

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

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

№ 6 | 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
П.Е. Дедик, 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 РАО

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)
Натан Бирман, доктор технических наук, ведущий специалист Информационного центра библиотеки Cecil H. Green Library Стэнфордского университета (США)
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: **А.А. Пантелеев**
Верстка: **Е.В. Ермакова**

МОДЕРНИЗАЦИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Никандров Н.Д. Вступительное слово на общем собрании РАО 18 декабря 2012 года	5
Фельдштейн Д.И. Совершенствование аттестации научных кадров по педагогическим и психологическим специальностям (доклад на совещании ВАК-РАО 20.11.2012).....	13
Болотов В.А., Седова Е.А., Ковалева Г.С. Состояние математического образования в РФ: общее среднее образование (аналитический обзор)	32

ТЕОРИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Фельдштейн Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века (доклад на общем собрании РАО 18.12.2012)	48
Куманова А. Универсальное – гуманитарное – эпистемиологическое знание (Естественная классификация. Международная библиография. Идея мирового культурного объединения)	71
Стрелова О.Ю. История в школе остается «полем битвы за прошлое», потому что «войны памяти» не утихают	83

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Богуславский М.В. Приоритеты модернизации содержания общего образования в отечественной педагогике XX века	99
Герасенкова П.В. Роль литературного наследия Франции, Германии, Англии в формировании ценностных ориентаций учащихся отечественных лицеев и гимназий второй половины XIX – начала XX века	112
Волкова И.В. Советская школа на путях подготовки к войне: переломный 1936 год	125

НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Бойл Б., Чарльз М. Переосмысление оценивания	139
Науменко Ю.В. Социально-культурные феномены «здоровье» и «здоровый образ жизни»: сущность и стратегия формирования	151
Семенова Е.А. Освоение карнавальной культуры в пространстве уличного театра детьми младшего школьного возраста	177

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Болотов В.А., Вальдман И.А. Информирование различных целевых групп как условие эффективного использования результатов оценки учебных достижений школьников	187
Кабашева О.В. Биобиблиографическая энциклопедия «Педагогика и психология» на сайте Научной педагогической библиотеки им. К.Д. Ушинского	203

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Ломакина Т.Ю. Модернизация профессионального образования: теория, опыт, проблемы	208
Богуславский М.В., Куликова С.В. Проблемы и перспективы историко-педагогического образования в современной России	216

РЕЦЕНЗИИ

Ланин Б.А. Город как воспитательная среда	228
---	-----

В МИРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЖУРНАЛОВ

Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» № 5(8)-2012	231
Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» № 6(9)-2012	233

MODERNIZATION OF RUSSIAN EDUCATION

<i>Nikandrov N.D.</i> Introductory Speech at the General Assembly of the Russian Academy of Education on December 18, 2012	5
<i>Feldstein D.I.</i> Improvement of Personnel Certification in the Pedagogical and Psychological Fields (Presentation at the HCC-RAE meeting 20.11.2012)	13
<i>Bolotov V.A., Sedova E.A., Kovaleva G.S.</i> The State of Mathematical Education in the Russian Federation: General Secondary Education (Analytical Review)	32

THEORY OF MODERN EDUCATION

<i>Feldstein D.I.</i> Problems of Psychological and Pedagogical Science in the Spacetime of the 21st Century (Presentation at the General Assembly of the Russian Academy of Science 18.12.2012)	48
<i>Kumanova A.</i> Humanities and Epistemology – The Universal Knowledge (Natural classification. International bibliography. Idea of a world-wide cultural integration).....	71
<i>Strelova O.Yu.</i> History Classroom - Still «A Field of Battle for the Past», as «Memory Wars» Rage On	83

HISTORY OF PEDAGOGICS

<i>Boguslavsky M.V.</i> General Education Modernization Priorities in Russian National Pedagogy during the 20th Century	99
<i>Gerasenkova P.V.</i> The Role of the French, German and English Literary Heritage in Forming the Values of Russian Lyceum and Gymnasium Students between the Second half of the 19th and the Beginning of the 20th Century.....	112
<i>Volkova I.V.</i> Soviet Schools in Preparation for the Great Patriotic War: the Critical Year of 1936	125

NEW RESEARCHES IN EDUCATION

<i>Boyle B., Charles M.</i> Re-defining Assessment.....	139
<i>Naumenko Y.V.</i> Socio-cultural Phenomena «Health» and «Healthy Way of Life»: Essence and Strategy of Formation	151
<i>Semenova Y.A.</i> Adoption of the Carnival Culture through Street Theater by Elementary School Students.....	177

INNOVATIVE TECHNOLOGIES

<i>Bolotov V.A., Valdman I.A.</i> Providing Information to Different Target Groups as a Condition of Effective Utilization of the Results of Academic Achievement Assessment	187
<i>Kabasheva O.V.</i> The Bibliographic Encyclopedia «Pedagogics and Psychology» on the Ushinsky Scientific Pedagogical Library Website	203

SCIENTIFIC LIFE

<i>Lomakina T.Yu.</i> Modernization of Professional Education: Theory, Experience, Problems.....	208
<i>Boguslavsky M.V., Kulikova S.V.</i> Problems and Perspectives of Historical and Pedagogical Education in Modern Russia	216

REVIEWS

<i>Lanin B.A.</i> The City as an Educational Environment.....	228
---	-----

IN THE WORLD OF PEDAGOGICAL JOURNALS

<i>Magazine «National and Foreign Pedagogy» № 5(8)-2012.....</i>	231
<i>Magazine «National and Foreign Pedagogy» № 6(9)-2012.....</i>	233

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО НА ОБЩЕМ СОБРАНИИ РАО 18 ДЕКАБРЯ 2012 ГОДА

INTRODUCTORY SPEECH AT THE GENERAL ASSEMBLY OF THE RUSSIAN ACADEMY
OF EDUCATION ON DECEMBER 18, 2012

Никандров Н.Д.

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

E-mail: vadimilrao@yandex.ru

Nikandrov N.D.

President of the Russian Academy of Education,
Doctor of Sciences (Education), Professor,
Acting corresponding member of the Russian
Academy of Education

E-mail: vadimilrao@yandex.ru

Аннотация. В докладе характеризуются
основные направления деятельности Российской
академии образования в 2012 году.

Annotation. The presentation characterizes the
principal directions in the work of the Russian
Academy of Education in 2012.

Ключевые слова: Российская академия
образования, образование, образовательный
процесс, научные исследования, педагогическая
наука.

Keywords: The Russian Academy of Education,
education, educational process, scientific
research, pedagogical science.

В соответствии с Уставом и решением Президиума разрешите открыть Общее собрание Российской академии образования.

Прежде всего, нам следует отдать дань памяти тем нашим коллегам, которые ушли из жизни со времени Общего собрания 2011 года.

5 марта 2012 г. скончался член-корреспондент Академии Якуб Камболетович Коблев, доктор педагогических наук, крупный ученый в области физической культуры и спорта. Он был создателем и организатором Института физической культуры и дзюдо Адыгейского государственного университета, ведущим в России специалистом по национальным видам единоборств.

28 марта 2012 года ушел из жизни член-корреспондент Академии, доктор технических наук, профессор, главный научный сотрудник Института педагогических исследований одарённости детей Игорь Максимович Бобко. С 1985 года Игорь Максимович воз-

главлял Научно-исследовательский институт информатики и вычислительной техники Академии педагогических наук СССР. Под его руководством создан ряд учебных и методических пособий по вычислительной технике, несколько пакетов программных средств учебного назначения.

16 апреля 2012 года на 82-м году ушёл из жизни академик РАО Владимир Михайлович Мунипов, профессор кафедры общей психологии Московского психолого-педагогического университета. Владимир Михайлович был одним из первых крупных специалистов по эргономике, обогативший эту область знаний трудами первостепенного значения. Заслуженный работник культуры РФ, он был одним из создателей ВНИИ технической эстетики, где проработал тридцать лет. Многие из его книг и учебных пособий изданы за рубежом на многих иностранных языках – действительно, многих: на английском, болгарском, венгерском, испанском, немецком, польском, словацком, чешском, французском, шведском.

28 апреля 2012 года скончался академик РАО Александр Сергеевич Батуев. Доктор биологических наук, профессор, старейший сотрудник кафедры высшей нервной деятельности и психофизиологии Санкт-Петербургского государственного университета, Александр Сергеевич помимо собственных крупных достижений в науке подготовил несколько поколений ученых и преподавателей-практиков в своей области знаний.

12 июня 2012 года ушел из жизни академик РАО Анатолий Андреевич Греков. Весь свой талант ученого и организатора Анатолий Андреевич посвятил подготовке высококвалифицированных педагогических и научных кадров, пройдя путь от студента Ростовского государственного университета до ректора Ростовского педагогического университета.

Давайте почтим память наших ушедших из жизни коллег.

За отчетный год нашей Академии, ее институтам, сотрудникам, членам Академии удалось немало сделать. Главный ученый секретарь Президиума И.В. Роберт представит вам достаточно подробный письменный отчет о работе Академии, который есть в раздаточном материале. Именно представит, не повторяя все конкретные детали его содержания. В кратком вступительном слове я лишь отмечу некоторые общие проблемы состояния и развития Академии в системе научных исследований страны.

Хотел бы начать с того, что Министерство образования и науки предложило ряд критериев для оценки эффективности, как высших учебных заведений, так и научных учреждений. Все вы, конечно, в курсе оживленной полемики, которая отражена в средствах массовой информации, относительно этих критериев. Они вызывают определенные сомнения, результаты их применения, по которым были выделены вузы с так называемыми «признаками неэффективности», также получили весьма неоднозначную, иногда и резко отрицательную оценку вузовской, научной, да и широкой общественности. Возможно, многие читали, например, интервью нашего академика С.О. Шмидта, в котором он выражал сомнение по поводу оценки РГГУ.

Уже после опубликования результатов мониторинга были в определенной мере изменены и смягчены оценки ряда вузов, в том числе нашего многолетнего партнера Московского педагогического государственного университета, возглавляемого нашим акаде-

миком и академиком РАН, членом нашего Президиума В.Л. Матросовым. Полагаю, этой, признаем откровенно, достаточно нервной полемики удалось бы избежать, если бы предложенные критерии были более тщательно обсуждены в вузах и научных учреждениях до их использования.

Вместе с тем давайте признаем и другое. Само по себе стремление сделать и образование, и науку более эффективными – стремление вполне естественное, а Минобрнауки не только имеет право, но и обязано над этим работать. Вспомним также, что оценка работы вузов прямо связана с соответствующим поручением Президента страны. И обратите внимание на три вопроса, которые намечены к обсуждению на будущий год в Совете при Президенте РФ по науке и образованию:

1. Формирование и развитие современной инфраструктуры научных исследований в РФ (март 2013).
2. О совершенствовании оценки результативности деятельности научных организаций (май 2013).
3. О совершенствовании организации фундаментальных исследований в РФ и повышении эффективности деятельности государственных академий наук (октябрь – ноябрь 2013).

Работа по оценке эффективности научных учреждений проводится сейчас и в государственных академиях наук, о ней применительно к нашей академии расскажет И.В. Роберт.

Вторая важная сторона дела. Все вы, конечно, помните, что в последние годы наше планирование и отчетность были связаны с разработкой и выполнением Программы фундаментальных исследований государственных академий наук на 2008–2012 годы. Таким образом, нынешний год является завершающим годом этой программы. Соответственно, многие темы заканчиваются, некоторые продолжаются, и, самое главное, мы должны принять наши планы на предстоящие годы.

В течение нескольких месяцев шла работа всех госакадемий, Министерства образования и науки и других ведомств над более общим документом, который – по замыслу – должен был целостно представить всю программу развития науки в стране независимо от ведомственной подчиненности и форм организации. Однако до сих пор такого документа создать не удалось, и сейчас, на нашем собрании, мы принимаем те планы исследований, которые разработаны Президиумом в сотрудничестве с институтами Академии. Такое же положение и в других государственных академиях наук. Основой для планирования были направления, разработанные Президиумом, и в начале декабря утверждены Правительством РФ.

Распоряжением Правительства РФ, подписанным Председателем Правительства Д.А. Медведевым, утверждаются те направления исследований на 2013–2020 годы, которые были нами предложены, утверждаются также и те показатели, на которых будет основана оценка нашей работы. Должен заметить, что эти показатели были в ряде существенных отношений изменены по нашим предложениям для того, чтобы учесть специфику работы нашей Академии. В этом очень сложном процессе участвовали многие члены Президиума, а на завершающем этапе – прежде всего, Д.И. Фельдштейн, Б.П. Мартиросян

и И.В. Роберт. Обсуждение завершилось на заседании, которое провела заместитель Председателя Правительства О.Ю. Голодец. Мои уважаемые коллеги смогут при необходимости более подробно рассказать и о процессе, и о результатах, которые очень важны для стабильности нашей работы в 2013–2020 годах.

Понятно, что нам, как практически всем, приходится работать в определенной системе ограничений – кадровых и финансовых. Вместе с тем возможности у нас есть. В Академии много высококвалифицированных исследователей, опытных руководителей-профессионалов, способных правильно решать многочисленные юридические, хозяйственные, финансовые вопросы, и возникающие в повседневной практике, и касающиеся средне- и долгосрочных перспектив. Сейчас в Академии работает 2755 человек, из них 1469 исследователей. Более подробно кадровый состав вы можете видеть на слайде. По-прежнему серьезной проблемой является недостаточный приток молодежи, хотя в последнее время есть незначительные сдвиги к лучшему.

Что касается финансирования, то, несмотря на некоторое запланированное на 2013 год увеличение бюджетных ассигнований (смотрите слайд), без притока внебюджетных средств, т.е. работы по контрактам и грантам, зарплаты научных сотрудников, особенно без степени, оставляют желать лучшего.

Есть еще один вопрос, который Президиум не может решить, не посоветовавшись с вами, уважаемые члены и сотрудники Академии. В октябре будущего 2013 года наша Академия будет отмечать свое семидесятилетие. Она была создана, когда до окончания самой страшной в истории человечества и нашей Родины войны оставалось еще почти два года. Но уже тогда строились планы мирной жизни, уже тогда многим было понятно, что нет ничего важнее воспитания, образования человека. Массовый патриотический порыв советских людей показал это со всей определенностью, несмотря на многие отрицательные стороны действительности того времени, несмотря, в частности, на суровые репрессии.

Академия была создана под названием «Академия педагогических наук РСФСР», в 1966 году реорганизована в Академию педагогических наук СССР. В 1992 году была создана Российская академия образования, и практически с тех самых лет от очень многих членов Академии поступают предложения – вернуть ей исторически первое название, в котором было бы сохранено слово «наука».

Нет необходимости специально подчеркивать очевидное, то, что содержание и результаты нашей работы важнее названия. Тем не менее, предложения о переименовании продолжают поступать. У меня нет абсолютно надежных аргументов в пользу того или иного названия, поэтому хотелось бы в рамках наших обсуждений в предстоящие дни Собрания выслушать ваши мнения, уважаемые коллеги, а потом окончательно решить вопрос голосованием. Голосованием потому, что переименование связано с изменением Устава, а это является исключительной компетенцией Общего собрания Академии. Некоторые изменения в Уставе нам в любом случае придется принять, что связано с изменениями законодательных основ научной деятельности. В рамках предварительных обсуждений предлагались следующие названия:

– Российская академия педагогических наук (т.е. практически возвращение к исконному названию).

– Российская академия педагогических и психологических наук.

– Российская академия образования и педагогических наук.

Входя в Правительство РФ с просьбой внести изменения в Устав по этому вопросу, мы тогда предложим тот вариант, который выберете вы, уважаемые коллеги.

Определенные успехи есть в нашей издательской деятельности. Она осуществляется как специально созданным Издательским домом РАО, так и отдельными институтами и нашими журналами.

Издательским домом РАО в 2012 году издано 17 монографий, 17 учебников для вузов, 27 учебно-методических пособий, 6 хрестоматий, 5 курсов лекций.

В качестве хорошего примера не могу не сказать, что Институтом теории и истории педагогики изданы первые 9 томов тридцатитомной серии фундаментальных исследований Института. Несколько интересных крупных работ издано Психологическим институтом к его столетию. И, конечно, издается немало журналов, таких как «Педагогика», «Вопросы психологии», «Мир психологии», «Теоретическая и экспериментальная психология», «Дефектология», «Человек и образование», «Начальная школа плюс до и после», «Информатика и образование», «Новое в психолого-педагогических исследованиях», «Известия РАО» и другие.

Еще один вопрос, о котором бы хотелось сказать, – наше взаимодействие с партнерами различного уровня. У нас сотни экспериментальных площадок, часть из которых зарегистрированы на уровне Президиума, часть – на уровне отдельных институтов. Желających стать нашими экспериментальными площадками много. Однако опыт показал, что иногда работа не начинается, а практически заканчивается подписанием соответствующих договоров. Поэтому мы не форсировали эту работу.

Но сейчас наступил этап, когда не только отдельные учебные заведения, но и территории, субъекты Федерации обращаются с такими предложениями, в том числе предлагая выделить определенное финансирование тем школам, лицам, колледжам, которые находятся на этих территориях. Так, совсем недавно предложения пришли от Администрации Томской области, Кемеровской области. Теперь мы будем развивать эту работу, и я бы хотел просить уважаемых членов Академии из различных регионов нашей Родины рассматривать себя как полпредов Академии, готовых практически помочь в этом деле.

Наша Академия имеет творческие связи с другими государственными и общественными академиями наук, совместные советы и программы. Особо хотелось бы отметить два момента.

Во-первых, совместно с Российской академией наук под сопредседательством вице-президента РАН и президента РАО мы создали Координационный совет по научно-методическому обеспечению введения в практику стандартов общеобразовательной школы. Как вы знаете, эта работа по причинам, о которых не хотелось бы еще раз говорить, была

очень не простой, и не только из-за собственно научных сложностей. Сейчас стандарты утверждены.

Мне уже приходилось говорить на прошлогоднем Общем собрании, что очень конструктивную роль сыграла в этом Комиссия, которую возглавлял М.В. Ковальчук. Комиссии удалось существенно поправить явно неприемлемые положения одного из вариантов стандарта. Но немало проблем осталось, и совсем недавно в нашей Академии состоялось совещание с представителями многих регионов страны, где мы говорили и об этих проблемах, и о том, что надо делать для их решения.

И еще об одной инициативе на Общем собрании говорить пока не приходилось. В соответствии с договором о совместной деятельности с Общественной Малой академией наук «Интеллект будущего» (2009 г.) наша Академия осуществляет теоретико-методологическое сопровождение Национальной образовательной программы «Интеллектуально-творческий потенциал России». Создана и успешно функционирует рабочая научно-исследовательская группа ученых РАО для сопровождения Программы.

Результатом совместной деятельности является разработка сетевой образовательной системы выявления и поддержки интеллектуально-одаренных детей, охватывающей образовательные учреждения из 81 субъекта Российской Федерации. Работа с одаренными детьми очень важна, в соответствующей государственной программе принимают участие два наших института, которыми руководят академики В.В. Рубцов и А.А. Никитин. А коллектив разработчиков упомянутой сетевой Программы удостоен премии Правительства Российской Федерации в области образования (2011 г.). (Лауреатами Премии Правительства от РАО стали М.Л. Левицкий и О.В. Суходольская-Кулешова).

Можно было бы подумать, что эта работа, когда учеными-исследователями иногда выступают дети из пятого-шестого класса, – не более чем игра. Игровая сторона здесь в определенной мере просматривается и даже планируется. Но, с другой стороны, эта игра – дело вполне серьезное. Известно, что по ряду причин профессии учителя, ученого-исследователя сейчас не являются престижными, и хотелось бы думать, что наше сотрудничество с Малой академией наук поможет в какой-то мере изменить это положение, поможет привлечь детей в малую, а потом, может быть, и в большую науку. Эта работа касается тысяч детей.

Я уже говорил о внешней оценке нашей работы. В этой связи хотел бы доложить Общему собранию, что, как и в прежние годы, некоторые наши коллеги по Академии – члены Академии, работники академических институтов, сотрудники других учреждений – получили высокие профессиональные награды, прежде всего – премии Правительства РФ в области образования. Эти премии, с одной стороны, – общественное и государственное признание достижений конкретных ученых. С другой стороны, каждая такая премия означает, что сделан еще один шаг к тому, чтобы наше образование стало лучше. Лауреатами премии Правительства РФ в области образования 2012 года стали:

Баева Ирина Александровна,
Кикоть Владимир Яковлевич,
Курнешова Лариса Евгеньевна,

Лазарев Валерий Семенович,
Лебедев Юрий Александрович,
Мартиросян Борис Пастерович,
Патов Николай Александрович,
Тряпицына Алла Прокофьевна,
Филиппова Людмила Васильевна.

Давайте поздравим наших коллег с этим достижением.

Конечно, проблема общественной оценки нашей работы, влияния Академии на образовательную политику и практику не сводится к таким важным и приятным вещам, как различного рода награды. Прямое влияние – это наши методики, учебники и другие учебные книги, различного рода рекомендации, монографии и статьи, отражающие фундаментальные исследования. Но есть не менее важное, хотя и косвенное влияние, которое трудно, а порой и невозможно отразить статистическими показателями.

В этой связи хотелось бы отметить следующее. Все присутствующие, я уверен, либо слушали, либо читали Послание Президента РФ Федеральному собранию. Уверен, обратили внимание на то, как часто Президент обращался к вопросам образования, воспитания, морали, объединяющих нас ценностей, притом в разных частях послания. Поскольку Послания давно стали регулярной практикой, к частым упоминаниям вопросов образования стали уже привыкать. Но гораздо заметнее стали звучать вопросы гражданского, патриотического, духовного воспитания.

И я бы хотел напомнить вам, уважаемые участники собрания, что в этом отношении чрезвычайно важны именно ваши усилия. Дело здесь не только в конкретных делах каждого из нас, а и в наших коллективных действиях. В трудные 1990-е годы, когда для многих стало привычным понимание, что лучше никакого воспитания, чем советское коммунистическое, Институт семьи и воспитания, некоторые коллективы других институтов, Президиум Академии сумели сохранить проблематику воспитания и в своих планах, и в практике работы.

Опираясь именно на эти коллективные усилия, я уже в качестве Президента Академии получил премию Президента страны за книгу «Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий».

Позднее, в 2006 году, я чувствовал вашу поддержку, выступая на совместной сессии всех государственных академий наук с докладом «Воспитание и социализация в современной России: риски и возможности», где говорил о необходимости специального планирования социализации и воспитания в стране.

В 2008 году наше Общее собрание приняло обращение к Президенту страны, Председателю Правительства и Председателям обеих палат Федерального собрания по вопросам социализации и воспитания, работы СМИ, необходимости детского канала телевидения. Это обращение было подготовлено нашими академиками Л.А. Вербицкой и А.С. Запесоцким и принято всеми здесь присутствующими. По этим вопросам и с опорой на это обращение я выступал в профильных комитетах Госдумы и Совета Федерации, а также на проводимых ими телевизионных мероприятиях и марафонах.

В 2011 году Правительством РФ была принята Национальная стратегия действий в интересах детей, существенную роль в подготовке и продвижении которой сыграли усилия Института семьи и воспитания, его директора С.В. Дармодехина. 15 октября этого года распоряжением Правительства утвержден План первоочередных мероприятий до 2014 года по реализации этой стратегии, где впервые за многие годы поставлена задача разработки стратегии развития воспитания в РФ. И вот в Послании Президента 12 декабря четко говорится о необходимости подготовки программы полноценного развития в школе воспитательной компоненты, дано соответствующее поручение Правительству.

Это все очень важно и вполне соответствует направлению нашей работы. Вместе с тем нельзя считать, что теперь во всей стране и на всех уровнях работа по социализации и воспитанию сразу поднимется на новый уровень. Позволю себе напомнить то, что уже говорил в комитетах Госдумы и Совета Федерации в 2010–2011 годах, а сейчас хотел бы сказать и на нашем Общем собрании.

22 апреля 2010 года Президент Д.А. Медведев, проводя заседание президиумов Госсовета, Совета по культуре и искусству, Совета по науке, технологиям и образованию среди прочего сказал: «Необходимо также заняться и идеологическим воспитанием, которого после распада Советского Союза фактически не было». Это было в прямом эфире, это было в первых сообщениях на сайте Президента. Но через два дня это высказывание уже не попало в полную стенограмму заседания, что вы можете проверить и сейчас. Важно иметь в виду такие возможности и не ослаблять наших усилий по дальнейшему развитию исследований, которые помогут свести к минимуму риски современного непростого этапа развития и в полной мере использовать его возможности.

Мы на этом собрании принимаем определенные изменения в Устав. Они связаны с некоторыми изменениями законодательной базы в стране. Но основные положения Устава, который, напомню, утвержден Правительством и который находится в розданных вам материалах, сохраняются. Они вновь подтверждают высокую ответственность Академии, еще более высокой становится степень нашей самостоятельности, а недавнее распоряжение Правительства об утверждении нашей программы фундаментальных исследований на 2013–2020 годы, то есть на предстоящие 8 лет, ориентируют нас на стабильную и эффективную работу. Соответствующие вопросы мы и будем обсуждать на Общем собрании.

На этом позвольте завершить мое вступительное слово. Если есть ко мне вопросы по сказанному, готов на них ответить. Но, думаю, лучше будет, если сейчас выступит Д.И. Фельдштейн с докладом «Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века», а затем я и мои коллеги по Президиуму будем готовы ответить на вопросы.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ АТТЕСТАЦИИ НАУЧНЫХ КАДРОВ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКИМ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ (ДОКЛАД НА СОВЕЩАНИИ ВАК–РАО 20.11.2012)

IMPROVEMENT OF PERSONNEL CERTIFICATION IN THE PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL
FIELDS (PRESENTATION AT THE HCC–RAE MEETING 20.11.2012)

Фельдштейн Д.И.

Вице-президент РАО, доктор психологических
наук, профессор, действительный член РАО

E-mail: luca15@yandex.ru

Feldstein D. I.

Vice President of the Russian Academy of
Education, Doctor of Sciences (Psychology),
Professor, Acting corresponding member of the
Russian Academy of Education

E-mail: luca15@yandex.ru

Аннотация. В докладе дается критический
анализ состояния аттестации научных кадров
по педагогическим и психологическим
специальностям. Формулируются предложения
по совершенствованию этого процесса.

Annotation. The presentation critically analyzes
the present state of the personnel certification
process in the pedagogical and psychological
fields, and formulates propositions of its
improvement.

Ключевые слова: аттестации научных кадров,
ученая степень, диссертационные исследования.

Keywords: scientific personnel certification,
scientific degree, dissertation research.

Уважаемые коллеги!

Здесь собрались люди, которые ответственны за состояние и возможности улучшения дела аттестации научных кадров по педагогическим и психологическим специальностям. И я, вставший за эту трибуну, в полной мере несу такую же ответственность. Поэтому сразу хочу заметить – цель моего доклада не в том, чтобы упрекать кого-то за что-то, а в том, чтобы еще и еще раз обозначить болевые точки, наши с вами недоработки в этом плане, наметив пути их устранения, так как далее невозможно терпеть сложившееся, практически критическое положение.

Первое и самое главное – мы должны четко для самих себя определить, что означает аттестация научных работников, итогом которой выступает присвоение ученой степени кандидата и доктора наук. Причем, и это необходимо особо подчеркнуть, наличие ученой степени вовсе не дает ее обладателю основание именовать себя ученым. Речь идет о квалификации научного работника. А ученый он или только стремится им стать – покажет будущее время.

Вспомним великого Мечникова, который неоднократно заявлял – «Я не ученый, а научный работник». О том, что он воистину ученый, сказали потомки. К сожалению, сегодня термин «ученый» нивелируется и сознательно, и бессознательно усилиями многих как околонаучных, так и собственно научных структур. Не успел человек получить первую искомую научную степень кандидата наук (вслушайтесь, вдумайтесь – к а н д и д а т а, то есть претендента на занятие научной деятельностью), как его сразу же величают ученым. Отсюда конкурсы молодых ученых, гранты молодым ученым...

Пора остановиться, и, прошу извинить за каламбур, остепениться. Нет молодых или зрелых, пожилых или старых ученых. Есть разные категории научных работников, в той или иной степени удостоенных соответствующей научной степенью. Даже чисто психологически (не говоря о других аспектах) человек, получив ученую степень, занимает значимое место в системе науки, а он, к сожалению, нередко не готов к этому.

В результате не просто теряется уважение общества к научной деятельности – теряется само понимание науки. Отсюда возрастает роль и значение аттестации научных кадров. Аттестация, то есть присвоение ученой степени, предполагает, я вынужден об этом напомнить, не просто оценку диссертационной работы, а оценку вписанности научного работника в науку, в научное сообщество путём его научных публикаций – статей, монографий, научных докладов, выступлений на разного рода конференциях, симпозиумах, участия в диспутах, когда диссертация выступает обобщением наработанных материалов, представляющих научный интерес.

Следовательно, рекомендуя на заседании кафедры или лаборатории, а затем, рассматривая на Ученом и, наконец, диссертационном совете представленную диссертацию, мы обязаны оценивать не просто ее текст (тем более сегодня, когда при наличии Интернета весьма просто его скопировать, не говоря уж об объявлениях фирм и частных лиц, открыто предлагающих за определённую плату такой текст подготовить). Мы, повторяю, обязаны оценивать не только и не просто текст диссертации, а научные достижения автора, его научную позицию, его «Я» в науке. То есть, аттестуя научного работника, мы должны сознавать, кого мы аттестуем, давая ему возможность вхождения в мир науки. А это

требует от нас, аттестующих, ответа на вопрос, с чем соискатель входит в науку? Тем более что в наши дни, кроме людей, которые приходят в науку потому, что не мыслят без нее жизни, нарастает поток лиц, рассматривающих ее как способ повышения социального статуса, как ресурс карьерного роста. Речь идет о получении ученых степеней людьми, не участвующими или участвующими в очень ограниченной степени в подготовке диссертационных работ.

Как должен поступить диссертационный совет в случае представления хорошо выполненной работы и внятном выступлении соискателя на защите, зная, что работа написана другими людьми? Можно и, наверное, нужно обратиться к европейской практике, где развита система многоплановой ответственности научных работников, в частности, предусмотрены последствия для академической карьеры лиц, уличенных в нарушении научной этики. Например, в соответствии с документами, одобренными Сенатом Общества Макса Планка ещё 24 ноября 2000 года, они включают: лишение докторской степени; лишения права преподавания; иск о возвращении денежных средств (грантов), стипендий; отзыв научных публикаций, предназначенных для публики, и ряд других мер.

Уважаемые коллеги!

Уже на прошлых наших встречах я пытался обратить внимание участников на слабую представленность, по сути, отсутствие методологической позиции у многих соискателей даже докторской степени. В известной мере, это связано с состоянием и развитием науки, с условиями ее функционирования в современном знаниевом пространстве, где наблюдается непомерное расширение разноуровневой и разнохарактерной информации на фоне изменения мировоззренческих позиций, что не только значительно расширило, но и усложнило миропонимание современного человека, обуславливая *необходимость выработки новых методологических принципов и ценностно-целевых установок*.

К сожалению, новые мировоззренческие позиции и методологические подходы зачастую плохо осваиваются многими соискателями учёной степени, путающими положения принципиально разных концепций постмодернизма, постнеклассической рациональности, постпозитивизма и других, приводя их часто в несовместимом сочетании, не раскрывая и не используя практически в диссертационных исследованиях.

Нечёткость теоретико-методологических позиций, то есть, по существу, отсутствие логики познания изучаемых явлений, прямо говоря, научная безграмотность в большом, к сожалению, числе докторских диссертаций (о кандидатских работах и говорить не приходится), когда соискатель опирается на разные позиции, выработанные в разных схемах теории познания, приводит к тому, что в качестве методологической базы исследования нам предъявляется «поминальник» фамилий известных авторов, нередко вкупе с именами членов диссертационного совета и оппонентов.

Возьмем, к примеру, докторскую диссертацию О.В. Варниковой «Формирование профессиональной компетентности студентов высшей школы в процессе иноязычной подготовки», защищённую в Пензенском госпедуниверситете, где научным консультантом выступил профессор Полукаров В.В., официальными оппонентами профессора Пе-

репелкина Ж.В., Оберемко О.Г., Ивошина Т.Г., а ведущей организацией – Красноярский госпедуниверситет. Соискатель заявила, что теоретико-методологической основой её исследования являются (цитирую): «ключевые положения философии науки и методологии научных исследований (идет перечисление 12 фамилий); фундаментальные теории личности (дается перечень из 8 фамилий). А затем диссертант пишет, что помимо них, она опиралась на (вслушайтесь): системный подход к анализу социальных явлений, процессов, систем (приводятся 17 фамилий); деятельностный подход (перечисляются 5 фамилий); коммуникативно-деятельностный подход (ещё 6 фамилий); компетентностный подход (перечисляется 13 фамилий); когнитивный подход к проблемам познания (ещё 3 фамилии).

Не останавливаясь на этом, соискатель заявляет, что методологической основой диссертации стали: психолого-педагогические исследования (какие – не уточняется, но идет перечень аж из 20 фамилий), теории и концепции личностного становления человека как активного субъекта, преобразующего мир и себя (8 фамилий); исследования закономерностей профессионального становления будущего специалиста (13 фамилий), современные концепции содержания образования (8 фамилий), концепции индивидуализации, контекстного и продуктивного обучения, профессионализации обучения, творческого саморазвития (10 фамилий), концептуальные и дидактические аспекты обучения взрослых (9 фамилий), гуманитаризация и гуманизация образования, в том числе и посредством изучения иностранных языков (5 фамилий). Затем мы с удивлением обнаруживаем, что в качестве методологических основ соискатель приводит также методику преподавания иностранных языков в профессиональной сфере и формирование иноязычной компетенции (дается перечень из 4 фамилий), теорию и методику обучения иностранным языкам (перечисляются 14 фамилий), и, кроме того, теорию обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению (4 фамилии).

Спрашивается, в каком состоянии находились члены диссертационного совета, которые одобрили работу с подобной методологической основой? Если не под гипнозом, то надо обращаться не к психолого-педагогической экспертизе ВАК, а к срочной медико-психиатрической помощи. И ведь такое, прошу простить за выражение, обоснование теоретико-методологических основ является, как это ни прискорбно, довольно типичным. Хотя общепонятно, что методологическую основу диссертационного исследования не могут составлять труды отдельных ученых, перечисление их фамилий и изучавшихся ими направлений, при упоминании которых нередко, как мы только что видели, наблюдается путаница теорий, концепций, отдельных положений и результатов.

Подобная абракадабра сказывается и на характере выбора, и формах применения методов, выступающих составной частью методологии исследования. Сегодня в немалом числе диссертационных работ трудоёмкие инструментальные или экспериментальные исследовательские процедуры подменяются опросниками и анкетами сомнительного происхождения, валидность и надёжность которых сами нуждаются в научном подтверждении. В результате, например, фактическое исследование психологического феномена (поведения, состояния, реакций, научения и т.п.) подменяется усреднённым множеством количественных оценок, имитирующих феномен. Но «среднего» человека, как известно,

не существует, поэтому полученные таким образом результаты являются, по сути, фикцией. Кроме того, имеющийся перекося в сторону естественнонаучных методов исследования без соотношения с гуманитарными методами познания, которые явно просели, значительно занижает возможности изучения человека, живущего в сложной современной обстановке, где он подвергается воздействию множества факторов.

Уважаемые коллеги!

Вы знаете, что современный мир принципиально изменился. Изменилось пространство функционирования человечества, ритмы, темпы его движения. Огромные технические, технологические, производственные, культурные достижения, с одной стороны, и одновременно глобальный кризис – экономический, социальный, демографический, экологический, охвативший все сферы жизнедеятельности человеческого сообщества, включая и российский социум, объективно фиксируют реально новое историческое состояние развития, связанное с рубежными переменами стадийного характера.

Важнейшим следствием и одновременно показателем современного состояния социума являются принципиально новые возможности, позиции, способности человека, который оказался сегодня в качественно новом мире, обусловленном произошедшими и происходящими изменениями, когда он за одну минуту, благодаря Интернету и телевидению, может перепрыгнуть многочисленные географические и политические границы, побывать на разных континентах Земли, на дне океанов и в космосе, что порождает, помимо всего прочего, и ломку привычных процессов мыслительной деятельности, и разрыв устоявшихся связей, взаимозависимостей, и интеллектуальную, эмоциональную, физическую, психологическую напряженность, неустойчивость, в результате чего изменяется его восприятие, сознание, мышление, мотивационно-потребностная сфера.

При этом существующая система образования, не успевая ассимилировать произошедшие преобразования, перестала удовлетворять предъявляемым к ней требованиям, выдвигая, обуславливая необходимость построения качественно иного образования, ориентированного не на трансляцию от поколения к поколению социокультурного опыта, а на образование – **ф о р м и р о в а н и е человека, его самообразование, самоопределение, требующее креативных способностей – не только познавательных, но и коммуникативных, и организационных.**

Потребность в разработке стратегии преобразования образования, которое выступает реальной силой воспроизводства общества, как и необходимость построения целостной картины психического, нейропсихологического, психофизиологического, личностного развития современных людей, особенно растущих, подготовки их к жизни в быстро меняющемся мире, актуализирует выработку принципиально новых научных теорий, концепций, поиск технологий, механизмов, методов, способов обучения, воспитания, развития людей, роста их нравственности и духовности, что придает исключительную актуальность психологической и педагогической наукам, в которых имеются огромные лакуны нерешенных проблем, связанных как с познанием современного человека, так и с построением процесса образования.

Сегодня модно стало кричать, что плохи у нас дела с образованием, а что мы с вами, уважаемые коллеги, делаем, чтобы оно стало хорошим? Что мы предложили в плане улучшения образованности растущих людей, повышения их культуры? Что, например, нами наработано, доказано в части решения проблемы сохранения логического мышления в век преобладания виртуальной информации, в части совмещения разных её типов, в частности, работы информации на знания, превращения её в знание?

А ведь именно ликвидацией этих и многих других белых пятен, если верить тому, что пишется в психологических и педагогических диссертациях касаясь теоретического значения и научно-практического применения проведенных исследований, и занимается сегодня целая армия претендентов на учёную степень доктора и кандидата наук. Ведь только за последние три года – 2009–2011 – Президиум ВАК (по рекомендации экспертного совета) утвердил 605 докторских диссертаций по педагогике и психологии, отклонив всего 12 докторских, при том, правда, что 13 соискателей сами сняли свои работы с дальнейшего рассмотрения, убедившись (скажу по секрету) с помощью экспертного совета ВАК в их непригодности.

Итак, 605 выполненных докторских работ по педагогике и психологии, работ, которые, согласно Положению об учёной степени, решают важную научную проблему. И таких работ, повторяю, только за три года более шестисот! Одновременно в этот же период было защищено (не пугайтесь) 5927 кандидатских диссертаций по педагогике и 1668 по психологии. И хотя данные за нынешний 2012 год еще не подведены, можно говорить, что в наших областях научного знания произошёл буквально тектонический сдвиг – ведь такое число диссертаций, имеющих, как пишется в каждой, актуальность, научную новизну и практическую значимость, содержат сотни и тысячи решённых проблем, новых открытий. Однако, к сожалению, картина предстает качественно иная.

С одной стороны, наблюдается натиск огромного потока диссертационных исследований, посвящённых разным по значимости, характеру, направленности проблемам, которые рассматриваются на функционирующих диссертационных советах. Их у нас сегодня 237 по педагогике и 88 по психологии! Должен заметить, что когда, например, я защищал в 1969 г. докторскую диссертацию, то в великой стране, объединявшей тогда Россию и Украину, Белоруссию и Молдавию, республики Закавказья, Прибалтики и Средней Азии, было всего 4 совета по психологии – в МГУ им. Ломоносова, где председательствовал Алексей Николаевич Леонтьев, в Ленинградском университете, где председательствовал Борис Герасимович Ананьев, в Киевском университете, где председательствовал Григорий Силович Костюк и в Тбилисском университете, где председательствовал Александр Северьянович Прангишвили. Причём, эти советы не имели права выхода на ВАК. Их решения вначале утверждал так называемый большой Совет Университета, на котором выступал уже не соискатель, а названные мной председатели. И лишь затем документы шли в ВАК. При этом должен отметить, что люди, выходившие на защиту докторских работ, знали своих уже остепененных коллег, заседавших в Ученом совете, и по работам, и, что называется, в лицо – многие годы, встречаясь на разного рода конференциях, симпозиумах, семинарах, научных диспутах.

Сегодня же у нас не 4, а, повторяю, 88 диссертационных советов по психологии и 237 по педагогике, и мы, как это не парадоксально, встречаемся весьма нередко с соискателя-

ми, о чьих научных работах даже не слышали. Видимо не случайно экспертами отмечается сегодня весьма низкий уровень значительного числа диссертационных исследований. При этом, как показывают беседы с вызываемыми в ВАК соискателями научной степени, достаточно часто такие претенденты не только в принципе не подготовлены к научной деятельности вообще, но даже не владеют уже защищённой ими на соответствующих диссертационных советах темой и заявленной ими же, как решённой проблемой.

Такое положение не просто приводит к засорению науки псевдонаучными опусами, снижая ценность научных знаний, дискредитируя значение диссертационных работ как научных исследований, но является и прямой угрозой для самого процесса роста – развития научных кадров. Надо ли удивляться тому, что в обществе появляется весьма опасная тенденция формирования скептического отношения к людям науки, хотя среди них большинство, как известно, составляют самоотверженные ее служители, вносящие весомый вклад в развитие научных знаний.

Далее, уважаемые коллеги, терпеть подобное невозможно. **Если у нас еще сохранились остатки ответственного отношения к себе, к своей деятельности, к науке, я даже не говорю о служении ей, человеку и обществу, то следует четко и однозначно решить – или мы действительно берёмся за дело качественного улучшения аттестации научных кадров, или должны отойти в сторону и не мешать тем, кто ещё не потерял понятия долга и ответственности.** Я веду речь не о соискателях ученых степеней, а о нас с вами, о тех, кто благословляет, допускает неучей к научной деятельности как полноправных участников.

Давайте смотреть правде в глаза. В том, что научная деятельность многих соискателей ученой степени выполняется не на должном уровне, при заниженных требованиях самих исследователей, вина лежит, прежде всего, на нашем экспертном сообществе – членах кафедр, лабораторий, членах учёных и диссертационных советов, научных руководителях, консультантах, оппонентах, ведущих организациях, экспертах ВАК. Анализ поступающих в ВАК диссертационных исследований по педагогике и психологии показывает ряд недопустимых, но, к горю нашему, повторяющихся из года в год недостатков.

Прежде всего, это касается не только упомянутой мной методологической безграмотности многих соискателей, но и выбора темы исследования, которая может служить первоначальным ориентиром в широком пространстве осуществляемой научной деятельности, результатом которой и выступает пополнение научного сообщества специалистами высшей квалификации. К стыду нашему (правда, категория стыда в психологии до сих пор не изучена), выбор и утверждение тем немалого числа диссертаций не определяется актуальными базовыми задачами, носит случайный характер, не подразумевая продолженности исследования и связи с другими, задела на будущее.

Наше экспертное сообщество все еще недостаточно чётко выполняет требования, ясно записанные в Положении о присвоении учёных степеней, где однозначно указано, что диссертация – это не просто обобщение каких-то материалов, а результат пролонгированного научного поиска, творческой постановки и решения важнейшей задачи, концентрированно выражаемой в теме исследования. Понятно, мы не можем диктовать темы, но нельзя допустить и их чисто случайного выбора.

Как ни горько об этом говорить, но, как правило, выбор темы исследования не определяется сегодня научно и общественно значимыми задачами, а придумывается, исходя зачастую из темы, которую когда-то защитил заведующий кафедрой или научный консультант, или просто из возможностей сбора определенного «материала». Об этом зримо свидетельствуют те темы, которые утверждаются, защищаются, представляются диссертационными советами в ВАК.

Вот, например, Челябинский государственный педагогический университет пытается в настоящем году обогатить педагогическую науку исследованием И.Л. Ореховой на тему (вслушайтесь, пожалуйста) «Эколого-валеологизация диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях». При этом в выборе и оценке данной работы участвовали научный консультант профессор Тюмасева З.И., официальные оппоненты профессора Орехова Т.Ф. (из Магнитогорска), Рябинина Н.П. (из Челябинска), Соломин В.П. (из Российского госпедуниверситета им. Герцена), а в качестве ведущей организации выступил Оренбургский госпедуниверситет.

Не отстает от Челябинского госпедуниверситета и Челябинская государственная академия культуры и искусств, давая, кстати, весомые основания для братского объединения их диссертационных советов. Эта академия попыталась обогатить отечественную педагогику работой Т.П. Степановой «Диверсификация (любимый, как видите, термин в Челябинском регионе) досугового общения: методология, теория, технология». Не найдя в диссертации ни первого, ни второго, ни третьего, ВАК отклонил эту диссертацию, где научным консультантом выступил профессор Ярошенко Н.Н., официальными оппонентами профессора Кудрина Е.Л., Долженкова М.И. и Апухтина Н.Г., а Санкт-Петербургский госуниверситет культуры и искусств выступил ведущей (куда и к чему ведущей) организацией.

Не уступает Челябинску в смысле подобного рода инновационных формулировок диссертационных тем и Московский государственный областной университет (наша признательность его председателю профессору Минченкову Е.Е.). Вот, например, тема Степанова А.М. «Формирование духовно-нравственного компонента экологической компетентности школьников средствами русского песенного фольклора». Свою лепту в увековечение данной темы внесла и ведущая организация – Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова.

А как понять тему диссертации Елифференко И.О. «Онтогенез системы подготовки специалиста творческих профессий в контексте социокультурных и педагогических трансформаций XX века»? Хочу напомнить всем, рекомендовавшим и экспертировавшим эту работу, что «онтогенез», от английского *ontogenesis* – это, согласно любому психологическому словарю – развитие индивида от рождения до конца жизни, а в словаре иностранных слов онтогенез (от греческого *ontos*) – это индивидуальное развитие живого существа от стадии оплодотворения яйца до окончания индивидуальной жизни. Поэтому непонятно, от какой яйцеклетки Елифференко и те, кто аттестовывал этого соискателя, исходили при рассмотрении системы подготовки специалиста творческих профессий. Этот вопрос я обращаю к диссовету Московского педагогического государственного университета, к официальным оппонентам профессорам Скамницкому А.А., Белогурову А.Ю. и Илла-

рионовой Л.П. и ведущей организации – Московскому государственному областному университету.

Другая соискатель Ковальчук О.В. с помощью диссовета при Новгородском государственном университете им. Ярослава Мудрого попыталась внести весомый вклад в педагогическую науку диссертацией на тему «Инновационное развитие муниципальной образовательной системы в контексте проектно-квалитативной парадигмы».

Соискатель фиксирует проблему исследования как поиск парадигмальных оснований, определяющих новые подходы, закономерности и принципы, средства и методы управления инновационным развитием муниципальных образовательных систем. Оставим в стороне обсуждение вопроса о том, как в одной проблеме объединились основания, подходы, закономерности, принципы и т.д. Посмотрим на задачи исследования. Ни одна из них (а их 5) не отвечает в полной мере идее «поиска», заявленного в проблеме исследования. Показательна в этой связи, так сказать, «методология», связанная с поиском «парадигмальных оснований». Сначала проектно-квалитативное управление определяется как подход, затем как понятие. Кстати, это введение зафиксировано как теоретическая значимость исследования. Но уже в следующей главе понятие превращается в «проектно-квалитативную парадигму». Заканчивается данный «блицкриг» тем, что новоиспеченная «парадигма» становится контекстом, в рамках которого происходит управление инновационным развитием муниципальной образовательной системы. Какой же должна быть гипотеза для осуществления подобного «поиска»? Похоже, об этом не знает и сам соискатель, поскольку четыре из пяти положений гипотезы очевидны и не требуют доказательств. Кто не согласен с тем, что сущность инновационного развития муниципальной образовательной системы имеет своими ключевыми целями достижение педагогических и социальных результатов или с тем, что успешность такого управления требует наличия целостной концепции, а сама концепция как и инновационное развитие должна носить системный характер?

Какими же должны быть задачи по реализации подобной гипотезы? Естественно, связанными с ней. Сначала выявить сущность проектно-квалитативного управления, далее построить его концепцию, затем модель, предложить способы диагностики успешности и опытно-поисковым путём (что имел здесь в виду соискатель?) доказать её эффективность. Перед нами стандартная логика дипломника, в лучшем случае – соискателя кандидатской степени. Поэтому текст, как диссертации, так и автореферата наполняется другими терминами и околонаучными оборотами. Среди них: «инновационное развитие муниципальной образовательной системы», «политеоретическое основание модели», «муниципальный стандарт качества», «дуальное управление», «базовые основания разработки концептуальных основ», «базовые основания разработки парадигмальных основ», «политеоретическая платформа», «Образованиеведение», «системология», «кибернетический и ситуационный подходы», «системно-синергетический подход», «полный жизненный цикл и петля качества».

Если же освободить работу от этих и других надуманных «одежд», то в итоге получается известная всем общая схема управления, включающая организационный, функциональный и параметрический компоненты, в рамках которой оценка качества являет-

ся своего рода основанием, под которое подстроены все остальные компоненты и звенья системы. Не просматривается в данной работе признаков научной новизны. А между тем и официальные оппоненты профессора Цирульников А.М., Богачек И.А., Звонников В.И. и ведущая организация – Волгоградский госпедуниверситет дали положительные отзывы, уповав, видимо, на собственную безнаказанность.

Следующий соискатель, А.А. Симонова, обогащает педагогическую науку при помощи диссовета Башкирского госпедуниверситета работой «Инновационно ориентированная подготовка к педагогическому менеджменту в непрерывном профессиональном образовании». Здесь официальными оппонентами выступили профессора Синенко В.Я., Гребенкина Л.К., Тергулов Ф.Ш., а в качестве ведущей организации вновь предстал Челябинский госпедуниверситет.

Э.Ф. Хакимов обогатил науку диссертацией «Конструирование практики поликультурного образования на основе полипарадигмального подхода», чему способствовал Удмуртский госуниверситет. А.А. Хайрулина одарила педагогику при помощи Московского городского педуниверситета работой на тему «Подготовка школьных команд к соревнованиям по аэробике». Коллеги – это не методическое письмо, не инструкция, а научная (представляете?), научная диссертация.

Не отстают от Московского городского педуниверситета и Российский госуниверситет физкультуры, спорта, молодежи и туризма, который подарил нам докторскую (нет, не колбасу), а диссертацию Иванова А.А. на тему «Технология самооздоровления студента-спортсмена в связи с состоянием предболезни». Именно в этом смутном состоянии, видимо, находились научный консультант профессор Полиевский С.А., официальные оппоненты профессора Цыганов Э.С., Егорычев А.О., Чоговадзе А.В. и ведущая организация Московский государственный областной университет.

А Адыгейский госуниверситет стремится восполнить пробелы в педагогической науке диссертацией И.Н. Грекаловой «Формирование рациональной структуры взаимодействия с опорой в беге на разные дистанции у студенток непрофильных вузов». Перед нами явный бег соискателя как можно подальше от научной дистанции. М.Е. Сачкова решила на диссовете Московского городского психолого-педагогического университета раскрыть «Социальную психологию среднестатусного учащегося в современном российском образовательном пространстве». Ей помогали официальные оппоненты профессора Прихожан А.М., Дубов И.Г., Бовина И.Б. и ведущая организация – вновь Московский государственный областной университет.

Е.Ю. Липилина провела изучение архиважной, по её мнению, темы «Развитие творческого потенциала будущего инженера-конструктора швейных изделий». Экспертный совет ВАК, отклонив данную работу, не смог понять, какую актуальную научную проблему узрели в этой работе диссовет Ставропольского госуниверситета под председательством профессора Магина В.А. и Московский госпедуниверситет, выступивший ведущей организацией.

Вся беда в том, уважаемые коллеги, что я могу назвать еще несколько десятков подобных диссертационных работ, чем отличаются, например, диссоветы Южного федерального университета, Ярославского госпедуниверситета, Якутского госуниверситета,

Московского городского педуниверситета, Казанского приволжского федерального университета, Кубанского госуниверситета, Нижегородского государственного лингвистического университета, Тамбовского госуниверситета им. Державина и немало других.

Как охарактеризовать сложившуюся ситуацию? Как официально одобряемую нашим экспертным сообществом деятельность сотен специалистов – психологов, педагогов, дидактов, методистов, труды которых не поднимают глобальных общественно значимых проблем, не раскрывают особенности развития современного растущего человека и не оказывают необходимого влияния на систему образования? Не хочу утверждать, что большинство соискателей ученой степени занимаются околонушной работой, имеющей целью вовсе не решение актуальных проблем. Но факт остается фактом – масса диссертационных исследований по педагогике и психологии весьма слабо (это оптимистически построенная фраза) влияет на познание человека и развитие современной системы образования.

Достаточно посмотреть на формулировку гипотез исследования, их зачастую противоречие целям, задачам, содержанию представляемой соискателем работы, ущербность ее экспериментальной базы, безграмотное использование источников, чтобы понять – многие прошедшие все ступени экспертизы защищенные диссертации состоялись лишь **благодаря безразличию членов диссертационных советов**. Иначе как объяснить слабое осмысление соискателями сущности, смысла своего научного труда, что отражается в формулировках теоретической значимости и научной новизны работы, то есть, в концептуальной доказательности полученных выводов, перспективности результатов исследования. Новизна зачастую формулируется как известные истины или тривиальные результаты исследования, то есть не акцентируется, что нового (в теории и методике) создано автором. В теоретической значимости превалирует, как правило, перечисление неких достижений автора, причем вне контекста представленных теоретических положений.

Результаты исследования скупо описываются и зачастую представляются пустопорожними высказываниями, не раскрывая содержательной сути авторского вклада в педагогическую и психологическую науки. В этом как раз и проявляется отсутствие у многих соискателей понимания проблемы, неумение выявить, показать противоречия, трудности при ее решении, возможности, теоретическое значение полученных новых данных. При этом во многих работах доминирует повторение уже известных положений, но сформулированных в новых, заимствованных из других наук, или зарубежной лексики терминах, привнесённых в свои исследования диссертантом без их адаптации, когда не выделяются новые проблемы, требующие дальнейших исследований, или когда соискатель делает некое открытие хорошо известных положений и закономерностей. В итоге отсутствуют новые идеи, не опровергаются устаревшие позиции, нет дискуссионных выводов. Так, практически из автореферата в автореферат переходит клише (цитирую): «Достоверность основных положений и выводов исследования обеспечивается непротиворечивостью реализации выбранных методологических подходов, логикой построения работы, адекватностью комплекса методов исследования целям и задачам исследования». При этом не указывается, в чем выражается непротиворечивость и адекватность.

И совсем уже (по известному анекдоту) не плакать, а смеяться хочется при чтении научных выводов, в которых зачастую идет перечисление общеизвестных положений. На-

пример, одним из соискателей установлено (это подается диссертантом на полном серьёзе), что наибольшее психофизиологическое напряжение студентов, оказывается, вызывают зачёты и экзамены. Ну, как вам это инновационное откровение, подаваемое аксиоматично, без сравнения с другими стрессовыми состояниями? При этом в целом ряде диссертаций отсутствуют данные о том, что же получено в результате исследования – нет обоснования заявленных положений, их сущности и функциональной нагрузки.

В ряде случаев педагогическая наука воспринимается соискателем, а также всеми теми, кто открывает ему двери в науку, весьма упрощенно, полагая, что достаточно внести в текст несколько педагогических терминов и диссертация по педагогике готова. При этом нередко рассматривается некая проблема, которая вообще не относится к данной научной области. Приведу для примера диссертацию Устиновой Е.В. «Становление и развитие иппо педагогических идей в России и за рубежом», защищённую в Московском городском педагогическом университете, несмотря на отрицательный отзыв такой значимой ведущей организации, как Российский госпедуниверситет им. Герцена.

Обосновывая актуальность своего исследования, автор отмечает объективную потребность более полного выявления позитивных возможностей взаимодействия человека и природы, поиска новых средств согласованного развития человека и природы, рассматривая это на материале педагогической организации взаимодействия человека и лошади. При всём том, что лошадь – это красивое, умное животное, разные породы которого выводятся для разных целей – трудовых, спортивных и даже питательных, текст автореферата и диссертации вызывает недоумение. Основной замысел автора заключается в обосновании сущности иппо педагогических идей, что предполагает (по мнению соискателя) раскрытие «исторического опыта развития российского и зарубежного образования, в котором возникновение и развитие иппо педагогических идей представляется как процесс, в котором педагогическая составляющая выступает как комплексное явление образования; присутствуют общепедагогические и специфические особенности, детерминированные объектом организации педагогического взаимодействия (лошади) и культурно-исторической традицией его восприятия; обеспечивается целесообразность и продуктивность внедрения идей, способствующих обогащению теории и практики современного общего, дополнительного и коррекционного образования».

Встают вопросы – каким образом в развитии иппо педагогических идей педагогическая составляющая и чего именно: процесса развития идей или самих педагогических идей, выступает как комплексное явление образования, и что понимается под комплексным явлением образования? Почему педагогическая составляющая идеи рассматривается как комплексное явление образования?

Далее – на каком основании можно выделить лошадь как объект организации педагогического взаимодействия? И, наконец, может ли процесс возникновения и развития идей обеспечить целесообразность и продуктивность внедрения этих же идей?

В рассматриваемой работе заявлено, что автором «обосновано введение понятия «иппо педагогические идеи» от греческого «ἵππος» и понятия «педагогика»»: на основе анализа терминов, используемых в различных спортивных и терапевтических моделях организации взаимодействия человека и лошади – это и иппотерапия, и различные

виды верховой езды. Но хорошо известно, что введение нового понятия требует соблюдения определенных логических операций, тогда как в анализируемой диссертации центральное её понятие «иппопедагогические идеи» введено произвольно и бездоказательно. Здесь представлены следующие, по мнению соискателя, иппопедагогические идеи: обучение верховой езде; влияние взаимодействия с лошастью на эмоциональную и коммуникативную сферы личности ребенка; рассмотрение лошади (заметим, в авторской редакции именно «лошади», а не «организации взаимодействия») как средства воспитания.

В содержании диссертации эти идеи раскрываются на примере обучения верховой езде; подготовки специалистов – инструкторов (тренеров) верховой езды, отражая либо область иппотерапии, то есть коррекционной педагогики, либо область методики обучения верховой езде, то есть методики адаптивной физкультуры, спортивной подготовки, которые являются самостоятельными научными педагогическими дисциплинами. При этом представленные соискателем идеи являются проекцией известных педагогических идей о значимости организации взаимодействия ребенка с природным миром (в том числе и с лошастью) и не содержат какого-либо нового педагогического знания.

Не менее впечатляет рассмотрение диссертации Бурмистровой Н.А. на тему «Методическая система обучения математике будущих бакалавров направления «экономика» на основе компетентностного подхода», защищённую в диссоте при Сибирском федеральном университете. В соответствии с классикой педагогической науки методическая система обучения (МСО) должна отражать цели, структуру содержания, организационные формы и методы, средства обучения. Для уровня докторского исследования все эти пять компонентов МСО должны обладать новизной и теоретической, практической значимостью. Но ни в тексте глав диссертации, ни в результатах исследования не описаны факторы, обуславливающие необходимость обновления всех или некоторых компонентов МСО, как и необходимость формирования иных, взамен существующих. Высказывания автора о том, что «в роли прообраза цели обучения как системообразующего компонента МСО определены требования ФГОС ВПО – тривиальны, очевидны и не могут претендовать на результаты докторского исследования.

Глава четвёртая, описывающая понятия мониторинга, критерии оценки уровня сформированности математической компетентности, не вписывается ни в название диссертации, ни в контекст самой работы и является искусственным дополнением. Создается впечатление, что соискатель представил как части диссертации некие тексты, существенно слабо связанные между собой и не адекватные названию работы. Не обладает новизной и уточнение понятия математической компетентности у будущего бакалавра по направлению «экономика»; в «пополнении структурных компонентов математической компетенции» также нет новизны.

Положения концепции, представленной соискателем, никак не влияют на формирование компонентов МСО, тем самым, исключая возможность говорить о теоретической значимости МСО, так как автор формально перечисляет компоненты МСО, не выявляя сути из изменений в аспекте компетентностного подхода. Вызывает сомнение правомерность проведенного эксперимента, ибо каждый параметр оценивается им по 5-ти балльной шкале. Кроме того, интегральная оценка уровня сформированности математической

компетенции рассчитывается примитивно. А ведь у данной соискательницы был научный консультант профессор В.А. Далирген, такая серьезная ведущая организация, как Российский университет дружбы народов, а официальными оппонентами выступили профессора Жафяров А.Ж., Осипова С.И. и Брейтигам Э.К.

Я не буду утомлять вас дальнейшим разбором множества диссертаций, низкое качество которых, к великой нашей печали, не является исключением.

Уважаемы коллеги!

Серьёзные вопросы вызывает качество, и даже количество публикаций немалого числа соискателей. Один из них связан с тем, что у ряда будущих докторов наук из перечня публикаций, в том числе в так называемых «ваковских журналах» большинство составляют тезисы, зачастую опубликованные только в регионе проживания диссертанта. При этом в своем большинстве тезисы не заявляют какую-то новую принципиальную позицию исследователя, ограничиваясь чисто повествовательным текстом на заданную тему.

Здесь в общем перечне публикаций соискателей находится та лазейка, через которую нивелируется не только ученая степень, но и научная деятельность. Нам нередко предъявляются так называемые монографии, объёмом всего в 3–4 печатных листа, набранные на домашнем компьютере и изданные, извините за выражение, тиражом в 100 и менее экземпляров. Но тревогу вызывают не только объём монографии и её тираж, а и то, что имеет место непонимание специфики данного типа научного издания. Монография, предлагаемая исследователем, идущим на защиту, предполагает наличие развёрнутой концепции, обоснование научной позиции автора, а вовсе не объединение в одном томе ряда его разных работ, или констатации полученных данных.

Другой лазейкой является защита в диссертационных советах гражданских вузов работ, подготовленных в системе и на материалах военнослужащих Министерства обороны, МВД, ФСБ, Прокуратуры, МЧС и других силовых министерств и ведомств. Так, Красильников А.Ю. защитил в Пятигорском лингвистическом университете диссертацию на тему «Воспитание профессиональной ответственности личности» (на примере сотрудников таможенных органов). А Хламов В.Н. защитил в Тамбовском госуниверситете им. Державина диссертацию на тему «Организационно-педагогические условия приоритетного развития выносливости у курсантов – будущих специалистов наземных служб ВВС Российской Федерации».

Рассматривая эти работы, Экспертный совет ВАК убедился, что данные диссертационные советы не в состоянии в должной мере оценить научную и практическую значимость проведенных исследований, в том числе определить их нормативно-правовую обоснованность, и степень секретности используемых в работе материалов. Я думаю, всем понятно, что соискатели ученой степени в этих случаях стараются защищать слабые работы в советах, которые не знают специфику деятельности соответствующих министерств и ведомств. ВАК не случайно создал 4 диссертационных совета, из них 2 в Москве на базе Военного университета Министерства обороны и Московского университета МВД России, и 2 совета в Санкт-Петербурге на базе Академии МЧС и Университета МВД России.

Необходимо прекратить порочную практику приёма к защите диссертаций, которые диссоветы не в состоянии оценить на должном уровне. Мы, уважаемые коллеги, именно мы повинны в том, что в результате защищённых педагогических и психологических диссертационных исследований редко появляются новые идеи, открытия, происходит опровержение устаревших позиций. Между тем, в современных условиях, все новых и новых «вызовов времени», появления непредсказуемых нестандартных ситуаций, общество ждёт от научных исследователей – педагогов и психологов поиска нестандартных решений реально возникающих проблем, прорыва в понимании новых реалий образования и развития растущего человека средствами образования.

Разумеется, в общем потоке диссертационных работ имеются и серьёзные исследования. Но, несмотря на появление действительно интересных и перспективных исследований по педагогике и психологии, расширение их теоретической и эмпирической базы, повышение внимания к эксперименту, вызывает тревогу общее снижение уровня научной деятельности соискателей, фиксируется узкий научный кругозор и наивный эмпиризм многих диссертантов; неспособность последовательно и системно развернуть тему исследования; засилье беспредметного теоретизирования; низкий уровень идентификации выполняемой работы с существующими в науке подходами, традициями; подмена понятий терминами, оторванность исследования и от теории науки, и от практики образования.

Как могло допустить это наше научное, в том числе экспертное сообщество, сделавшее возможным создавшееся положение? Корни кроются, будем правдивы, в безответственности кафедр вузов и лабораторий НИИ, их заведующих и рецензентов; равнодушии ученых советов, штампующих никчёмные работы и формализме, беспринципности диссертационных советов, отказавшихся, по сути, от проведения научных дискуссий, сопоставления разных мнений, порождающего новые идеи, открывая новые направления исследования.

В 1983 году я стал невольным свидетелем позора, который испытал Президент Академии педнаук СССР Михаил Иванович Кондаков (светлая ему память!). В моем присутствии он принимал делегацию просвещенцев Монгольской народной республики, возглавляемую министром образования и науки дружественной страны. Монгольский государственный деятель высказал много слов благодарности, однако в заключении беседы заявил, что с будущего года его страна больше не будет направлять своих людей в нашу аспирантуру, так как (я точно воспроизвожу его слова) количество кандидатов наук у них уже достаточно, и теперь им требуется серьезная подготовка научных кадров. Поэтому они заключили договора с Польшей и Англией. И ведь такая громкая пощечина была вполне обоснована. Мы действительно всячески опекали аспирантов из Монголии, Вьетнама и ряда других стран, сознательно занижая требования, и в результате плодили (прошу простить за сленг) псевдонаучные кадры.

Никогда не забуду, как однажды на Учёном совете Психологического института нашей академии проходила защита кандидатской диссертации аспиранта из Вьетнама. Председательствовавший академик А.А. Смирнов, после вступительной речи вьетнамского соискателя, спросил, есть ли вопросы у членов совета. «У меня есть три вопроса», – заявила член-корреспондент Наталия Александровна Менчинская и стала искать бумажки,

которые ей до этого вручил научный руководитель вьетнамца. «Да, нашла – мой первый вопрос такой; второй – такой-то...». Не найдя бумажку с третьим вопросом, профессор заявила: «Ладно, отвечайте на эти два». «Уважаемая Наталия Александровна, – начал свою речь соискатель, – позвольте мне экспромтом (он тщательно выговорил это, такое трудное для его речи, слово) ответить на Ваши вопросы – на 1-ый – то-то и то-то, на 2-ой – то-то и то-то, и на 3-ий – то-то и то-то». Смех потряс аудиторию – соискатель «экспромтом» ответил на вопрос, который ему не был задан. К сожалению, это не смешно, а весьма грустно. Особенно сегодня, когда уже не монгольские, а наши руководители высказывают намерение посылать молодых людей в аспирантуры Англии и США, весьма низко оценивая тем самым нашу систему, как подготовки, так и аттестации научных кадров.

Тревожное положение, сложившееся с этим важнейшим делом, зримо отражается на многих аспектах проводимых ныне защит. В частности, оно проявляется не только в заранее подготовленных вопросах соискателям, заранее раздаваемых членам совета, но и в заформализованности заключений, представляемых в ВАК, где отсутствуют сущностные характеристики новизны, теоретической и практической значимости диссертационной работы, идет повтор текста автореферата, причём, представленный нередко псевдонаучным языком. Серьёзные нарекания вызывает практика назначения и работы официальных оппонентов, нередко дающих необъективную, искажённую оценку диссертаций, ибо их кандидатуры подбираются по соображениям весьма далёким от научной принципиальности, по бессмертному грибоедовскому рецепту: «Ну, как не порадовать родному человечку».

То же самое касается и ведущих организаций, которые, уходя от «неудобных замечаний и вопросов», не рассматривают различные стороны диссертации, включая спорные её положения. Особый спрос пора предъявить к научным руководителям аспирантов, подняв их личную ответственность и ликвидировав, наконец, институт научных консультантов, «готовящих» докторов наук. Зачем научному работнику, способному решить крупную научную проблему, открыть новое направление в науке, нянька со слюнявчиками и памперсами – технологически оснащённый потомок пушкинской Арины Родионовны?

Наличие подобных научных нянек, порождённое, как общеизвестно, стремлением к получению ими учёного звания профессора и положением о докторантуре, является нонсенсом, зримым противоречием. Ибо если соискатель нуждается в научном консультанте, то он ещё не дорос до самостоятельного решения научной проблемы и не должен претендовать на высшую учёную степень доктора наук, то есть мастера в своей области знаний.

Уважаемые коллеги!

Вы знаете, что в последние годы было предпринято немало мер, направленных на повышение качества диссертаций. В частности, введено требование публикации основных научных результатов в рецензируемых научных журналах и изданиях; определен минимум научных публикаций для соискателей ученой степени доктора наук, представляющих результаты своего исследования в виде научного доклада; обновлены паспорта научных специальностей в соответствии с изменениями, вызванными развитием научного знания и расширением проблемных полей исследовательского поиска; детально регла-

ментирована форма заключения организации, на базе которой выполнено исследование; введено требование обязательного размещения текста автореферата диссертации в открытом доступе (сети Интернет); четко регламентирована процедура проведения заседания по защите диссертации; формируется практика проведения открытых заседаний диссертационных советов по защите диссертаций в онлайн-режиме. Приняты определенные меры, повышающие эффективность работы диссертационных советов. Так, введена новая форма отчета о работе совета по итогам календарного года, усилены требования к публикациям членов диссертационных советов.

Вместе с тем, несмотря на усилия ВАК, действиями неких околонаучных чиновников внесены такие изменения в Положение о присвоении ученой степени, которые занижают требования к докторской степени и способствуют бесконтрольному получению кандидатской. Чего стоит, например, такой казус – ныне экспертный совет ВАК в случае, если кандидатская диссертация вызывает сомнения, не может, как это было ранее, вызвать соискателя, его научного руководителя, председателя диссертационного совета, а должен написать апелляцию в диссовет. Между тем, апелляция, как разъясняет нам Толковый словарь русского языка – это значит жалоба в высшую инстанцию, это значит пожаловаться, искать чьего-то решающего мнения. А Энциклопедический словарь трактует апелляцию как «обжалование какого-то постановления в высшую инстанцию». У нас же получается, что высшая инстанция – ВАК – подает жалобу в контролируемый ею диссертационный совет. Всё поставлено с ног на голову – большую, как видите.

Мы знаем, что нынешнее руководство ВАК активно борется за наведение должного порядка в сфере аттестации научных кадров. В том числе и путем внесения необходимых поправок в соответствующие документы. Представляется, что в ряду предпринимаемых мер следует точно, однозначно обозначить ответственность выпускающей соискателя кафедры как за утверждение темы исследования, та и за качество работы научного руководителя и за экспертизу диссертации.

Насущно необходимо обязать диссертационные советы представлять в ВАК в ряду других документов соискателя докторской степени не только текст работы, но и изданные им монографии и основные научные статьи. Важно определить в качестве критерия назначения ведущих организаций обязательное наличие в них признанных специалистов в экспертируемой проблеме, отражая это в представляемых в ВАК документах.

Настала пора пересмотреть перечень реферируемых журналов, запретив им брать деньги за публикацию не только с аспирантов, но и с соискателей докторской степени. При этом мы полагаем, что необходимо удалить из числа «ваковских изданий» так называемые Ученые записки вузов. Ведь что сегодня происходит: выполняет соискатель работу, допустим, в Благовещенске и публикуется он только в Ученых записках Благовещенского вуза, и оппоненты его из Благовещенска, и ведущая организация оттуда же. И широко известен такой соискатель именно в узких кругах Благовещенска или любого другого города (я вовсе не хочу обидеть Благовещенск – прекрасный амурский город с резными палисадами). Можно здесь назвать десятки других городов, где наблюдается такая же «местная» картина, в результате завершения которой соискатель получает диплом вовсе не местного, а всероссийского масштаба.

В этой связи хочу обратить внимание нашего экспертного сообщества на имеющие место безграмотные спекуляции, связанные с тем, что, видите ли, на Западе (США и Европа) сами вузы присуждают ученую степень. Отсюда стремление ряда наших вузов получить такое право. Пожалуйста. Только надо напомнить, что вузы такие выдают собственные, а не общегосударственные дипломы, подтвержденные Высшей аттестационной комиссией страны. И когда объявляется в развитых странах конкурс на замещение вакантной должности, то в объявлении четко указывается – принимаются документы о присуждении ученой степени, выданные таким-то и таким-то вузом (остальных просьба не беспокоить). Так что если получил человек диплом доктора в тьмутараканском вузе, то и работать он может только там, не получая, кстати, доплаты за ученую степень от государства, ибо диплом-то у него «местновузовский».

Пора, уважаемые коллеги, реально повысить ответственность диссертационных советов, научных руководителей, оппонентов и ведущих организаций, установив, что в случае отклонения рекомендованной ими одной докторской или двух кандидатских работ, они лишаются на срок не менее 5 лет права осуществлять деятельность, связанную с аттестацией научных кадров высшей квалификации. Кстати, в качестве превентивной меры я бы предложил вывесить на сайте ВАК, опубликовав в бюллетене ВАК, а также в газете «Поиск», поименный список тех научных руководителей и консультантов, чьи подопечные не были утверждены ВАК в искомым ученых степенях в 2011–2012 годах. Такого же поименного списка, на мой взгляд, требуют и те официальные оппоненты, которые дали положительные отзывы на диссертации, отклоненные ВАК (и докторские, и кандидатские). Научное сообщество вправе знать тех, кто способствует появлению околону научных, псевдонау научных творений, знать и способствовать их публичной «известности».

Настало время срочного сокращения числа диссертационных советов, при одновременном укреплении их состава. Например, в Российском госпедуниверситете им. Герцена или в Московском госпедуниверситете сейчас функционируют десятки диссоветов по методикам преподавания – отдельно по математике, отдельно по биологии, отдельно по истории, отдельно по литературе и т.д. Можно и нужно их объединить, сплотив ряды серьезных специалистов по методикам обучения.

Назрела необходимость пересмотреть саму роль диссертационного совета в аттестации научных кадров. Надо, уважаемые коллеги, вернуть ему статус научной структуры, отвечающей за это важнейшее дело. Ведь соискатель, выходя на трибуну диссертационного совета, призван доказать, отстоять свою позицию в науке. А мы даем ему на всё про всё 10–15 минут, подсовывая (простите за сленг) вопросы, помогающие ему осветить тему работы, но не раскрывающие его личную позицию в науке. А ведь мы, повторюсь, аттестуем не работу, не то, как соискатель владеет этой работой, а человека, который защищает, доказывает свое право на определенное место в науке.

Именно это должно определить логику обсуждения работы соискателя на диссете, включая содержание задаваемых ему вопросов и выступлений в свободной дискуссии. Я говорю об этом потому, что анализ задаваемых сегодня вопросов и хода дискуссий позволяет выделить аспекты, которые снижают качество научного обсуждения полученных

диссертантом результатов. Во-первых, часто вопросы, как вы отлично знаете, являются формальными, «подсказывая» соискателю нужный ответ, например – «Как Вы определяете понятие ...?», или «Сколько учеников участвовало в эксперименте?», «Школьники каких национальностей в нем участвовали?». При этом весьма редко задаются вопросы о том, как была определена проблема исследования, на основе чего формулировалась гипотеза.

Практически нет вопросов, касающихся развития того научного знания, которое зафиксировано в концепциях, выбранных автором в качестве теоретической основы исследования. А в выступлениях членов совета в свободной дискуссии не всегда можно услышать обоснованные суждения о содержании защищаемого диссертационного исследования. Вместо этого звучат многословные рассуждения, отдаленно относящиеся к рассматриваемой проблеме, или говорится о проведенных собственных исследованиях.

Настало, уважаемые коллеги, время для реального повышения ответственности диссертационных советов путем введения персональной ответственности не только председателя и ученого секретаря совета за качество экспертизы диссертации, но и всех членов совета. Думается, в частности, что при проведении конкурсных процедур по избранию на должность профессора следует учитывать работу соискателя этой должности в качестве члена диссертационного совета, что будет способствовать повышению значимости и престижности этой деятельности в профессиональном сообществе.

Всем нам, уважаемые коллеги, важно сплотиться с тем, чтобы создать, наконец, нетерпимую к околонуучной деятельности обстановку в научной среде, не допуская профнации, борясь за честь научного работника. Речь идёт не о недоверии к армии соискателей учёной степени, а о том, что планку наших требований остро необходимо поднять на принципиально новый уровень. И это касается всего экспертного сообщества. Разумеется, работа оппонентов, членов диссертационных советов и экспертного совета ВАК связана с серьёзной нагрузкой. В то же время это исключительно почётная работа, ибо мы ответственны не только за то, что уже сделано в проведённых исследованиях, но в наших руках будущее науки, возможности формирования нового научного плацдарма.

Поэтому нельзя, никому нельзя позволять принижать науку, оскорблять научное сообщество тем, что кому-то стало возможным относиться к защите диссертации, как проходному моменту, необходимому лишь для утверждения амбиций или получения определённых благ. Ведь на защиту своих диссертаций абсолютное большинство российских учёных выходило и, слава Всевышнему, выходит состоявшимися научными работниками, щепетильно относящимися к своей профессиональной деятельности. Она имеет славные традиции, и наше дело их защищать и приумножать.

Спасибо за внимание!

СОСТОЯНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РФ: ОБЩЕЕ СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ (АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР)

THE STATE OF MATHEMATICAL EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION: GENERAL SECOND-ARY EDUCATION (ANALYTICAL REVIEW)

Болотов В.А.

Вице-президент РАО, действительный член РАО

E-mail: vikbolotov@yandex.ru

Bolotov V.A.

Vice President of the Russian Academy of Education, Acting corresponding member of the Russian Academy of Education

E-mail: vikbolotov@yandex.ru

Седова Е.А.

Заведующая сектором естественно-математического образования ИСМО РАО, кандидат педагогических наук

Sedova E.A.

Head of the Natural Science and Mathematics sector of education Institute of Content and Methods of Learning of the Russian Academy of Science, Candidate of Sciences (Education).

Ковалева Г.С.

Руководитель центра оценки качества образования ИСМО РАО, кандидат педагогических наук.

Kovaleva G.S.

Manager of the Education Quality Assessment center of the Institute of Content and Methods of Learning of the Russian Academy of Education, Candidate of Sciences (Education).

Аннотация. Обзор подготовлен на основе данных международных мониторинговых исследований качества математического образования и итоговой государственной аттестации по математике учащихся и выпускников российских школ. Проведённый анализ позволяет сделать выводы о сохранении относительно высокого по международным критериям среднего уровня математической подготовки выпускников начальной школы,

Annotation. The review is based on the data, attained by the international monitoring studies of the quality of mathematical education and final state assessment of academic achievement in mathematics in Russian schools. The conducted analysis demonstrates a maintained relatively high average level of mathematical achievement of elementary school students compared to international levels; a positive dynamic in mathematical

о положительной динамике математической подготовки выпускников основной школы и о сохранении конкурентноспособности отечественной системы углублённого изучения математики. Вместе с тем выявлено, что примерно пятая часть российских школьников не вписываются в рамки сложившейся дидактической системы. Кроме того, с международных позиций общее понимание образовательных результатов по математике значительно шире, чем традиционная предметная подготовка в нашей системе математического образования, в том числе углублённого. На основе проведенного анализа авторы намечают основные ориентиры развития системы отечественного школьного математического образования.

Ключевые слова: система математического образования, школьное математическое образование, углублённое изучение математики, математическая подготовка школьников, академические достижения школьников, математическая грамотность.

achievements of the students; and a maintained competitiveness of the Russian advanced mathematical studies system. At the same time, it is evident that approximately one fifth of all Russian students do not fit into the established didactic system. In addition, from an international viewpoint, the general understanding of academic achievement in mathematics is far larger in scope than in our traditional system of mathematical education, even of advanced levels. Based on the analysis, the authors outline the general direction of development of the Russian national school mathematical education.

Keywords: system of mathematical education, school mathematical education, advanced mathematical studies, student training in mathematics, academic achievement in school, mathematical competence.

1. Введение

Система математического образования на ступени общего среднего образования является одним из ключевых элементов всей системы математического образования в стране, поскольку она охватывает период формирования логического мышления учащихся, становления их основных интеллектуальных функций. Дальнейшее обучение может базироваться на достигнутых результатах, но, в силу объективных психофизиологических условий, не может компенсировать упущенные возможности.

Настоящий обзор выполнен в рамках выполнения указа Президента РФ «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки».

Цель данного обзора – представить состояние школьного математического образования в РФ и сделать выводы относительно его развития.

Обзор подготовлен на основе данных международных сравнительных мониторинговых исследований качества математического и естественнонаучного образования TIMSS [1],

международной программы оценки образовательных достижений учащихся PISA [2], итоговой государственной аттестации по математике выпускников российских школ¹.

Обзор имеет следующую структуру.

В разделе *Система математического образования в структуре общего среднего образования* даётся характеристика структуры и институционального обеспечения общероссийской системы школьного математического образования.

В разделах 4–5 представлено состояние школьного математического образования в начальной, основной и средней (полной) общеобразовательной школе Российской Федерации по данным международных сравнительных исследований и национальных экзаменов [3].

В последних разделах обзора подведены итоги проведённого анализа и очерчены перспективы развития школьного математического образования в Российской Федерации.

2. Система математического образования в структуре общего среднего образования

Структура школьного математического образования

В современной российской школе изучение предметов математического цикла осуществляется на протяжении всех лет обучения: с I по XI классы. В соответствии с действующим в настоящее время учебным базисным планом (2004 г.) на изучение математики в начальной школе отводится не менее 4 ч, в основной – не менее 5 ч, в старшей – не менее 4 ч на базовом уровне и не менее 6 ч – на профильном уровне. Изучаются предметы: Математика (V–VI классы), Алгебра (VII–IX классы), Геометрия (VII–IX классы), Алгебра и начала анализа (X–XI классы), Геометрия (X–XI классы). Для учащихся, проявляющих интерес и способности к математике, организуются школы (классы) с углубленным изучением математики (преимущественно в VIII–IX классах), которые работают по расширенным программам.

Структура школьного математического образования представлена на Рис. 1.

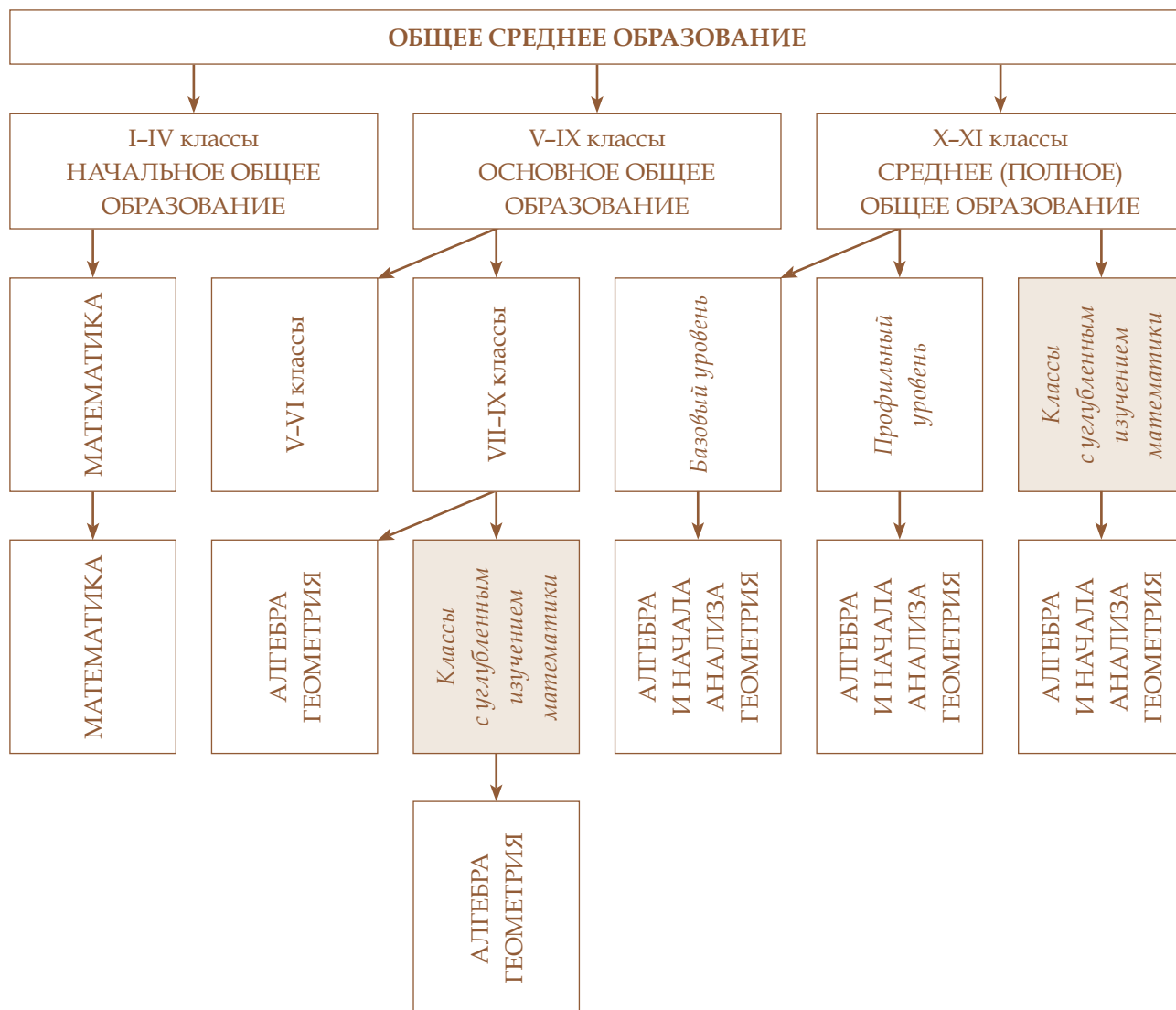
Институциональное обеспечение школьного математического образования

Министерство образования и науки Российской Федерации определяет национальные приоритеты в области образования и отвечает за формирование и реализацию государственной образовательной политики, разрабатывает и утверждает образовательные стандарты, федеральный перечень учебников для общеобразовательных учреждений.

Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки осуществляет контроль и надзор за соблюдением законодательства в области образования в регионах Российской Федерации в целях обеспечения доступа молодых людей к качественному образованию, проводит аккредитацию и лицензирование образовательных учреждений, а также отвечает за организацию проведения ЕГЭ в РФ и методическое обеспечение государственной итоговой аттестации выпускников основной и средней школы.

¹ При подготовке обзора использовались материалы, предоставленные К.А. Краснянской, Л.В. Кузнецовой, С.С. Минаевой и Л.О. Рословой.

Рис. 1. Структура школьного математического образования



Федеральный институт развития образования организует исследовательскую и экспертную деятельность, обеспечивающую разработку и научно-методологическую поддержку стратегических направлений образовательной политики.

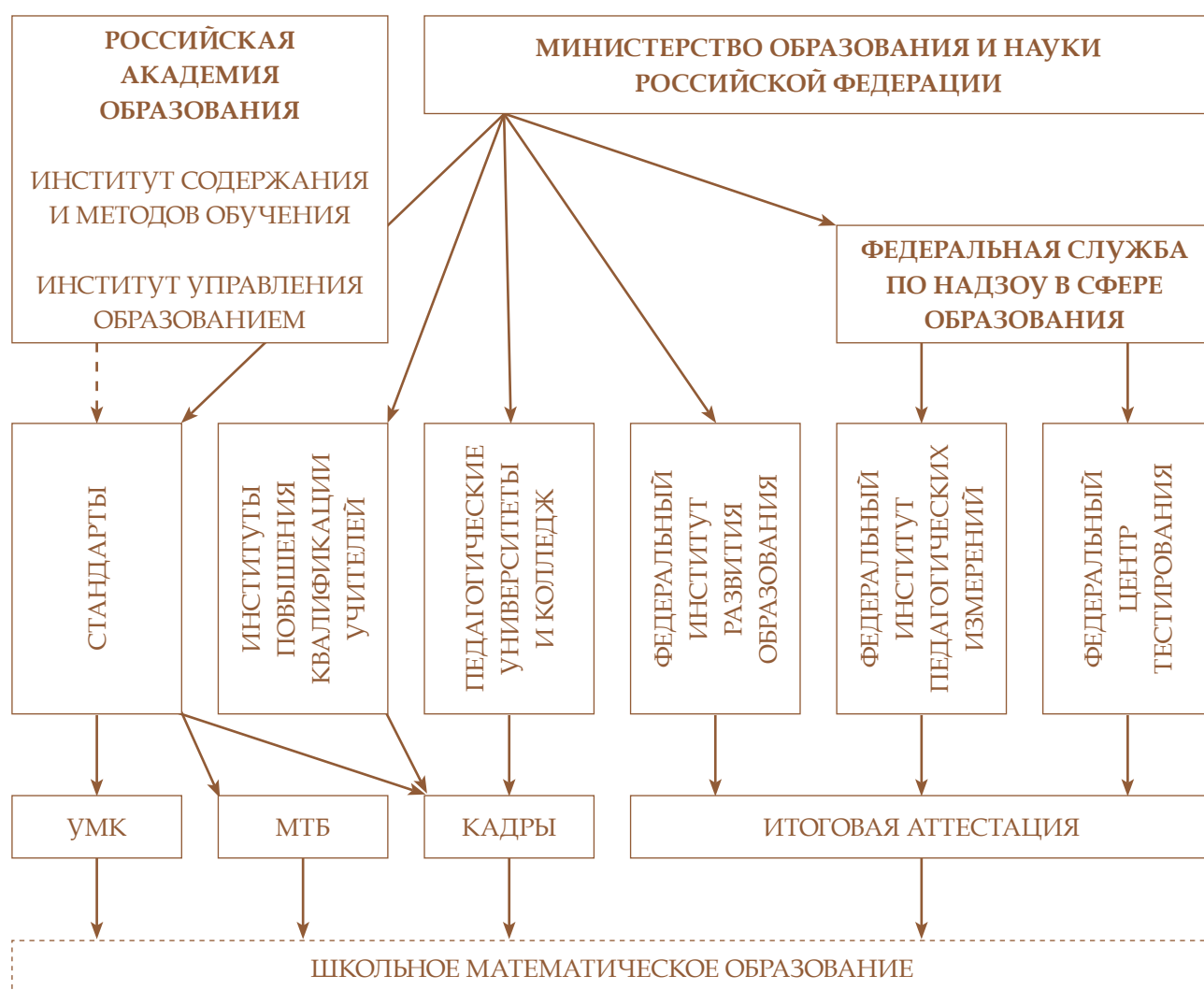
Федеральный институт педагогических измерений разрабатывает стандартизованные измерительные материалы, а также осуществляет повышение квалификации специалистов в области педагогических измерений и оценки качества образования.

Федеральный центр тестирования осуществляет технологическое и информационное обеспечение организации и проведения единого государственного экзамена в России.

В Российской академии образования проблемами школьного математического образования занимаются два института:

- Институт содержания и методов обучения проводит фундаментальные исследования по проблемам содержания общего среднего образования и методов обучения, принимает участие в организации и проведении международных сравнительных ис-

Рис. 2. Организационная структура системы обеспечения качества общего среднего образования



следований качества образования (PIRLS, TIMSS, PISA, CIVIC, SITES) в России, участвует в разработке системы оценки достижения образовательных стандартов второго поколения, проводит мероприятия по повышению квалификации педагогических работников;

– *Институт управления образованием РАО* ведёт прикладные исследования по вопросам использования результатов оценки образовательных достижений школьников и качества работы образовательных учреждений для управления качеством образования.

3. Состояние математического образования в начальной школе

На ступени начального образования в российской системе общего среднего образования государственной итоговой аттестации не предусмотрено. Состояние общеобра-

зовательной подготовки учащихся 4 классов по математике может быть охарактеризовано на основании результатов регулярных международных исследований TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study).

Исследование общеобразовательной подготовки по математике

Международное сравнительное мониторинговое исследование качества математического и естественнонаучного образования TIMSS (2003, 2007 гг.) ставило перед собой цель проследить тенденции развития математического и естественнонаучного общего образования в соответствии с международными приоритетами в этих областях. Задания проверяли владение предметными знаниями (знание фактов, алгоритмов, правил и процедур) и видами познавательной деятельности (понимание и использование понятий, умение анализировать предложенные ситуации, устанавливать причинно-следственные связи, математические зависимости, решать разнообразные учебные и практические задачи, проводить рассуждения).

Результаты

1. Результаты по математике выпускников начальной школы статистически выше среднего международного уровня, по успешности выполнения тестов TIMSS (2007 г.) Россия находится в группе 9 лучших стран из 36 стран-участниц (в исследовании не принимали участие некоторые страны с высоким уровнем математического образования, такие как Франция и Бельгия).

Для сравнения: Результаты группы лидирующих стран (Гонконг, Сингапур, Япония и Тайвань) значимо выше результатов России.

2. Результаты исследования явно показали неоднородность математической подготовки выпускников российской начальной школы.

– Продвинутого или высокого уровня подготовки достигли: в 2003 г. – 41%, в 2007 г. – 48% российских четвероклассников,

Для сравнения: В группе лидирующих стран (Гонконг, Сингапур, Япония и Тайвань) продвинутого или высокого уровня достигли: в 2003 г. – 60% – 73%, в 2007 г. – 61% – 81% четвероклассников, т.е. значительно больше, чем в России.

– В то же время низкий уровень подготовки (ниже среднего уровня) показали в 2003 г. – 24%, в 2007 г. – 19% российских четвероклассников.

Для сравнения: В группе лидирующих стран таких учащихся: в 2003 г. – 6% – 11%, в 2007 г. – 3% – 11%.

– Результаты ниже низкого уровня показали: в 2003 г. – 5%, в 2007 г. – 5% российских школьников.

Для сравнения: В странах-лидерах таких учащихся было 2% – 3%.

3. Результаты исследований (TIMSS 2003, 2007) показывают, что средний уровень математической подготовки школьников 4 классов устойчиво превышает средние международные показатели. При этом результаты выполнения тестов TIMSS в 2007 г. и 2003 г. статистически не различаются. Таким образом, с позиций международных приоритетов

за прошедшие 4 года изменений в состоянии математической подготовки выпускников российской начальной школы не наблюдается. Результаты исследования TIMSS-2011 подтверждают данные факты.

Несмотря на достаточно высокие результаты, в подготовке выпускников начальной школы можно отметить и некоторые проблемы, отражающие трудности в обучении математике, предупреждение и устранение которых будет способствовать дальнейшему повышению результативности начальной школы.

Преобладание в начальном обучении *методических подходов, ориентированных на заучивание и воспроизведение знаний и умений*, приводит к тому, что знания усваиваются неосознанно, небольшое изменение формулировки вопроса приводит к уменьшению числа детей, правильно выполняющих задание (на 10% –20%).

Слабая связь знаний и умений, формируемых у школьников, с повседневной жизнью, жизненным опытом детей приводит к тому, что более 35% учащихся испытывают трудности при оценке размеров реальных предметов и объектов «на глаз».

Недостаточное внимание к освоению учащимися общих способов работы с учебным заданием и алгоритмов проявляется в том, что дети не готовы использовать рациональные способы работы. При выполнении математических заданий часто обращаются к перебору чисел, возможных ответов.

Явно прослеживается тенденция неточного восприятия заданий, неумения удерживать в процессе записи ответа все составные части задания в поле зрения. Дети подменяют более сложные задания простыми (при решении составных задач либо выполняют только одно действие из двух-трех, либо «заменяют» вопрос задания другим, более простым). Подмена задания становится причиной более чем 25% ошибочных ответов в заданиях, носящих задачный характер.

Ориентация учебного процесса в основном на формирование предметных умений базового (обязательного) уровня приводит к ошибкам или отказу четвероклассников от выполнения заданий повышенного уровня сложности.

Выводы

К 2007 г. переход на стандарты 2004 г. не оказал существенного влияния на изменение уровня математической подготовки выпускников начальной школы, зафиксированного в 2003 г.

Пятая часть выпускников начальной школы имеет существенные пробелы в овладении базовыми знаниями и умениями, необходимыми для успешного продолжения обучения в основной школе.

4. Состояние математического образования в основной школе

Состояние общеобразовательной подготовки по математике в основной школе может быть охарактеризовано на основании результатов государственной итоговой аттестации и результатов регулярных международных исследований TIMSS.

Национальная система экзаменов ГИА

Государственная итоговая аттестация выпускников основной школы (ГИА) проводится в экспериментальном порядке с 2004 г. Экзаменационная работа обеспечивает проверку математической подготовки на базовом уровне, необходимом для нормального функционирования в современном обществе, продолжения образования на старшей ступени, изучения смежных дисциплин, и на повышенном уровне, который позволяет продолжить изучение математики в старшей школе на профильном уровне.

Результаты ГИА²

1. Примерно 3% от общего числа выпускников основной школы имеют очень высокий уровень подготовки; как правило, это учащиеся, изучавшие углубленный курс математики. Их подготовка отличается таким качеством, как устойчивость, они проявляют способность к решению задач, требующих применения знаний в нестандартных ситуациях, умение найти рациональные пути решения задачи.

2. От 15% до 20% выпускников основной школы имеют достаточно высокий уровень подготовки и демонстрируют уверенное владение базовыми умениями, способны к интеграции знаний из различных тем курса, владеют широким набором приемов и способов решения задач, умеют математически грамотно записать решение.

3. От 30% до 40% учащихся имеют устойчивую базовую подготовку; они владеют основными понятиями и алгоритмами, способны решать стандартные задачи повышенного уровня.

4. Подготовку примерно 20% выпускников можно признать удовлетворительной; они владеют основными алгоритмами.

5. Примерно 25% учащихся имеют существенные пробелы в базовой подготовке, их знания нестабильны и фрагментарны. Из них не менее 10% демонстрируют уровень знаний, ниже минимальных требований.

6. Наиболее высокие результаты учащиеся показывают при выполнении заданий на непосредственное применение известных алгоритмов и правил, на знание простых фактов, терминов. Хуже справляются с заданиями, требующими понимания, интерпретации, распознавания стандартных вопросов в измененной формулировке. Самые низкие результаты показаны при решении даже несложных задач, не сводящихся к непосредственному применению известного алгоритма. Сюда же следует включить задачи на применение знаний в практических ситуациях. Характерно, что такие задачи вызывают затруднения и у наиболее сильных выпускников.

Выводы

Подготовку, необходимую для успешного изучения в старшей школе курса математики, продемонстрировали не более чем 75% выпускников основной школы. Из них от 20% до 25% учащихся достаточно хорошо подготовлены для изучения в старшем звене курса

² Данные приведены по материалам источников [4], [5].

математики профильного уровня. При этом потенциал школьников для классов с углублённым изучением математики – 3% – 5%.

Международное исследование TIMSS

Международное сравнительное мониторинговое исследование качества математического и естественнонаучного образования TIMSS направлено на оценку состояния математической подготовки учащихся 8 классов. При оценке математической подготовки учащихся в данном исследовании были приняты четыре иерархических уровня учебных достижений: продвинутый, высокий, средний и низкий. Согласно показателю, принятому в исследовании, конкурентноспособность стран-участниц определяют учащиеся, достигшие двух первых уровней (продвинутого и высокого) подготовки. Проведение исследования циклами через 4 года позволяет проследить динамику учебных достижений учащихся при их переходе из начальной в основную школу (динамику одной и той же генеральной совокупности детей через 4 года).

Результаты TIMSS

1. Среди стран-участниц Россия на всех этапах исследования (TIMSS 1995, 1999, 2003, 2007, 2011) входит в первую десятку. На всех этапах исследования (1995–2007 гг.) российские восьмиклассники на фоне других стран показывали достаточно стабильно высокий уровень математической подготовки в соответствии с международными требованиями, уступая только 5 лидирующим странам.

Результаты российских восьмиклассников в 2007 г.: продвинутый уровень – 8%, высокий – 25%, средний – 35%, низкий – 23%, остальные 9% не показали даже низкого уровня.

Согласно показателю, принятому в исследовании, конкурентноспособность (достижение продвинутого и высокого уровня подготовки) восьмиклассников России составляет: 2003 г. – 30%, 2007 г. – 33%.

Для сравнения: Конкурентноспособность восьмиклассников пяти лидирующих стран на всех этапах исследования значительно выше, чем у российских учащихся: 2003 г. – 62–77%, 2007 г. – 61–81%.

3. Значительный процент российских восьмиклассников (2003 г. – 34%, 2007 г. – 32%) на всех этапах исследования продемонстрировали низкий или даже ниже низкого уровень математической подготовки. Это свидетельствует о коренных пробелах в подготовке российских учащихся.

Для сравнения: В лидирующих странах таких учащихся существенно меньше: 2003 г. – 7–12%, 2007 г. – 10–15%.

4. Успешность российских восьмиклассников существенно ниже, чем успешность российских четвероклассников. По данным двух последних этапов исследования (2003, 2007 гг.) при переходе четвероклассников из начальной в основную школу к 8 классу уменьшалось как общее число учащихся, показывающих удовлетворительные уровни подготовки – три первых уровня (2003 г.: 4 класс – 76%, 8 класс – 66%; 2007 г.: 4 класс – 81%, 8 класс – 68%), так и число учащихся, достигающих высокого или продвинутого уровня подготовки (2003

г.: 4 класс – 41%, 8 класс – 30%; 2007 г.: 4 класс – 48%, 8 класс – 33%). Однако предварительные результаты исследования TIMSS в 2011 г. показывают положительные сдвиги в состоянии математической подготовки российских восьмиклассников.

5. Анализ содержания заданий в международных тестах показывает существенное отличие приоритетов в области математического образования в России и других странах. На международном уровне, в отличие от российской основной школы, уделяется гораздо меньше внимания академической составляющей курса математики, а акцент делается на практическое применение математики, на формирование способов познавательной деятельности учащихся, их развитие, а не заучивание и воспроизведение большого массива учебного материала.

Стоит отметить, что большинство проблем, обозначенных для начальной школы, сохраняется и в основной школе.

Выводы

Математическая подготовка учащихся основной школы неоднородна. Около трети учащихся (30–32%) демонстрирует низкий или даже ниже низкого уровня математической подготовки, то есть не достигает уровня удовлетворительной подготовки согласно нормам, принятым в международном мониторинге.

Успешность российских восьмиклассников значительно ниже успешности выпускников начальной российской школы.

Международное исследование PISA

Основной целью международной программы оценки образовательных достижений учащихся PISA (2000–2009 гг.) являлась оценка способности 15-летних³ учащихся применять полученные знания и умения для решения широкого круга проблем, возникающих в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений, которые разрешаются средствами математики. Эта способность была названа «математической грамотностью»⁴.

В исследовании было выделено шесть уровней математической грамотности и уровень 2 выбран в качестве границы. Считалось, что учащийся, достигший этой границы, начинает проявлять способность активно применять математику, т.е. может распознать математическую часть предложенной ситуации, проанализировать и понять информацию из единственного источника, использовать стандартные алгоритмы, формулы, методы, провести прямые рассуждения.

³ Совокупность учащихся 15-летнего возраста включает в основном школьников 9 и 10 классов, учащихся 1 курса профтехучилищ, колледжей и техникумов.

⁴ Можно констатировать, что понятие математической грамотности авторами концепции сведено к так называемой функциональной грамотности, которая, по словам А.А. Леонтьева, предполагает способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания и опыт для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений.

Результаты

1. По показателю успешности стран – среднему баллу за выполнение тестов – Россия в 2006 г. находилась в интервале от 32-го до 36-го места среди 57 стран-участниц, а в 2009 г. – в интервале от 38-го до 40-го места среди 65 стран. Порогового «2-го уровня математической грамотности» в России достигли: 2006 г. – 73%, 2009 г. – 71% учащихся.

Для сравнения: В лидирующих странах достижение второго уровня показали: в 2006 г. – 90–94%, 2009 г. – 90–95% учащихся, в странах, расположенных на 6–13-м местах 2006 г. – 87%, 2009 г. – 87–89%; на 14–20-м местах: 2006 г. – 87%, в 2009 г. – 81–84%.

2. Результаты международной программы PISA (2000, 2003, 2006, 2009 гг.) показали, что по всем направлениям, которые эксперты стран-участниц признали главными для формирования функциональной грамотности в области математики (переориентация на компетентностный подход, непрерывное самообразование, овладение новыми информационными технологиями и др.), российские учащиеся 15-летнего возраста, заканчивая основную школу, значительно отстают от своих сверстников из развитых стран мира.

3. Неутешительным результатом исследования PISA-2009 является вывод о том, что за период с 2000 до 2009 года в невысоком состоянии функциональной грамотности российских 15-летних учащихся не зафиксировано никаких положительных изменений.

Выводы

Явно прослеживается отличие приоритетов отечественного математического образования от международных приоритетов, которые проявились в исследовании PISA.

Российская система обучения математике обеспечивает большинство учащихся значительным багажом академических знаний, о чем свидетельствуют высокие результаты в исследовании учебных достижений восьмиклассников TIMSS (1995–2011 гг.).

Российская система обучения математике не способствует развитию умения выходить за пределы учебных ситуаций, в которых формируются эти знания, применять полученные знания в новых ситуациях, приближенных к реальной жизни, о чем свидетельствуют стабильные низкие результаты учащихся в возрасте 15 лет в исследовании PISA (2000, 2003, 2006, 2009).

5. Состояние математического образования в средней (полной) школе

Состояние общеобразовательной подготовки учащихся 11 классов по математике может быть охарактеризовано на основании результатов государственной итоговой аттестации и результатов регулярных международных исследований TIMSS.

Национальная система тестирования ЕГЭ⁵

Технология проведения ЕГЭ и особенности контрольных измерительных материалов (КИМ) обеспечивали широкую дифференциацию учащихся по уровню их подготовки и объективность оценки образовательных достижений учащихся. Проверялось усвоение всего курса математики средней школы, умение применять полученные знания при решении практических задач, требующих овладения умениями, необходимыми для успешного функционирования в современном обществе. На базовом уровне проверялись знания основных формул, правил, свойств, алгоритмов действий и методов решения уравнений или неравенств, способность применять их в стандартной ситуации. Начиная с 2010 года, в ЕГЭ по математике было увеличено количество несложных заданий и расширен спектр разнообразия их содержания.

На повышенном уровне проверялась способность применять знания при решении задач повышенной сложности, в том числе в нестандартной ситуации.

Результаты

Результаты, показанные при проведении ЕГЭ в 2011 и 2012 гг., близки.

1. Высокий уровень математической подготовки (более 80 баллов из 100 возможных) имеют около 0,7% выпускников. Эти учащиеся имеют подготовку, «достаточную для продолжения обучения в вузах с самыми высокими требованиями к уровню математической компетентности».

2. Повышенный уровень математической подготовки имеют около 15% участников ЕГЭ. Эти учащиеся имеют подготовку, «достаточную для продолжения образования по большинству специальностей, требующих повышенного и высокого уровней математической компетентности».

3. Около 30% выпускников «успешно освоили базовый курс математики и имеют реальные шансы для успешного продолжения образования по техническим специальностям большинства вузов и ссузов».

4. Около 40% участников ЕГЭ «освоили курс математики на базовом уровне, но не имеют достаточной подготовки для успешного продолжения образования по техническим специальностям вузов».

5. Около 15% участников ЕГЭ не преодолели минимального порогового уровня математического образования, имеют только некоторые фрагментарные знания.

Преобладающий стандартный подход – жесткое следование изученным алгоритмам без учета особенностей условия поставленной задачи. При этом как при выполнении задач базового, так и повышенного уровней сложности допускается большое количество вычислительных ошибок.

Выводы

Потенциальные абитуриенты вузов, предъявляющих к своим студентам высокие или повышенные требования, – 16% участников ЕГЭ.

⁵ Данные приведены по материалам источников [6], [7]

Потенциальные абитуриенты вузов, предъявляющих относительно невысокие требования к математической подготовке, – примерно 30% выпускников.

Остальные выпускники – около 54% – не имеют достаточной подготовки для успешного продолжения образования, связанного со специальностями, при освоении которых требуется применять математику. Из них около 15% получают математическую подготовку ниже самого низкого уровня, установленного в рамках национальной системы тестирования ЕГЭ.

Международное исследование TIMSS-Advanced

Международное сравнительное мониторинговое исследование качества математического и естественнонаучного образования TIMSS-Advanced ориентировано на оценку достижений выпускников средней (полной) школы при изучении предвузовского курса (в России – углубленный курс математики). Это исследование проводилось впервые в 1995 г. и затем в 2008 г. Значительный промежуток в 13 лет между двумя циклами исследования объясняется тем, что за 13 лет во всех странах полностью сменяется контингент учащихся от первого до последнего класса школы.

В исследовании приняты три иерархических уровня учебных достижений: продвинутый (учащиеся демонстрируют понимание изученных понятий, владение способами и алгоритмами, умение проводить математические рассуждения при решении задач со сложным контекстом), высокий (выпускники могут использовать знания математических понятий и методов при анализе и решении многошаговых задач, в которых предложены стандартные и нестандартные ситуации) и средний (выпускники демонстрируют знание понятий и процедур при решении стандартных задач).

Результаты

1. Между уровнями подготовки, продемонстрированной российскими учащимися и учащимися стран, известных высоким уровнем математического образования, значимые различия отсутствуют (причем по сравнению с указанными странами российские учащиеся на год младше по возрасту и обучались в школе на 1–2 года меньше).

2. Российские учащиеся продемонстрировали в 2008 г.: продвинутый уровень – 24%, высокий уровень – 31%, средний уровень – 28%, низкий уровень – 17%. Таким образом, подготовка более половины российских учащихся (55%), изучавших углубленный курс математики, соответствовала двум самым высоким уровням, принятым в международном исследовании. В то же время значительная часть учащихся (17%) продемонстрировала овладение только некоторыми фрагментарными знаниями.

3. С позиций международных стандартов, принятых в исследовании TIMSS-Advanced, в состоянии математической подготовки российских выпускников средней школы, изучавших углубленный курс математики, не произошло существенных изменений по сравнению с 1995 г.

4. Подготовка российских учащихся, изучавших углубленный курс математики, в целом весьма неравномерна, что проявляется в значительных различиях результатов тестирования учащихся, которые принимали участие в исследовании.

5. Учащиеся, изучавшие углубленный курс математики, составляют очень небольшой процент от возрастной группы населения страны: 1995 г. – 2,0%, 2008 г. – 1,4%. В то же время, даже в такой небольшой стране как Нидерланды этот процент равен 3,5%.

Выводы

Сохраняется конкурентноспособность российских учащихся на мировом уровне в расчете на 0,7% от числа выпускников полной средней школы, показавших высокий уровень подготовки при сдаче ЕГЭ-2012.

6. Главные итоги

Неравномерность математической подготовки

Подготовка российских учащихся весьма неравномерна. Как свидетельствуют результаты итоговой аттестации выпускников основной школы, в 2012 г. примерно 25% учащихся имеют существенные пробелы в базовой подготовке, их знания нестабильны и фрагментарны, из них не менее 10% демонстрируют уровень знаний, ниже минимальных требований. Согласно результатам ЕГЭ по математике в 2012 г., в стенах учреждений общего среднего образования около 14% российских школьников не достигают порогового уровня математического образования.

Возможной причиной этого явления является недостаточный учёт при организации учебного процесса возрастных и психологических особенностей, образовательных потребностей современного ребёнка. Разделение курса математики на базовый и профильный уровни на старшей ступени школы не решает проблему обеспечения успешности значительной части школьников в получении математической подготовки даже на минимально допустимом уровне.

Отличие приоритетов

Сравнение результатов России с другими странами явно показывает отличие приоритетов отечественного общего образования от приоритетов, характерных для многих стран. Результаты международных исследований свидетельствуют о том, что уровень предметных знаний и умений российских восьмиклассников (по результатам TIMSS) не ниже или превышает уровень многих учащихся из тех стран, которые показали существенно более высокий уровень умения применять свои знания в ситуациях, отличных от типовых учебных заданий (по исследованиям PISA). Это говорит о том, что в настоящее время, обеспечивая учащихся значительным багажом предметных знаний, российская система образования не способствует развитию у них умения выходить за пределы учебных ситуаций, в которых формируются эти знания.

Одна из причин этого явления – крайности в реализации академической направленности российской школы, перегруженность программ и учебников, ориентация процесса обучения математике на формально-логический и теоретический материал.

Другая причина, скорее всего, заключается в том, что переход к новым формам итоговой аттестации, в содержании которых учитываются новые цели и приоритеты, заявленные в Стандарте, не изменил академической направленности программ и большинства учебников и не переориентировал реальный учебный процесс. В результате этого преподавание по учебникам и подготовка к ГИА и ЕГЭ существуют в школе как два независимых процесса, что ещё больше увеличивает нагрузку учащихся, не приводя к повышению качества обучения.

7. Перспективы

Очертим основные направления развития школьного математического образования, которые можно сформулировать на основе анализа состояния математической подготовки российских школьников.

Концентрация усилий

В настоящее время усилия институтов, призванных обеспечить качество образования, направлены на оценку его качества, причём в центре внимания остаются финансово ёмкие и технологичные формы контроля – национальные системы тестирования, направленные на интегральную фиксацию академических достижений. Между тем, не менее важным направлением является комплексная поддержка успешности учащихся, выражающаяся в соответствии педагогического воздействия запросам отдельного ребёнка.

В этом направлении необходимо:

а) пересмотреть *содержание* школьной математики, сохранив её фундаментальность, но разгрузив *обязательную часть* курса от излишнего теоретического материала и освободив учебное время для «работы над ошибками», для воспитания культуры интеллектуального труда, для применения изученного материала в различных учебных и жизненных ситуациях;

б) соблюдать баланс между формально-логическим развитием и формированием коммутативных умений, пространственных представлений, усилив роль геометрии в школьной математике, – как в содержании итоговой аттестации (ЕГЭ), так и в процессе обучения, в том числе, используя современные компьютерные программы;

в) привлекать к формированию *вариативной части* курса школьной математики вузы, создавая обучающимся условия для выявления математических способностей, удовлетворения образовательных потребностей и формируя корпус абитуриентов, ориентирующихся в мире современных профессий;

г) разработать *планируемые результаты* изучения математики, предусмотрев для всех звеньев системы обучения математике в общеобразовательной школе (I–IV, V–VI, VII–IX, X–XI классы) двухступенчатый *текущий и итоговый контроль*:

– *обязательные для всех сюжеты*, фиксирующие пороговый уровень функциональной грамотности;

- в зависимости от желания обучающихся (их родителей, законных представителей) и рекомендаций учителя, разноуровневые предметные задания;
- развивать дистанционные формы работы со всеми участниками образовательного процесса: с учителями, желающими повысить квалификацию, учащимися, проявляющими интерес к изучению математики или имеющими проблемы при её изучении, и пр.

Постепенность

Любые нововведения требуют апробации и продуманной системы внедрения.

Список литературы:

1. Основные результаты международного исследования качества математического и естественнонаучного образования TIMSS-2007 : аналитический отчет в 2 ч. – М.: ИСМО РАО, 2008.
2. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2009 : аналитический отчет / под науч. ред. Г. С. Ковалевой. – М.: МАКС Пресс, 2012.
3. Качество общего образования. Анализ качества подготовки обучающихся по учебным предметам базисного учебного плана общеобразовательных учреждений 2005–2009 годы : аналитический отчет ИСМО РАО. – М.: ИСМО РАО, 2010.
4. Математика [Электронный ресурс] // Аналитический отчет о результатах ГИА–9 2012 г. // www.fipi.ru: сайт. – Режим доступа: <http://www.fipi.ru/view/sections/138/docs/625.html> (дата обращения: 11.12.2012).
5. Математика [Электронный ресурс] // Аналитический отчет о результатах ГИА–9 2011 г. // www.fipi.ru: сайт. – Режим доступа: <http://www.fipi.ru/view/sections/138/docs/581.html> (дата обращения: 11.12.2012).
6. Математика [Электронный ресурс] // Аналитический отчет о результатах ЕГЭ 2012 г. // www.fipi.ru: сайт. – Режим доступа: <http://www.fipi.ru/view/sections/138/docs/624.html> (дата обращения: 11.12.2012).
7. Математика [Электронный ресурс] // Аналитический отчет о результатах ЕГЭ 2011 г. // www.fipi.ru: сайт. – Режим доступа: <http://www.fipi.ru/view/sections/138/docs/624.html> (дата обращения: 11.12.2012).

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2012, № 6

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК В ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОЙ СИТУАЦИИ XXI ВЕКА (ДОКЛАД НА ОБЩЕМ СОБРАНИИ РАО 18.12.2012)

PROBLEMS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SCIENCE IN THE SPACETIME OF THE 21ST CENTURY (PRESENTATION AT THE GENERAL ASSEMBLY OF THE RUSSIAN ACADEMY OF SCIENCE 18.12.2012)

Фельдштейн Д.И.

Вице-президент РАО, доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО

E-mail: luca15@yandex.ru

Аннотация. В докладе раскрываются особенности функционирования в современной ситуации растущего человека, дается определение характеристик современного пространства-времени Детства. Пространство-время Детства – это объективная дистанция становления человека, особые условия и необходимый способ существования-развития ребенка, когда он, социализируясь и индивидуализируясь, постепенно все более глубоко входит в Социум. Механизмом и формой этого вхождения выступает детская субкультура, которая дает возможности для самореализации ребенка, поэтапного опробования им себя, выступая вектором, управляющим дальнейшим развитием человека.

Feldstein D.I.

Vice President of the Russian Academy of Education, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Acting corresponding member of the Russian Academy of Education

E-mail: luca15@yandex.ru

Annotation. The presentation discusses the modes of functioning characteristic of the modern growing person, and defines the characteristics of the spacetime of modern-day Childhood. Childhood spacetime is an objective distance in the formation of a person, the special conditions and necessary means of existence and development of a child, that allow for a gradual transition into society through socialization and individualization. The form and mechanism of this transition is the childhood subculture, which makes a child's self-actualization possible, allows for a step-by-step self-assessment, and provides a vector that governs the future development of a person.

Ключевые слова: образование, образовательный процесс, самореализация человека, психолого-педагогические науки, информационные цивилизации.

Keywords: education, educational process, personal self-actualization, psychological and pedagogical science, informational civilizations.

Сегодня актуальны слова знаменитого педагога Фридриха Фребеля, который утверждал, что «существует время, когда образование становится в центр общественного интереса».

Мы живем именно в такое время, время не просто изменений и обычных перемен, а глубоких исторически значимых *преобразований*, когда на первый план вышла проблема Человека как реального субъекта исторического процесса, способного к устойчивости, активной действенности, к решению сложных, объективно вставших перед ним нестандартных задач с огромным количеством неопределенностей и одновременно способного к сохранению всех лучших *человеческих* качеств, *человеческого* потенциала.

А это определяет особую роль образования, призванного по своему прямому назначению (в широком понимании) обеспечивать вооружение человека необходимыми знаниями в выборе путей действия в сложившейся сложной ситуации, научать его пониманию, осмыслению действительности, полагаящему активизацию его общего развития (интеллектуального, нравственного, эстетического, физического и т.д.), развития-роста его способностей и потребностей.

Однако изменился не только мир, в котором живет человек, но и *сам человек*, он объективно живет в другом пространстве-времени. Изменились также ритмы и темпы его движения, пространства жизни.

И здесь, по справедливому мнению нобелевского лауреата Ильи Романовича Пригожина, «мы сталкиваемся с вопросами, которые требуют, прежде всего, работы... социологов, психологов, историков», педагогов (это заявляет знаменитый химик). И во весь рост встала проблема образования человека в новом пространстве-времени его существования.

Появление и обострение проблем образования связано не только с новыми требованиями, предъявляемыми сегодня к образовательному процессу, к уровню знаний человека, не всегда адекватных реальной ситуации, в частности, с точки зрения его прагматически понимаемой экономической (а не общей – производственной, технологической, социальной в широком понимании, *человеческой*) отдачи. Не только с реально фиксируемой потерей уровня образованности, не только с низким качеством знаний, умений, навыков учащихся и даже не только с действительно недопустимыми упущениями в нравственном воспитании и умственном развитии растущих людей, но и, главное, с потерей культурного потенциала и интеллектуального капитала общества, рост которых становится необходимостью дальнейшего активного движения Человека.

Подлинные корни этих проблем кроются в беспомощности и неэффективности сохраняющейся системы образования в современной ситуации глобальных преобразований цивилизационного масштаба (производственных, технических, социокультурных),

когда на фоне увеличивающегося числа так называемых образовательных услуг все меньше становится образованных людей и, что особенно важно, не выполняется общественно значимая задача, выступающая не лозунгом, а жесткой необходимостью прогрессивного развития общества, – задача обеспечения условий для **самореализации человека** в новых условиях его жизни, в решении проблем современного общества.

Между тем еще 58 лет назад, в 1954 г., Лоуренс Кьюби в статье «Забытый человек в образовании» заявлял, что «конечная цель образования – помочь индивиду стать человеком в той полной мере, в какой он только способен», способен с учетом его объективно возросших возможностей, в том числе исторически ограниченных и исторически разграниченных. В сложной современной ситуации общество нуждается, как подчеркивал Абрахам Маслоу, в типе человека, способного жить в непрерывно изменяющемся мире с учетом его собственных качественных изменений.

При этом самосовершенствование человека, его развитие, рост способности и потребности самореализоваться объективно становятся главной целью человека и общества в XXI в. Причем, если в 70–80-е гг. XX в. в условиях фиксации повышенной динамичности развития общества ставился вопрос (см., в частности, в журнале «Курьер ЮНЕСКО» за апрель 1978 г. статью Шарля Хюммеля (Швейцария) о том, что умение адаптироваться к изменениям *станет* более значимым и важным, чем обладание конкретными навыками и знаниями), то теперь (при сохраняющейся динамичности развития) активно возрастающая адаптация (всегда необходимая и актуализирующаяся в ситуации значимых изменений) и призыв к ее активизации не могут считаться адекватно отражающими ситуацию, в которой во все большей степени формируется проблема *развертывания преобразовательной* деятельности, активизации человека, способности его подняться над ситуацией, *способности решать стратегические задачи движения общества и своего роста-развития*. Это требует не только конкретных навыков, но и соответствующего уровня образования человека. В связи с обострением проблемы образования в современной ситуации развития общества возникает ряд важных задач, выполнение которых является необходимым условием ее разрешения, в том числе разработка и новых теоретических концепций, и стратегии его организации.

Одна из задач – получение четкого представления о реальной действительности, в которой находится современный человек.

К сожалению, несмотря на многочисленные работы, посвященные исследованию особенностей современного человеческого сообщества, раскрывающие происходящие изменения во всех сферах развития (экономической, социальной, демографической, политической и др.), включая преобразования, изменяющие характеристики его движения, выявляющие всю глубину происходящих подвижек, заставляя ученых говорить о переходе на исторически новую стадию, мы все еще не в полной мере осмысливаем значимость, смылосодержательную сущность нынешнего этапа развития общества.

При этом не только наименее осмысленной, но и, как это ни парадоксально, наименее обсуждаемой является проблема развития самого человека, его особенностей, новых возможностей, способностей, потребностей. А ведь, как утверждал «отец кибернетики» Норберт Винер, «мы изменили свое окружение так радикально, что теперь должны

изменить себя, чтобы жить в этом новом окружении». Но, несмотря на то, что немало пишется о реальном изменении такого окружения, в том числе о действии на человека информационного пространства, о роли социальных и интеллектуальных сетей в его развитии, о той или иной степени воздействия информационных потоков на его сознание и поведение, следует признать, что оценка этих конкретных факторов достаточно условна и в целом проблема трансформаций, которые претерпевает феномен Человека, далеко не проработана.

Нам чрезвычайно важно понять, что человек, человечество находятся сейчас в более сложном, многохарактерно, качественно изменяющемся, в том числе многополярном и разнородном, мире, где принципиально изменилось социокультурное, информационно-психологическое пространство жизнедеятельности, постоянно испытывающее людей на прочность.

Но как еще за сто лет до наших дней писал Игорь Северянин:

Мы живем, точно в сне неразгаданном,

На одной из удобных планет...

Много есть, чего вовсе не надо нам,

А того, что нам хочется, нет.

А хочется и надо нам узнать, понять, каков сегодня человек, что надо ему, чтобы он мог активно и продуктивно действовать в сложной современной ситуации и при этом совершенствоваться, самореализовываться.

Человек сейчас оказался не только и не просто в сложной ситуации многоплановых, многоуровневых преобразований, а уже в исторически *новом пространстве-времени*, обусловленном общей динамикой объективного развития общества. Речь идет о своего рода историческом рубеже, открывшем новое пространство и определившем новое время функционирования человека.

Сегодня на основе произошедших и происходящих изменений человек за одну минуту, благодаря Интернету и телевидению, может перепрыгнуть многочисленные географические и политические границы, побывать на разных континентах Земли, на дне океанов и в космосе, что порождает, помимо всего прочего, и ломку привычных процессов мыслительной деятельности, и разрыв устоявшихся связей, взаимозависимостей, и интеллектуальную, эмоциональную, физическую, психологическую напряженность, неустойчивость. В целом в результате таких преобразований изменяются восприятие человека, его сознание, мышление, мотивационно-потребностная сфера. Весьма тревожно, что эти изменения достаточно выпукло проявляются не только в смысле появления новых возможностей, усиления энергетического ресурса человека, но и в части нарастающих недостатков – эгоизма, жестокости, потери нравственных ориентиров, стремления к благополучию любой ценой, приводя к многочисленным стрессам. Показательно, в частности, что сегодня в мире, по материалам ООН, насчитывается 450 млн людей с нарушенным психическим и физическим развитием. Число таких жителей Земли, согласно подсчетам Всемирной организации здравоохранения, достигает уже 13%.

Переломить катастрофически усиливающиеся негативные тенденции в различных сферах развития человека в состоянии только общество, активно и продуктивно рефлексии-

рующее по поводу всех происходящих событий, общество, способное к самоорганизации, что требует, как подчеркнул Президент РФ Владимир Владимирович Путин, выступая в мае 2012 года на общем собрании Российской академии наук, «серьезной интеллектуальной работы над проектами развития, над проектами будущего».

Конвергенция, духовная интеграция, сотрудничество и взаимопонимание в *глубоком осмыслении реальной действительности, в способности вырабатывать четкую, научно обоснованную действенную стратегию – единственно возможный путь выживания и прогрессивного развития человеческого сообщества*. И в этом плане проблемы организации образования становятся важнейшим компонентом развития общества, обеспечивая цель подготовки реального субъекта этого развития.

В этой ситуации нам важно понимать объективную истощенность классической педагогической парадигмы, что проявляется в неэффективности многих традиционных форм образования, его содержания.

Не успевая рефлексировать по поводу произошедших в мире преобразований, система образования перестала удовлетворять предъявляемым ей требованиям.

Совершенно очевидна необходимость четкого осмысления тенденций прогрессивного развития и общества, и человека, и именно в этом контексте определения целей и задач образования. Построенное в свое время на основе растущей дифференциации способов постижения мира и отраслей научного знания образование, хорошо работавшее в прежние времена, не способно далее в должной мере готовить человека творческого, креативно мыслящего, ориентированного не на подражание, не на повторение состоявшегося опыта, не на его копирование, а на создание нового, собственного пути. «В сущности, почти чудо, – говорил Альберт Эйнштейн, – что нынешние методы обучения еще не совсем удушили святую любознательность человека» [2, с. 138].

Общие и специальные знания и навыки, приобретаемые сейчас учащимися, должны не только обеспечивать соответствующий современному историческому состоянию уровень их развития, готовность к продуктивной деятельности, но и укреплять способности к своему совершенствованию, духовному и творческому росту, творческому решению проблем и потребности в этом и, что особенно значимо сегодня, умения формулировать вопросы и определять ближайшие и перспективные задачи, находить в условиях неопределенности способы, пути их эффективного решения.

В связи с этим возрастает роль психолого-педагогических наук, призванных выдвигать, обосновывать стратегические концепции, доктрины, действительно значимые в выстраивании и решении задач образования, соответствующего новой ситуации и целям развития современного человека. И здесь остро необходим честный, объективный и глубокий анализ этой создавшейся ныне ситуации.

Пора осознать, что мы стали сейчас не **свидетелями**, а **участниками** поворотного пункта развития истории человечества. Известный психолог Абрахам Маслоу точно отметил, что «есть существенная разница между тем, что было вчера, и тем, что есть сегодня, и это не смена пристрастий или настроений экспертов. Это эмпирически разоблаченная действительность». В нашей действительности состояние жизни самих людей характеризуется глобальным кризисом, обусловленным действием не только экологического, эко-

номического, антропологического кризиса, но и кризиса нравственности, кризиса власти и доверия к ней.

Этот системно проявляющийся кризис поставил человечество на грань выживания, хотя происходит он в условиях поиска и выращивания новых альтернативных форм жизни, развития новых технологий и производственных структур, изменения отношений между знанием и практическим действием. По сути, современный Социум как система изменился во всех своих параметрах. И перед нашими науками стоит сейчас первостепенная задача – осмыслить существующую реальность, понять, что собой представляет современный человек, современное пространство человеческой жизни.

Реально произошедшие в этом пространстве бифуркационные взрывы, изменившие основания организации и функционирования общества, разрушившие многие существенно значимые конструкты его построения, определяют и качественные изменения человека, обладающего ныне новым типом мышления, новым типом сознания и самосознания. При этом, как заметил Ёсихиро Фрэнсис Фукуяма, чаще «идеал ориентируется на доминанту прав членов сообщества над их обязанностями», что имеет далеко идущие последствия, т.к. «на первый план выдвигаются, навязываются в качестве нормы жизни материальное благополучие, развлечения, раскованность, а в основе всего этого – бездушное отношение к окружающим, имеющее четкую аксиоматическую базу, декларирующую: во-первых, все разрешено; во-вторых, ты никому не обязан; в-третьих, все обязаны тебе... а это работает на разрушение личности, «разжижение» интеллекта, воли» [3, с. 1768].

И все же острота положения, в котором оказалось человеческое сообщество при переходе к исторически новому, еще в полной мере непонятному и по-разному называемому состоянию – антропогенной цивилизации, информационной цивилизации и т.д., – все более интенсивно не только разделяет, но и **объединяет людей**, имеющих, по сути, общую судьбу.

Одним словом, в мире происходят ныне значимые трансформации во всех сферах жизни человека, происходят динамичные социокультурные процессы, ставящие его в острую позицию поиска, вопрошания: «Как быть, чтобы быть, и не просто быть, а быть на должном уровне?»

И здесь в серьезной опасности оказался российский социум, по обоснованному заявлению Даниила Гранина, «нравственный климат в котором невыносим» [4], в том числе и из-за провозглашенного в 90-е гг. XX века идеологического плюрализма, превратившегося в заданных формах, по сути, в идеологический хаос, с одной стороны, и выдвижения «западного столбика» ценностей в качестве общечеловеческого идеала – с другой. Между тем даже англо-американские ученые, в частности С.Ф. Хантингтон в книге «Столкновение цивилизаций и передел мирового порядка» (Лондон, 1998), доказывают, что этот «столбик» «не может претендовать на роль общечеловеческого». Тем более что нельзя просто ассимилировать западные образцы не только потому, что это грозит потерей нашего суверенитета, но и потому, что сам Запад ныне переживает глубокий, исторически обусловленный кризис.

Весь мир сегодня, к сожалению, живет в сломанных пространствах – политических, экономических, культурных, по-разному воспринимаемых разными людьми, разные по-

коления которых практически находятся в острой ситуации, в разных пространственно-временных рамках миропонимания.

Вместе с тем, говоря словами уже упомянутого Ильи Пригожина, «изменения, которые происходят ныне в мире, вселяют надежду на создание в будущем более интегрированной, более целостной картины» **пространства жизни человека** в современное нам время. Это время полагает особую роль растущего поколения людей, соответствующее их образованию и культурный потенциал, а также преемственность поколений в сохранении и накоплении этого потенциала.

Правда, как в шутку заметил один французский психолог, нынешнее поколение молодых людей как будто ничем не отличается от того, которое ушло в прошлое... Они тоже вырастают. Тоже идут в лицей. Тоже выкуривают свою первую сигарету. Тоже уходят из дома. Тоже женятся. Тоже рожают детей. Только делают это в обратной последовательности... Сначала рожают. Потом женятся. Затем уходят из дома и т.д. Да, это так, но и вовсе не так. Время современного исторического перехода разделяет людей разных поколений в значительно большей степени, чем прежде. И тема межпоколенческих отношений звучит сейчас особенно остро. Современное поколение растущих людей и поколение, соорудившее современный мир, реально находятся в разных пространственно-временных измерениях, по-разному организуя «свое» время.

Время – ткань, из которой состоит жизнь, заявлял Бенджамин Франклин. Наше настоящее время – это *снятие* текущего исторического времени. По словам Августина, «если бы ничто не проходило, не было бы прошлого времени; если бы ничего не приходило, не было бы будущего времени; если бы ничего не было, не было бы настоящего времени» (О граде Божьем). И настоящее время жизни человека – это не просто другое время, а другое понимание, другое использование времени.

А наши представления о времени – это, как справедливо утверждает иностранный член нашей Академии, французский психолог Серж Московичи, социальные представления. По сути, все развитие современной цивилизации – это постоянное увеличение динамичности времени, совершенствование способов его использования. То, что в двух словах емко и цинично обозначил Макс Вебер: «Время – деньги». К сожалению, ценность денег привела к обесцениванию основных жизненных ценностей – нравственности, справедливости, духовно обедняя наше время.

Время – это вектор направленности процессов, событий, явлений, по-разному воспринимаемых и переживаемых человеком. В основе категории времени лежат ритм, темп социальной жизни, ее насыщенность. Не случайны ставшие общепринятыми изречения: «Этот человек опередил свое время» или: «Он отстает от своего времени». А, по словам Г. Ландау, «ждут своего времени только те, для кого оно никогда не наступит».

*Что такое день иль век
Перед тем, что бесконечно?
Хоть не вечен человек,
То, что вечно, – человечно, –
писал Афанасий Фет.*

Время человека – это особый феномен, включающий историческую, социальную, физическую, биологическую, психологическую составляющие в их системной целостности. И важнейшим моментом в функционировании времени человека, быстрота течения которого в различные периоды различна, является *отношение* к нему людей, полагающее потребность в его организации, как на общественном, так и на индивидуальном уровне, необходимость такой организации и способность к ней.

В данном случае сейчас перед нами во весь рост встает проблема структурирования, как времени, так и пространства образования человека.

Специально выделяю здесь время и пространство потому, что (при любой их оценке) они объективно являются значимым фактором в организации жизнедеятельности человека. Речь идет о степени и характере насыщенности времени, его естественно осуществляемых и целенаправленно структурируемых ритмах в пространстве (пространствах) функционирования человека, т.е. обо всем том, что приобретает особый смысл при понимании структуры и содержания всей вертикали онтогенеза и поэтому осмыслении пространственно-временного континуума организации образования и разных ступеней его системной организации, особенно в условиях необходимости его преобразования в новом *преобразованном* мире и в условиях новых ритмов движения общества.

Проводимые же ныне «капельные исследования» не дают четкой картины современного нам мира во всей широте и глубине его понимания, где человек не просто живет сегодня в определенном времени-пространстве, а реально постепенно *выходит* в совершенно новое, принципиально другое время-пространство. Причем «вползает» в него, не имея ориентиров и необходимой научно обеспечиваемой подготовки, более того, слабо учитывая реальность такого перехода.

Особенности, специфику воздействия этого открывшегося человеку времени-пространства, где изменились ритмы жизни, темпы передвижения, структура и характер взаимодействия людей, пытаются понять, рассмотреть философы и экономисты, социологи и культурологи. Но, скажем честно, в меньшей степени психологи и педагоги. А именно нам необходимо в первую очередь увидеть, понять, раскрыть характер изменений человека, с тем чтобы наметить, выстроить траекторию его развития в нынешнем зыбком времени-пространстве неопределенности.

Следующая важная задача, стоящая перед нами в контексте обсуждения и решения проблем образования, – раскрытие особенностей функционирования в современной ситуации растущего человека, определение характеристик современного пространства-времени Детства. Пространство-время Детства – это объективная дистанция становления человека, особые условия и необходимый способ существования-развития ребенка, когда он, социализируясь и индивидуализируясь, постепенно все более глубоко входит в Социум. Механизмом и формой этого вхождения выступает детская субкультура, которая дает возможности для самореализации ребенка, поэтапного опробования им себя, выступая вектором, управляющим дальнейшим развитием человека.

Показательно, что именно в сохранении Детства, детской интуиции на протяжении всей жизни П.А. Флоренский усматривал тайну человеческой гениальности, в основе которой лежит объективное – целостное, глубокое и реальное восприятие мира.

Как отмечал мудрец Д.Б. Эльконин, «детская культура – это самобытный способ освоения ребенком новых сторон социальной действительности и его самоутверждения в ней». Эльконину вторил Ю.М. Лотман, утверждая, что именно детская субкультура с ее зоной вариативного развития способна выработать поисковый механизм развития культуры в целом, т.к. в ней существует потенциал предчувствия, предвосхищения траектории развития, высвечивая точки роста общечеловеческой культуры. И одним из важнейших моментов развития детской субкультуры, развития Детства является *отношение* к нему Общества. Оно предполагает не только заботу, покровительство, снисхождение, но и внутреннюю установку на понимание ребенка как носителя будущего, видение в нем Человека. Отсюда, как отмечал Д.Б. Эльконин, каждый шаг эмансипации детей от взрослых ведет к углублению их связи с жизнью Общества.

«Детей нет, есть люди», – образно сформулировал эту позицию выдающийся педагог Януш Корчак, разделивший, как известно, трагическую судьбу детей, зверски уничтоженных гитлеровскими выродками. В августе нынешнего года исполнилось 70 лет великому подвигу этого истинного детоводителя, дважды отказавшегося от возможности самому спастись и вошедшего в газовую камеру с двумя малышами на руках, которым он, чтобы им не было страшно, рассказывал сказку. Воистину он смертью смертью поправал.

Значимость *отношения к Детству* особенно четко высветилась именно сейчас, когда принципиально изменилось не только Общество, но и Детство, являя зримые подвижки в развитии ребенка, который входит во все более широкое пространство, успешно перепрыгивая через многие прежние нормы. Важно выяснить, как современный ребенок воспринимает мир, каковы его способности присваивать необходимую информацию, значимые жизненные нормы, как развиваются его взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, рассмотрев Детство в сегодняшнем мире.

Тем более что, как отмечалось на заседании Совета Федерации, «проблемы в сфере детства... нарастают быстрее, чем мы их решаем». И в определении состояния Детства важно рассмотрение всех его реальных характеристик начиная с его реального физического состояния. Что касается последнего, то пугающе выглядят здесь демографические данные. На наших глазах происходит «неуклонное сокращение численности детей... со скоростью 3% в год» [5, с. 4–5]. В результате число детей в возрасте до 17 лет за последнее десятилетие с 31,6 млн в 2002 г. сократилось у нас до 25 млн к нынешнему году, включая 14 млн школьников.

Достаточно сложная ситуация сложилась и со здоровьем детей. Оно, по данным директора Научного центра здоровья детей РАМН академика А.А. Баранова, ухудшилось по сравнению с 80-ми гг. прошлого века примерно на 17–20%. Не говоря о хронических заболеваниях и функциональных отклонениях, заметим лишь, что резко возрос уровень невротизации детей, 48,2% которых имеют пограничные проявления клинических форм психических нарушений. К моменту поступления в 1-й класс доля психически здоровых детей составляет всего 39% (см. [6, с. 7]). Между тем в период с 2005 по 2010 г., по данным аудитора Счетной палаты РФ профессора С.А. Агапцева, при общем сокращении школ на 19,7%, а численности школьников на 12,7%, на 8,3% уменьшилось количество коррекционных школ.

Еще хуже обстоит дело с социальным здоровьем растущих людей, которые нуждаются в любви взрослого как «питательной среде» своего психического развития (см. [7, с. 371]), а получают сейчас меньше необходимого им внимания взрослых, в том числе и родителей, меньше ласки. Изменившиеся взаимосвязи Взрослого Мира и Детства особенно остро проявляются как в понимании ребенка, так и в реальном отношении к нему. Так, ужасающие размеры приобрели различные формы насилия взрослых по отношению к детям. Установлено, что в социально опасных условиях сегодня живут 700 тыс. российских ребят – потенциальных жертв насилия. При этом 40% детей, по данным Уполномоченного по правам ребенка в городе Москве Е. Бунимовича, утверждают, что родители редко проявляют к ним должное внимание. Более того, в 2011 г., например, в отношении детей совершено почти 90 тыс. тяжких преступлений [5, с. 5].

В стране появилось и распространяется такое страшное явление, как педофилия, которая за последние 10 лет в некоторых регионах возросла в 3–5 раз. Все явственнее проявляется неискренность взрослого в отношениях с ребенком. Усложнились отношения между взрослыми и детьми. Показательно, что в ходе обследования подростков, проведенного в 73 регионах Российской Федерации, на вопрос, почему они плохо ведут себя, плохо учатся, был получен однозначный ответ: «Мы ненавидим положение, когда дома говорится и видится одно, в школе – другое, в TV – третье» [5, с. 14].

Далеко не случайно, как установлено в ряде психологических исследований, умеют сегодня, например, сострадать другим детям мальчики лишь в возрасте до 8 лет, девочки до 9–10 лет. А сорадоваться могут мальчики примерно до 7 лет, девочки же практически не умеют этого делать.

Приведенные факты зримо свидетельствуют об ослаблении обязанностей общества и государства по отношению к Детству, которое оказалось в значительной степени беспризорным. Достаточно упомянуть, что и число реальных беспризорников достигает сегодня в России (по официальным данным) 1 млн 300 тыс. детей [4].

Все это происходит на фоне деградации воспитательного компонента в образовании, в которое внедрился экономический термин «образовательная услуга», превращающий образование из высочайшей обязанности общества и важнейшей его ценности в «услугу».

Между тем воспитательная функция образования является особенностью именно нашей российской системы. Не случайно американский психолог У. Бронфенбреннер в книге «Два мира детства» [8] заметил, что в английском языке даже не существует эквивалента термину «воспитание».

К сожалению, сегодня в нашем Социуме не работают устоявшиеся, привычные механизмы социализации и воспитания детей, которые были весьма действенны в недалеком прошлом. Наблюдается потеря общественного контроля и причастности, потеря ответственности взрослых за детей. Будучи не в состоянии действовать ныне методом запретов, мы до сих пор не смогли насытить Детское сообщество позитивными установками, не смогли вооружить растущих людей умениями выбора, не смогли предложить детям адекватные их потребностям формы конструктивной деятельности.

Отрадно, что министр образования и науки РФ Дмитрий Викторович Ливанов заявил в интервью газете «Первое сентября», что «есть все основания рассчитывать на то,

что воспитательный компонент в наших школах будет усиливаться» [9, с. 2]. Очень хочется на это надеяться.

Я затронул лишь малую толику проблем, связанных с характеристикой некоторых моментов состояния Детства в Обществе – характеристикой далеко не полной, однако свидетельствующей о явном неблагополучии и произошедшей дисгармонизации *отношений Общества и Детства*. Совершенно очевидна необходимость дальнейшего анализа и глубокого научного осмысления реального положения Детства в Обществе.

Следующий блок проблем, который требует особого нашего внимания, связан с тщательным изучением особенностей состояния и самого *процесса развития Детства*, реально происходящего в современном измененном мире. Это обусловлено как изменениями ребенка, объективно определяемыми общей ситуацией, так и *характером саморазвития Детства в его историческом движении*.

Уже начиная с преддошкольного возраста современный ребенок попадает совсем в иное пространство, чем его сверстник 20-летней давности. Это ныне не просто другой мир, но другое восприятие им этого мира, его пространства. Широко открытое, благодаря Интернету и телевидению, практически все пространство «общечеловеческой жизни», возможность находиться сразу в нескольких временных, исторических, географических, этнокультурных и других пространствах, общий прессинг огромного объема недифференцированной информации приводят нередко к стрессовым состояниям, а растущая потребность в получении готовой продукции ведет к сбоям в творческом развитии детей.

Имеющиеся данные фиксируют реально существующие сбои, напряжения в психическом, психофизиологическом, нейропсихическом развитии ребенка, проявляющиеся на всех стадиях, во всех периодах Детства.

Так, развертываемое в настоящее время изучение детей позволяет исследователям отмечать произошедшие подвижки уже на младенческом этапе Детства.

Еще более четко и выражено представлены сейчас данные об изменениях, которые происходят с ребенком-дошкольником. Благодаря глубоким исследованиям, проведенным в свое время Д.Б. Элькониним, М.И. Лисиной, А.В. Запорожцем, было установлено, что для детей дошкольного возраста определяющим выступает развитие мотивационно-потребностной сферы, что обеспечивается развертыванием их общения. При этом, например, известно, что наиболее эффективным видом общения для дошкольников является разновозрастное общение, в котором в естественной форме традиционные виды детских деятельности и культурные нормы передаются от старших детей к младшим. Однако в жизни современного ребенка это общение практически отсутствует, ибо преобладают однодетные семьи, разновозрастные группы детских садов, отсутствуют дворы и пр.

Полученные материалы о коммуникативной способности в общении со сверстником свидетельствуют о недостаточной социальной компетентности 25% старших дошкольников, об их неспособности решать простейшие конфликты. При этом более 30% детей 4–6 лет демонстрируют агрессивный тип поведения, который является для них нормативным.

Значимые потери отмечаются и в других сферах психического развития дошкольника, что связано также и с субъективными факторами. Так, несмотря на многочисленные протесты наших психологов, в стране произошла подмена ведущего типа деятельности ребенка этого возраста с игровой на функционирующую форму образовательной, что противоречит самой сущности возрастного психологического развития.

В дошкольные детские учреждения повсеместно вводятся обучающие программы с **привлечением** игровых действий, тогда как следует расширять, дополнять, развивать **игровую деятельность** дошколят, **вводя в нее образовательные компоненты**. Как следствие этого отмечается значительное снижение уровня сюжетно-ролевой игры дошкольника. У большинства детей 3–6 лет она остается на уровне предметных действий.

Но примитивная неразвитая игра не выполняет в психическом развитии ребенка функцию ведущей деятельности, в результате новообразования, связанные с игрой (воображение, произвольность, образное мышление и др.), остаются у дошколят несформированными. Недостатки в организации игрового пространства привели к тому, что современные дети старшего дошкольного возраста способны меньше управлять собой, чем их сверстники 20 лет тому назад. По сути, у них не формируется способность к произвольным действиям, значительно ослабевают и взаимоотношения детей.

Потери в психическом развитии дошкольника сказываются и на последующих этапах онтогенеза.

Как показывают, например, полученные за 15 лет данные (с 1997 по 2012 г.), существенно (почти в 2 раза) увеличилось число детей 6, 7, 8, 9, 10 лет с нарушениями речевого развития (от 40 до 60%, варьируясь в разных регионах). А до 50% младших школьников переходят в основную школу с несформированностью навыка письма, что выступает, кстати, зримым показателем «сбоя» в развитии «линейного» мышления. У всё большего числа российских детей отмечаются серьезные проблемы с умением читать, понимать текст. Мониторинг читательской грамотности школьников, проведенный в рамках международного исследования PISA, показал, что если в 2000 г. наши 15-летние подростки заняли 27-е место среди детей из 32 стран; в 2003 г. – 32–34-е места среди детей из 40 стран; в 2006 г. – 37–40-е места из 57 стран, то в 2009 г. среди 65 развитых и развивающихся стран наши 15-летние вышли лишь на 42-е место, показав при этом значительное ухудшение по мере взросления – от начальной школы к основной.

Наиболее значимые изменения произошли на подростковом этапе психического развития. В частности, активизация здесь процесса социализации, развертывание общения и возросшая потребность предъявить себя миру блокируются отсутствием соответствующих структур, адекватных потребностям и возможностям растущего человека. Отсюда неустроенность, повышенная тревожность, выход на новые, в том числе неформальные, объединения, поиск другого через Интернет.

Одним словом, проблема подростка стоит сейчас очень жестко. И самое неприятное, что она в должной мере не раскрыта в своей сущности. И это несмотря на то, что именно в данный возрастной период формируется жизненная, социальная позиция растущего человека, входящего в юность, во взрослость. Период, в котором особенно зри-

мо видны наши промахи в образовании, воспитании, что проявляется во многих фиксируемых фактах. В частности, в таком специфическом тревожном случае, когда один старшеклассник выложил в социальной сети следующий пост: «Если завтра начнется война – я немедленно сдамся в плен», чем вызвал массу восторженных откликов. Что перед нами – эпатаж? Возможно. Однако, по данным различных социологических опросов, более половины опрошенных старшеклассников готовы уехать из России при первой же возможности. То есть речь идет о нравственных установках, которые формируются не только нашумевшим телесериалом «Школа», но и многочисленными публикациями СМИ, недопустимыми сценами, демонстрируемыми Интернетом и телевидением. Как справедливо заметил Вуди Аллен, «у нас мусор уже не выбрасывают, его перерабатывают в телевизионные шоу».

Положение осложняется создавшимся резким разрывом межпоколенческого характера. По словам П. Бюхера, Г.Г. Крюгера и М. Дюбуа, исследовавших ребенка начала нашего XXI столетия, «дети в определенной степени стали преследовать свои цели, невзирая на указания педагогов и родителей. Одновременно возросла не только возможность выбора и автономного действия, но и необходимость принятия решений, которому сопутствуют риск, стрессы, неопределенность, постоянная неуверенность и утрата традиционных форм групповой поддержки семьи и окружения». Растущие люди – дети, подростки – перестают быть ведомыми. В образовательном пространстве это связано еще, в частности, и с тем, что учителя общеобразовательных школ начали резко отставать от своих учеников, которые живут в компьютерном мире, тогда как учителя лишь обучаются в нем жить и вынуждены технологически догонять воспитанников.

Критически изменилось и *отношение общества к педагогической деятельности*, при всех громких словах, произносимых с высоких трибун. Не секрет, что в педагогические вузы многие молодые люди идут не «по призванию», а в связи с тем, что не удалось поступить в более престижные заведения. В результате, по данным Д.В. Ливанова, «только пять процентов студентов педвузов видят себя в будущем учителями» [10]. И лучшие выпускники педагогических вузов не идут работать по специальности, что создает так называемый двойной негативный отбор педагогических кадров.

В итоге школьный учитель из наставника, воспитателя все активнее превращается в служащего, предоставляющего детям пресловутые образовательные услуги. А ведь еще Отто фон Бисмарк точно и емко заметил, что «войны выигрывают не генералы, а школьные учителя», подчеркивая определяющую роль педагога в обеспечении жизнестойкости государства и общества. Притом что старая гвардия учителей, которые полностью отдаются делу обучения – воспитания детей, уходит, дело может двигаться к необратимой деградации педагогического труда.

Структурируя пространство современного Детства, мы обязаны вычленять те факторы, которые оказывают особо активное воздействие на происходящие в нем изменения. Среди этих факторов и фактов, определяющих создавшееся состояние Детства, особое место занимает принципиально сущностно изменившееся информационное пространство, изменившееся как по характеру, содержанию, объему, так и по степени воздействия на развитие растущего человека.

И наиболее выражено его структурообразующее начало проявляется через Интернет – мощное средство видения, постижения мира, открывшее человеку новое пространство осваиваемого им мира и одновременно несущее в мир человека не только прогресс открытия, но и «прессинг» информации, прессинг, сложно структурированный в своем действии, который растущий человек не способен осмыслить должным образом. Между тем важно отметить, что Интернет объективно во все большей степени «охватывает», прежде всего, растущее поколение. И если, по данным исследовательской группы ЦИР-КОН, каждый день выходят в Интернет 37% взрослых людей и никогда не выходят 46%, то 93% (!) подростков постоянно не просто пользуются, но, по сути, живут посредством Интернета – общаются в нем с друзьями, обмениваются информацией, путешествуют по компьютерной сети.

В итоге происходят значительные изменения в развитии ребенка, в его психике, в *восприятии* им мира. Он в ходе общения в Интернете со сверстниками и взрослыми «схватывает» лишь отдельные фрагменты многообразной разорванной информации, что прессингует процесс мышления растущего человека, формируя, в частности, так называемое «клиповое» мышление.

Представляется, что среди многих причин нежелания значительной части сегодняшних школьников учиться выступает и возможность быстрого получения знаний (а по сути информации) через Интернет.

Как заметил один из известных специалистов в области информатизации Мануэль Кастельс, анализируя создавшуюся ситуацию, современная электронно-коммуникационная система отличается способностью **конструировать реальную виртуальность**, достоверно имитируя действительность на экранах видеотехники. В результате люди начинают считать электронные образцы действительности более истинными, нежели те, что видят в повседневном окружении (см.: Жизнь в системе коммуникации. М., 2010. С. 265). «Опасность, – пишет Сидни Дж. Харрис, – не в том, что компьютер однажды начнет мыслить, как человек, а в том, что человек однажды начнет мыслить, как компьютер».

И перед нами, психологами, педагогами, стоит актуальная задача изучения особенностей, характера реального воздействия компьютера, TV и Интернета на растущего человека, его сознание и поведение, характера возникающих рисков при этом, тем более что существуют немалые риски в связи с быстрым и повсеместным их распространением. Это, прежде всего, не просто риски ухода детей из реального мира в виртуальный, но риски подвергнуться в том же Интернете травле, агрессии, издевательствам («кибербуллинг», «троллинг»), риски попадания в интернет-зависимость и риски, связанные с заполненностью Интернета массой сайтов, пропагандирующих анорексию, наркотики, экстремизм, национализм. Появились тысячи сайтов, не только призывающих детей к ненависти к другим, но и агитирующих за причинение боли и вреда самим себе.

А число сайтов сети Интернет, содержащих материалы с детской порнографией, по сведениям МВД РФ в 2012 г., увеличилось почти на треть. Причем количество самих таких интернет-материалов увеличилось в 25 (!) раз. Надо ли удивляться тому, что

в результате мы имеем резко изменившуюся личностную направленность детей. Например, если в 1993 г. 58% подростков отличались альтруистическим настроением, то в нынешнем, 2012 г., такой тип направленности отмечен только у 16%, то есть уменьшился в 3,6 раза. У растущих людей преобладают ныне прагматические установки, в том числе нацеленность на достойный уровень существования, стремление жить в стране, говоря словами академика РАО А.Г. Асмолова, «понятного завтра». Правда, жить они хотят по формуле «цель оправдывает средства», что является следствием той атмосферы социального отчуждения, которая окружает ребенка и в дошкольном, и в школьном возрастах.

Социальные сети, блоги, «живые журналы», чаты, где дети «зависают» часами, неформальные сообщества, телевизионные сериалы и специфическая музыка, которые они смотрят и слушают, – все это и формирует соответствующее отношение к действительности, соответствующее миропонимание, из которых складываются соответствующие модели поведения.

И далеко не случайно в поведении современных школьников во фрустрационных ситуациях со взрослыми преобладают интропунитивные реакции самозащитного типа на фоне трех ведущих симптомокомплексов: «тревоги по отношению к взрослым», «враждебности по отношению к взрослым» и «астенизации» (ослабленности).

Вряд ли надо далее углубляться в вопросы реального влияния информационного пространства на развитие современного человека, тем более что этому посвящены тысячи и тысячи страниц научных изданий. Одним словом, проблема информационного пространства, прежде всего Интернета, становится одной из наиболее острых в сфере образования. Величайшее достижение человечества в реальной ситуации его распространения приносит не только огромную пользу, но и ощутимый вред, особенно для растущих людей.

Создавший мощную машину Человек оказался неготовым к реальному продуктивному управлению ею. Отсюда актуализируется задача формирования культуры отношения к Интернету. Но именно здесь у нас существует серьезный провал, так как не имеется не только достаточного числа наблюдений, полученных по специально разработанным программам, но и соответствующих эмпирических данных и теоретических обобщений. Отсутствуют общепринятые концепции реально функциональной нагрузки Интернета в образовании и общая *теория воздействия* и действия Интернета на развитие мышления и сознание человека, а также научные основания активизации его использования в позитивном росте-развитии человека. Между тем именно создание теории воздействия во всей сложности соответствующей организации информационного пространства выступает сейчас одной из важнейших психолого-педагогических задач.

Изучение реальных процессов действия «интернетной» информации, специфика освоения человеком последней, в частности, в соотношении с текстовой (книжной) информацией, характеристики восприятия ее и т.д. являются объективно необходимыми и актуальными в построении основ современного образования, где Интернету в этом плане должна быть отведена соответствующая роль в позитивном выстраивании знаний в организации структур образования.

Совершенно очевидно, что современные условия не просто изменений, а перехода общества в новое историческое состояние, обуславливающее объективные изменения в развитии человека, прежде всего, растущего человека, не могут не требовать и объективно требуют принципиально новой организации такой важнейшей сферы, как система образования, ответственная за подготовку человека к жизни, за формирование его культурного потенциала.

Речь идет не о каких-то поправках, не о внесении чего-то нового, а о **преобразовании образования**, о формировании новых принципов, условий, форм его организации – предметно-содержательных, структурных, смысловых. Так, одной из важнейших линий выступает необходимость внесения принципиальных изменений в сложившееся его содержание, которое во многих случаях оказывается невостребованным как в школьной, так и в послешкольной жизни детей.

В нынешнем времени-пространстве требуется образование, ориентированное во все не на способы вложить как можно больше фактов в головы как можно большего количества детей, израсходовав на это минимум времени и усилий. Ибо факты «устаревают с бешеной скоростью... как быстро устаревают и техники» (А. Маслоу), а многие знания, полученные детьми, устаревают еще до того, как они выйдут из школы и смогут ими воспользоваться, что препятствует формированию необходимого уровня мотивации учебной деятельности, пониманию ими важнейших вещей, необходимых культурному человеку.

В результате в отличие от учеников XIX и середины XX в. наши дети, прежде всего подросткового возраста, уже не считают, что «ученье – свет, а неученье – тьма», так как образование перестало быть проводником из невежества к высокой культуре и благополучию. Оно уже и не выполняет функцию «социального лифта», и не обеспечивает в необходимой степени позитивную социализацию растущих людей. Как заметил академик РАО В.П. Зинченко, «система нашего школьного образования многое «проходила» и переживала – «школу действия», «школу труда», «школу знания», «школу сотрудничества», при отсутствии, к сожалению, «школы бытия» и «школы смысла»» [11, с. 7].

Естественно, проблема изменения структуры, форм, методов, содержания образования является чрезвычайно сложной. Она требует рассмотрения и решения многих принципиально новых вопросов, включая поиск путей согласования необходимого современному растущему человеку объема знаний и формирования способности не только к их присвоению, но и к творческому отношению к ним при участии в их дальнейшей разработке. Перед нами, по сути, целый комплекс проблем, к решению которых мы даже еще не смогли приступить. Поэтому сейчас очень важно определить возможную расстановку всех сил, задействованных в образовательном пространстве, обеспечить целенаправленность их действий.

Я лишь коротко затронул ряд важнейших проблем, связанных с необходимостью изучения пространства-времени реально измененного Детства и образования растущего человека. Следует заметить, что многочисленные изменения, которые фиксируются в развитии современного ребенка, в его характеристиках, в процессе становления на дистанции онтогенеза, далеко не достаточно осмыслены, теоретически не обобщены. Обусловленные

историческими преобразованиями, которые произошли в развитии общества, они должны рассматриваться именно в контексте этих преобразований. Между тем в проводимых ныне психолого-педагогических исследованиях ребенок, как правило, рассматривается «здесь и теперь», в узкоконкретной, в лучшем случае (реже) конкретно-исторической обстановке, без инъектирования его в динамику исторического процесса, что в современном мире глобальных перемен весьма ущербно.

Следует отметить, что данная острая проблема касается не только России. Так, в разработанной Европейским союзом Стратегии образования в интересах устойчивого развития перед педагогами ставится задача к 2014 г. «перейти от простой передачи знаний, умений и навыков, необходимых детям для существования в современном обществе, к готовности действовать и жить в быстроменяющихся условиях, участвовать в планировании социального развития, учиться предвидеть последствия».

В целом образование нашего времени приобретает черты серьезной общественно-политической задачи, имея целью подготовку человека, обладающего необходимым потенциалом знаний, технологий и твердых нравственных установок, человека, которому нравятся перемены, который готов смело встретить совершенно непредвиденные ситуации – ведь он вышел уже во внеземное космическое пространство. А это требует другого уровня миропонимания, развитого эвристического мышления, формирования ответственности, при которой утилитарные ценности выступают не как цель, а как инструмент формирования новых духовных ценностей – милосердия и честности, справедливости и способности к сопереживанию, терпимости и порядочности, ответственности и сознания собственного достоинства, патриотизма и чувства долга.

Такое образование, встраиваемое в современное историко-культурное пространство нашего времени, должно быть *ориентировано* не только на трансляцию от поколения к поколению социокультурного опыта, включающего в себя опыт познания, опыт освоения способов деятельности и опыт формирования ценностных отношений, но и, при сохранении всего этого, на образование как формирование активного, действенного человека, способного к оптимальному самоосуществлению, – образование, полагающее перманентный рост человека, способного к самообразованию, более глубокому самоопределению с выраженной потребностью в самоактуализации и самореализации креативных способностей, как познавательных, так и коммуникативных и организационных.

По телевизору недавно шла передача «Культурная революция». Художники, писатели, музыканты спорили о предназначении искусства. И вдруг один из участников заявил: «У нас нет заказа на Человека... на профессионала есть, а на Человека нет!» Данная позиция еще актуальнее для системы образования. По утверждению одного из самых успешных людей современности Билла Гейтса, есть три фактора, которые определяют ценность, значимость, конкурентноспособность человека: это, во-первых, его знания; во-вторых, доступ к технологии, которая связывает его с теми, кто обладает необходимыми знаниями, и, в-третьих, среда, которая мотивирует человека на развитие.

Ориентация на развитие объективно задаваемого нового Человека, способного активно действовать в XXI в., предполагает построение новой стратегии его образования – образования, которое способствует его социализации в самом широком ее понимании –

не только как присвоения социального мира, но и как вписанности в этот мир в качестве активного деятеля. А это полагает, как отмечалось, изменения оснований и принципов организации образования.

В частности, это требует введения новых структурно-содержательных компонентов в него, изменения системы отношений внутри образовательного пространства и расширения сферы процесса обучения детей, форм и типов последнего: вывода детей за стены класса; изменения их места в учебно-воспитательном пространстве, на что целенаправлены, кстати, построение проектного, эвристического обучения, технологии коллективной мыследеятельности, деловые игры и пр.; создания внешкольных структур, новых образовательных форм, включая кардинальную перестройку дополнительного образования как сферы образования открытого.

В этом плане интересны предложения французского ученого Жака Гонне, обосновавшего необходимость создания системы медиаобразования детей, которое даст возможность с опережением реагировать на изменения в информационном пространстве через их собственное информационное творчество, выступающее способом и самореализации растущего человека, и одновременно «наведения мостов» со Взрослым Миром. Но не менее интересны, хотя и менее известны, ибо мы все время ищем пророков не в своем отечестве, разработки нашего российского исследователя Сергея Борисовича Цымбаленко, который обобщил в диссертации по психологии материалы подростково-юношеского творчества в информационно-психологическом пространстве, осуществляемом лагерем «Орленок» совместно с рядом телевизионных каналов.

Однако, рассматривая эмпирические находки, способствующие преобразованию системы образования, понимая необходимость сочетания теоретико-методологической разработки его оснований и учета практического опыта такой деятельности, нам нельзя идти по пути формального объединения усилий научных работников и педагогов-практиков, чтобы не повторить анекдотичную историю, связанную с именами Айседоры Дункан и Бернарда Шоу.

Рассказывали, что знаменитая балерина Айседора Дункан будто бы сказала как-то Бернарду Шоу: «Не стоит ли нам подумать, каким бы мог быть у нас ребенок – с вашим умом и моей красотой». «Да, да, конечно, – отвечал великий писатель, – но не стоит ли заранее обдумать также и то, что случится, если ребенок унаследует мою красоту и ваш ум».

Поэтому необходимо умелое сочетание научного прогнозирования и опытно-экспериментальной проверки выдвигаемых гипотез в целях продуктивного развития образования – его содержания и форм, соответствующих жизни человека в новом времени-пространстве XXI в.

За спиной современного человека две тысячи лет новой эры и сорок тысяч лет до нашей эры, если мы начнем отсчет с *Homo sapiens*, и 6 тысяч лет цивилизации – время накопления знаний и социальных практик, технических и технологических преобразований, постоянно изменяющих его возможности, потребности, способности, личностный потенциал.

Грандиозные исторически значимые изменения в конце XX – начале XXI в. поставили ныне огромную общественно значимую задачу самоопределения человека в новом

мире, обеспечения условий его активного саморазвития, дальнейшего самосовершенствования на качественно новых основаниях образования, предполагающего серьезную государственную защиту растущих людей от инфантилизма, безграмотности, безнравственности, то есть от расчеловечивания.

Знаменательно, что в июне нынешнего года Владимир Владимирович Путин подписал Указ «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы», направленный на обеспечение комфортной и безопасной среды для жизни каждого ребенка, среды, главным капиталом в которой становится человек, повышение уровня развития которого обеспечит повышение уровня культуры всего общества. Отсюда очевидно, что важнейшей задачей сегодня является мобилизация сил всех наук: антропологии и этнологии, педагогики и психологии, физиологии и медицины, социологии и др., изучающих человека в его познании в ситуации исторически нового пространства-времени и раскрытии реальных его возможностей, потребностей, способностей.

Проблема выработки стратегии образования человека, безусловно, является жестко актуальной и выступает в качестве главной в системе Российской академии образования, призванной на базе комплексных психолого-педагогических построений раскрывать идейно-мировоззренческие и теоретико-методологические основы организации образования. При этом не только и не просто в плане приобретения определенной совокупности знаний, но и в плане формирования отношения к знаниям в целом, отношения к миру, к другим, к себе, формирования потребности в расширении знаний и способностей, – образования, обеспечивающего определение и утверждение его места в современном времени-пространстве. Новые задачи требуют не только новых проектов, но и оценки и переоценки позитивного фонда накопленных данных в практике организации и развития российского образования. Не случайно РАО проводит сейчас научный аудит всех институтов, с тем чтобы отличить перспективные исследования от пустозвонства, предотвратить падение исследовательской активности, ликвидировать вакуум теоретических идей.

Следует отметить, что при всех имеющихся в нашей деятельности недоработках в целом научными коллективами Академии сделано немало. Так, продуктивная работа проведена педагогами, дидактами, методистами по определению основ отбора и структурирования содержания общего среднего образования. Получены важные материалы, способствующие модернизации профессионального образования. Разработаны вариативные модели познания различных видов искусства. В области педагогической психологии и психологии развития, помимо многих других наработок, определены психодидактические основания построения развивающих образовательных технологий, проектирования и экспертизы эффективности образовательной среды. В сфере возрастной физиологии целенаправленно изучается, в частности, процесс формирования интегративной деятельности мозга как основы познавательного развития ребенка. В плане использования информационных и коммуникационных технологий выявлены пути предотвращения возможных негативных их последствий. (Подробный отчет о деятельности институтов и членов Академии имеется на сайте РАО, давая возможность всесторонне оценить результаты проведенной работы.)

Вместе с тем хочу обратить внимание на то, что в ближайшее время нам предстоит выполнить целый ряд перспективных фундаментальных исследований в русле намеченных Президиумом РАО, после детального обсуждения с членами Академии, руководителями институтов, ведущими научными работниками, по 12 направлениям, включающим более 70 проектов и свыше 200 тем, предполагающих осмысление, как современной ситуации, так и антропогенных изменений человека, обоснование прогнозов развития образования и социализации растущих людей, методологических проработок инновационных схем, моделей обучения и воспитания с учетом общецивилизационных трендов. Научными кураторами этих исследований выступают видные ученые, часть из которых руководят академическими учреждениями, а некоторые выполняют эту работу как члены Академии, не будучи ее штатными сотрудниками.

Разумеется, все эти направления, проекты, темы в своем реальном выполнении еще будут уточняться, расширяться, углубляться, поскольку речь идет не просто о новом шаге, новом планировании на следующие ближайшие годы, не просто о стремлении улучшить качественные показатели в его организации и даже не о введении чего-то нового.

На повестке дня: во-первых, рассмотрение проблем, связанных с объективной необходимостью изучения особенностей преобразования современного растущего человека в реально преобразованном мире, *в новой исторической ситуации функционирования*, когда он (человек) оказался в условиях высокодинамичных процессов таких изменений, в состоянии их хаотичности и неопределенности, затрудняющих выделение тенденций движения и перспективных линий развития, когда усложняются, в частности (но что очень важно), связи и характер межпоколенческого взаимодействия – воспитуемых и воспитателей, педагогов и учеников, по-разному вписывающихся в сложный мир объективно структурируемых пространств новых знаний и информационных полей.

Во-вторых, и это главное, решение проблемы структурирования новой системы образования, ориентированной на четко выделенные цели, задачи, сформулированные соответствующие принципы организации, полагающие новое понимание этой сферы жизнедеятельности человека при удержании всего значимого, действенного в его культурном воспроизводстве, достигнутого в историческом развитии российского общества.

Не случайно этими проблемами сейчас занимаются большие группы ученых, например, Центра проблемного анализа и государственно-управленческого проектирования, Центра стратегических исследований и разработок Сибирского федерального университета, а также многие другие коллективы, осуществляющие перспективные поиски. Но ведущая роль в этих поисках должна принадлежать именно нашей Академии, обязанной по своему статусу заниматься разработкой проблем, концепций и теорий образования.

В пространстве нашего поля деятельности, сфокусированного в программе выделенных 12 основных направлений, обсуждаемых в структурах РАО, полагающих научную рефлексию нашего сообщества на социальные, психологические, психофизиологические изменения растущих людей и характер развития общества, а также стратегию действия по разработке новых теоретических оснований и принципов организации образования, можно вычленить несколько главных сфер предстоящей созидательной работы.

Первая сфера состоит в том, чтобы в содружестве с философами, историками, социологами попытаться раскрыть по возможности хотя бы главные характеристики и параметры изменений современного общества как этапа исторического развития в контексте роли Культуры, выступающей способом воспроизводства общества и Образования как образующего основания культурного потенциала его и человека. Здесь нам предстоит определить направленность целей, потребностей, возможностей образования человека XXI в. при реальной значимости компетенций в соответствующих сферах деятельности. При этом рассмотреть методологические и теоретические вопросы прогнозирования развития человека и общества, исходя из того, что прогноз начинается там и тогда, где и когда определены параметры ожидаемого развития.

Вторая сфера связана с глубинным познанием современного растущего человека, его новых возможностей, особенностей восприятия им мира, характера развития его мыследеятельности. При этом мы не можем далее обходиться точечными, локальными исследованиями разных сторон реальных изменений, во множестве зафиксированных разными исследователями в разных ситуациях, при разных подходах, при применении разных, порой случайно выбранных, а часто устаревших методик.

На основании проработок в русле намеченных направлений, осмысления проектов, анализа выполняемых тем, целенаправленно задаваемого рассмотрения и обобщения получаемых данных нам важно выработать цельную стратегию познания современного Детства, глубокого научно обоснованного, пролонгированного исследования основных параметров его развития при вычленении характеристик, необходимых для осмысления всех главных особенностей, на учет которых должны быть ориентированы поиски необходимых целей, задач, принципов и условий образования.

Третья сфера полагает концентрирование наших усилий на глубинной оценке структурно-содержательных, реально представленных особенностей функционирующей системы современного образования, выявлении действенных ее структур, форм, тенденций ориентации на развитие общества, его будущее, а также провальных мест, недостатков, где особенно остро проявляется отставание, несоответствие, то есть на анализе того, что мы имеем, как это действует и где идет сбой в системе современного образования.

Четвертая сфера направлена на то, чтобы выстроить научно обоснованную программу *разработки новых принципов организации образования* при определении характера значимых знаний, их объема с ориентацией на формирование потребности в их расширении, в углублении форм их подачи и способности к этому, при научении детей приобретать и накапливать знания, осуществлять их выбор. Задача состоит в том, чтобы помимо жизненно необходимых в современной ситуации знаний повышать культурный потенциал каждого растущего человека как условие накопления интеллектуального капитала общества и условие его дальнейшего культурно-исторического развития.

И, наконец, **пятую сферу** составит сложный комплекс работ по осмыслению и разработке системы исследований соотнесения действия ориентированной и хаотически приобретаемой информации и их «знаниевого выбора» в СМИ и знаний, приобретаемых в рамках целенаправленно организуемых, выстроенных и научно обоснованных форм

обучения – от дошкольного до вузовского уровня, далее, по выявлению того, как информация СМИ (в том числе, шумовая) может перерасти в выстраиваемые знаниевые структуры, с тем чтобы на базе развития интегрального мышления организовать обучение с учетом необходимости активного использования выбора из общего потока информации значимых материалов и формирования программы обучения с широким использованием ИКТ при сохранении устойчивости и активности действия в качестве основной опорной текстовой (книжной) информации как необходимого условия оптимального развития интеллекта и мыслительных способностей учащихся.

Выстраивая всю эту многоплановую деятельность, деятельность исключительно трудную, мы сознаем, что переходность современной эпохи ставит психолого-педагогические науки в чрезвычайно сложную ситуацию из-за отсутствия общенациональной идеи, несформированности в обществе целей образования, идеалов образованного человека.

При общем понимании того, что новый человек (не какой-то там ницшеанский сверхчеловек, а растущий человек нашего времени) должен быть конструктивным и креативным, т.к. именно ему предстоит конструировать новую реальность и одновременно он должен быть человеком высокой культуры, по выражению Даниила Андреева, «человеком облагороженного образа» (Приложение к журналу «Эксперт». 2000. №1–2. С. 18), нам необходимо соответственно вырабатывать концептуально-теоретические схемы нового содержания образования и новые методы, формы, средства действенного побуждения детей, подростков, юношества к расширению знаний, росту творческих способностей и претворению последних в жизнь, активизируя их самостроительство. В этом плане важна организация широких научных дискуссий для открытого сопоставления и соревнования идей по наиболее острым и сложным вопросам, что позволит, как реально повысить общий уровень нашего профессионализма по всем линиям – в методологии, в теории, в области эксперимента, так и обеспечить консолидацию сил не на словах, а на деле.

Хочу напомнить весьма актуальное в наши дни мнение В.И. Вернадского. «Меня, – писал великий мыслитель, – не смущает, что те лица, в глубинах духовной силы которых совершается сейчас огромная, невидимая пока работа, как будто не участвуют в жизни. На виду большей частью не они, а другие люди, действия которых не обузданы духовной работой. Но все это исчезнет, когда вскроется тот невидимый во внешних проявлениях процесс, который является духовным результатом мирового человеческого сознания. Он зреет, время его придет, и последнее властное слово скажет он, а темные силы, всплывшие сейчас на поверхность, опять упадут на дно...» [12].

Уверен, что это прекрасное провиденье вскоре свершится!

Список литературы:

1. Курьер ЮНЕСКО / ООН по вопросам образования, науки и культуры. – 1978. – апрель.
2. Эйнштейн, А. Физика и реальность / А. Эйнштейн. – М., 1965.
3. Национальная идея России : в 6 т. Т. 3. – М., 2012.

4. Учительская газета. – 2012. – 28 авг.
5. Педагогика : науч.-теоретич. журнал / Российская академия образования. – 2012. – № 5.
6. Учительская газета. – 2012. – 21 авг.
7. *Рубинштейн, С. Л.* Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1976.
8. *Бронфенбреннер, У.* Два мира детства / У. Бронфенбреннер. – М., 1976.
9. Первое сентября : газета для учителя. – 2012. – 23 июня.
10. Российская газета. – 2012. – 21 авг.
11. *Зинченко, В. П.* Аффект и интеллект в образовании / В. П. Зинченко. – М.: Три-вола, 1995.
12. *Вернадский, В. И.* Об интеллигенции и образовании // Вернадский В. Открытия и судьбы / сост. Г.П. Аксенов. – М.: Современник, 1993

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2012, № 6

УНИВЕРСАЛЬНОЕ – ГУМАНИТАРНОЕ – ЭПИСТЕМИОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ (ЕСТЕСТВЕННАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ. МЕЖДУНАРОДНАЯ БИБЛИОГРАФИЯ. ИДЕЯ МИРОВОГО КУЛЬТУРНОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ)

HUMANITIES AND EPISTEMOLOGY – THE UNIVERSAL KNOWLEDGE (NATURAL CLASSIFICATION.
INTERNATIONAL BIBLIOGRAPHY. IDEA OF A WORLD-WIDE CULTURAL INTEGRATION.)

Куманова А.

Профессор, доктор педагогических наук
(Республика Болгария)

E-mail: u_rio@gnpbu.ru

Kumanova A.

Professor, Doctor of Sciences (Education)
(Republic of Bulgaria)

E-mail: u_rio@gnpbu.ru

Аннотация. Единая интенциональная ризома информационных кодов знания, воплощенного в т.н. инкультурации (эволюции – инволюции), позволяет нам видеть рациональную сущность, состоящую из множества сущностей, разграничивающихся на основе принципов диверсификации, дистинкции, многообразия, конкуренции парадигм. Нравственно-этические движущие мотивы гуманного планетарного информационного моделирования формируют диалогические «цепочки обозначаемое – означающее» в многоголосии концепций, целью которых является преодоление доктринального изоляционизма.

Annotation. The integrated international rhizome of informational codes of knowledge, realized through «inculturation» (evolution – involution), makes it possible to see the rational essence, consisting of multiple essences, differentiated through diversification, distinction, multiformity, paradigm competition. The moral and ethical motives behind the humane global informational modeling form dialogic chains «signified – signifying» in the manifold of concepts, the sole purpose of which is overcoming doctrinal isolationism.

Ключевые слова: педагогическое знание, методология гуманитарного знания антропология, эпистемиологическое знание, интенциональная ризома, информационные коды знания

Keywords: pedagogic knowledge, methodology of knowledge in humanities, anthropology, epistemological knowledge, international rhizome, informational codes of knowledge.

«Знание делает человека тем, о чем он знает.»

Упанишады

I. Интенциональная ризома. Сегодня проблема нахождения определения информации превращается в ноосферическую¹, гуманитарную, когнитологическую проблему, связанную с построением интенциональной² ризомы³ из ответов на вопросы, касающиеся существующих картин информационного мира (реальности и сознания) человека как биологического и социального феномена. Отношения между информационными реалиями могут быть представлены как существование множества крайних материальных и идеальных элементов (рудиментов), по-разному интерпретируемых в различных концепциях. Указанная проблема относится к выработке целостного представления о знаниях Homo sapiens-a. Толкуемые фрагментарно и в различных сферах (философии, религии, науке, литературе, искусстве, «обычной» жизни), различные виды знания (явного / формализованного, дискретного, естественного, соответствующего/; неявного /молчаливого/, научного /рационального/; скрытого /мистического, эзотерического, агностического, трансцендентального, присутственного, оккультного/; утраченного) являются эпистемиологическим ключом к системе знания о человеке.

II. Информационные коды знания. Поскольку в процессе познания и поисков информации невозможно отделить субъект (познания) от объекта (познания), постольку познание и поиск информации являются и тем (субъектом), и другим (объектом), рассматриваемыми как диалектическое целое. Процессы информирования и поисков информации осуществляются посредством индивидуальных информационных (культурных, философских, знаниевых) кодов, порожденных системообразующим феноменом явного и неявного личного знания (М. Полани). Представление человека в современном информационном пространстве в контексте накопленных философских картин является постмодернистическим гуманным культурным когнитологическим способом показа глубинных сторон информационного поиска, проявляющегося явного и неявного личного знания, воплощенного в т.н. инкультурации (осуществляемого в недрах личности постоянного и непрерывного диалога между: эволюцией /процессом медленного, но непрерывного количественного изменения – развития человеческой популяции/ и инволюцией /обратным развитием, связанным с типом культуры, формирующей жизнь каждого человеческого индивида/).

III. Рациональная сущность информационной ризомы. Постмодернизм провозглашает множественность (диверсификацию, дистинкцию, многообразие, конкуренцию па-

¹ Ноосфера (гр.: nōos, nous – разум + гр.: sphaire; лат.: sphaera; фр., англ.: sphere – шар, земной шар, небеса; область...). Kotov, K. et al. Semioshere versus Biosphere / K. Kotov, K. Kull. // Encyclopedia of Language & Linguistics: Vol. 11. 2. ed. Amst.; Bost., 2006, p. 194-199.

² Лат.: intentio – намерение.

³ Ризома (фр. из древнегр. и лат.: rhizome; англ.: rhizoma – корень, корневище; ствол, разветвление; перен.: род, поколение, рождение, происхождение). Deleuze, G. et al. Thousand plateaus / G. F. Deleuze, A. Guattari; Transl. and foreword by B. Massumi. L.: Continuum, 2004. XXI, 688 p.: ill.; Deleuze, G. et al. Rhizome / G. Deleuze, F. Guattari. P.: Minuit, 1976. 74 p.

радигом) в ризоматике информационного моделирования, что предполагает признание многомерного образа реальности и множества типов равносущностных отношений. Здесь главным является неустранимость множественности описаний в «точках зрения» и отношения дополнительности и взаимодействия между ними. Описанные идеи, первоначально появившиеся в сфере литературы и искусства (живописи, архитектуры), сегодня приобретают общекультурный характер и для науки в целом, рассматриваемой в контексте информационного моделирования. Отдавая приоритет когнитивному плюрализму, герменевтическая проблематика и культуролого-феноменологический метод, гуманитарный опыт знания (в данном случае понимание и интерпретация (интенциональность)) являются ведущими моментами при преодолении господства естественнонаучных представлений в сфере установившихся бинарных оппозиций в мышлении – «или / или»), дополнительность, одновременность, гетерогенность, разноплановость, релятивизм становятся параметрами рассмотрения гуманитарного, человеческого (индивидуального, субъективного) познания в его антропологическом содержании и аспектах – как знания человеческой популяции.

IV. Нравственно-этические движущие мотивы гуманного. Мудрость не «одного» человека, а всего человечества, всех культур, метаязык всех наук и всех видов познания на уровнях реальности и сознания – таковы, в общих чертах, нравственные движущие мотивы гуманного планетарного информационного моделирования, когда идет речь о регламентированных «цепочках обозначаемое – означающее». Они, прежде всего, отражают только ранимость сознания, вовлеченного в информационный вихрь Интернета, где изобилие информации зачастую оказывается эквивалентом ее отсутствия. Последовательный диалогизм, вслушивание в многоголосие концепций с целью преодоления доктринального изоляционизма и монодисциплинарности каждого творческого и информационного акта, понимается как исследование, но не столько в виде критического анализа, сколько в форме необходимого синтеза, распределенного по этажам всех уровней реальности и сознания.

V. Принцип духовной свободы. «Век информации» (XX в.) проторил дорогу «веку трансформации», каким обещает быть XXI в., посредством установления более короткой («минимальной»), но отфильтрованной ризоматикой информационного моделирования связи между обобщением (информацией) и сообщением (коммуникацией), соположенными по пути преобразования (семиосферы).

В связи с этим растет число проявлений принципа духовной, интеллектуальной свободы и свободы мысли [1]. Данный принцип отстаивает и истинная религия (религиозная полнота, религиозная ценность) [2]. В обыденном сознании, связанном с информационно-поисковой ситуацией, понятия «информация» и «знание» часто оказываются тождественными, хотя они и не являются синонимами. Всущности, информация является «сырьем», потенциалом, ресурсом для «производства» и «конструирования» концептуальной нагрузки знаний [3–6].

VI. Виды знания. Отождествление общества знания с инженерией знания [7–8] желательно преодолеть и представить как проявление вида знания – технического знания (знание-techne) [9] (*древнегр.*), сопровождаемого рядом других видов знания. Обосновани-

ем дифференциации данных видов знания в общем классификационном поле является отражение посредством них различных аспектов реальности и сознания человека. К этим видам знания относятся: явное (формализованное, дискретное, естественное, соответствующее) – explicit (formalized, discreet, natural, common) [10] (англ.); неявное (молчаливое), подразумеваемое – implicit (tacit) [11, 12] (англ.); научное (рациональное) – scientific (rational) [13, 14] (англ.); скрытое (мистическое, эзотерическое, агностическое, трансцендентальное, присутственное, оккультное) – hidden (mystical, esoteric, agnostic, transcendental, presence-knowledge, knowledge by presence, occult) [15–18] (англ.).

В ряде исследований древности перед нами вновь предстает знание, являющееся давно утраченным – утерянным – lost [19–20] (англ.). Знание, которого мы достигаем посредством духовной медитации и соприкосновения с высшей природной мудростью и божественным откровением (occult) [21], о котором повествуется в некоторых из документов, отличается от соответствующего (естественного, обыкновенного) знания (knowledge by correspondence), основанного на причинно-следственных связях и называемого также знанием по соответствию. Разные виды присутственного знания являются самопознанием... Перенос знания – переносимое знание (bringing knowledge) (англ.) может существовать в любой сфере, вследствие чего данное понятие (перенос знания) трактуется как процесс, а не как вид (знание). Универсальное – гуманитарное, философско-научное эпистемиологическое знание (episteme) (древнегр.) состоит из всех знаний. Элементом каждого знания является его инструментальное выражение – техническое знание (techne) (древнегр.). Само техническое знание – как любое эпистемиологическое знание – несет также философскую нагрузку [22–27]. Эпистемическая логика раскрывает модальность, включающую одновременно такие (модальные) операторы, как «доказуемо», «опровержимо», что является условием для появления возможности всестороннего и целостного изучения семиосферы как единства соответствий и противоречий.

VII. *Естественная классификация знания.* В самом общем виде, зафиксированном в языке этимологии, знание может быть представлено следующим образом, посредством отражения в нем различных аспектов реальности и сознания человека:

I. ЭПИСТЕМИОЛОГИЧЕСКОЕ (знание-episteme /гр./) (гр., лат., англ.: epistemologia) – теория познания (распространяемого посредством принципиальной дешифровки философской картины связей между вещами, порождающей это знание): I.I. Универсальное (лат., англ.: universal) – общее, всеобщее: I.I.I. Гуманитарно-научное (англ.: humanities, art and humanities /nonscience – в смысле: неестественные науки/) – знание о человеке; I.I.II. Естественнонаучное, научное (англ.: scientific) (рациональное /rational/) – знание, доказываемое посредством опыта – см.: II.I.III; I.I.III. Общественно-научное (англ.: social-scientific) – знание об обществе; I.I.IV. Техническое (знание-techne /гр./) – инструментальное знание (область применения: техносфера по всем видам знания через модели естественно-научного – см.: I.I. II).

II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ (опытное знание – гр.: empeiria) – приобретенное с помощью научных экспериментов – см.: I.I.II (его распространение возможно и без дешифровки философской картины связей между вещами, порождающей это знание):

II.I. явное (*англ.*: explicit) – общеизвестное и бесспорное знание; II.I.I. формализованное (*англ.*: formalized) знание, выраженное посредством формальных дефиниций и категорий; II.I.II. дискретное (*англ.*: discreet) – знание, выраженное непрямым и неформальным способом; II.I.III. естественное (*англ.*: natural) – *см.*: I.I. II; II.I.IV. соответствующее (*англ.*: common) – общепринятое знание; II.II. неявное, подразумеваемое (*англ.*: implicit) – знание, выраженное косвенным образом; II.II.I. молчаливое (*лат.*, *англ.*: tacit) – традиционное (табуизированное); II.II.I.I. скрытое (*англ.*: hidden) – обобщенное обозначение мистического, эзотерического, агностического, трансцендентального, присутственного, оккультного (*гр.*, *лат.*, *англ.*: mystical, esoteric, agnostic, transcendental, presence-knowledge, knowledge by presence, occult); II.II.I.I.I. мистическое (*гр.*, *лат.*, *англ.*: mystical) – знание, основывающееся на духовном опыте; II.II.I.I.I.I. эзотерическое (*гр.*, *лат.*, *англ.*: esoteric) – знание для посвященных в культовые ритуалы; II.II.I.I.I.II. агностическое (*гр.*, *лат.*, *англ.*: agnostic) – знание о трудно познаваемом; II.II.I.I.I.III. трансцендентальное (*гр.*, *лат.*, *англ.*: transcendental) – знание о непознаваемом духовном; II.II.I.I.I.IV. присутственное (*англ.*: presence-knowledge) – мессианское знание, происходящее из духовного присутствия свыше; II.II.I.I.IV. оккультное (*гр.*, *лат.*, *англ.*: occult) – знание, основывающееся на мистериальных ритуалах; II.III. утраченное (*англ.*: lost) – исчезнувшее знание.

VIII. *Методология гуманитарного знания.* Методология гуманитарного знания отсылает нас к понятию «антропология» (*англ.*: anthropology). С середины XX в. можно наблюдать принципиальную антропологизацию всего знания [28–31]:

- проблема человека ставится во главу угла всей современной науки и всех ее разделов;
- значительно меняются взаимосвязи между отдельными научными дисциплинами, изучающими человека как организм и личность, явление природы и общества, предмет воспитания и т.д.;
- комплексное изучение природы человека предоставляет нам возможность располагать сводом знаний, накопленных каждой из существующих в нем дисциплин и подходов, решая задачу установления взаимосвязей между наиболее важными природными свойствами человека;
- современная наука все еще не располагает такой всеобъемлющей теорией, которая могла бы охватить все возможные аспекты изучения проблемы человека; решающим фактором приближения к созданию такой теории в условиях действующей в настоящее время философско-научной парадигмы знания являются процессы математизации, с одной стороны, и сближения естественных, технических, общественных и гуманитарных наук, с другой.

IX. *Антропология – проблематика и наука.* Следует уточнить две кардинальных проблемы. Первая проблема: понятие «антропология» как проблематика. В него включают все, что касается человека. В соответствии с этим существуют два направления гуманитарного знания:

1. Религиозное, исходящее из позиции принятия Бога как высшего сверхъестественного существа, верховного объекта религиозного культа (в современных западных фило-

софских учениях имеет место или на почве посткантовского иррационализма, или на основе реставрации философских схем прошлого).

2. Атеистическое, основанное на изучении взглядов людей в философии, науке и практической жизни, отрицающих существование Бога в указанном выше смысле и утверждающих человека как высшую степень биологической эволюции, субъекта общественно-исторической деятельности и культуры (концепция Бога как проекции человека является атеистическим представлением гуманитарной проблемы с естественнонаучной точки зрения).

Вторая проблема: термин «антропология» как наука в понимании восточно-европейских авторов соответствует термину «физическая антропология», под которым на Западе понимается наука о биологической стороне человека. Одновременно с этим использующийся в западной науке термин «антропология» включает в себя две области познания: этнографию (этнологию) и антропологию в понимании восточно-европейских авторов.

Х. Терминосистема гуманитарного знания. В соответствии с динамически формирующейся современной философско-научоведческой парадигмой познания, понятие «гуманитарное знание» является более общим, чем включаемые в него «гуманитарные науки» (*англ.*: humanities или art and humanities [nonscience – *букв.*: неестественные науки]), в число которых попадают филология, литературоведение, история, философия и т.д. (в отличие от science (*англ.*) – естественных наук), но также социология, экономика, демография и другие социальные науки [32–38].

В связи с распространением ноосферического мышления принято говорить о национальных и мировых школах:

1. Англо-американской культурной антропологии, социальной антропологии, семиотике (Т.А. Себеок);
2. Философской антропологии в Германии; структурализме во Франции; семиотике в Западной Европе (Франции, Италии: У. Эко);
3. Русском космизме (В.И. Вернадский, В.П. Казначеев); семиотике, структурализме (Ю.М. Лотман). Гуманитарно-научное знание рационально рассматривается в связи с религией, причем ударение ставится на социокультурную и природную целостность человечества: Дж. Кэмпбелл, М. Элиаде.

XI. Проблемы трансформаций гуманитарного знания. Перенос отдельных терминов из различно ориентированных национальных школ наблюдается в разные исторические периоды. Характерно, что в целом гуманитарные науки направлены на решение проблем усовершенствования обучения, образования и воспитания – то есть педагогики и социального управления. В антропологии и социологии нет оснований для деления знания на научное и донаучное. Вместе с тем следует учитывать тот факт, что социология занимается тем же, чем занимается и этнология, но первая – в развитых обществах, а вторая – в примитивных. Так, в первой половине XX в. гуманитарные науки развиваются в рамках национальных традиций – в контексте национальной философии (Англия, Франция, Германия, США). С середины XX в. мы наблюдаем процесс формирования мирового научного сообщества в области гуманитарного знания. Это симптоматично как тенденция необхо-

димости создания обобщенного, концентрированного универсального – гуманитарного, философско-научного эпистемиологического знания.

XII. Многомерная система знания. Рациональное оперирование видами знания и их адекватное отражение в справочно-информационных библиотечно-библиографических платформах, обозначающих потоки документов, является признаком многомерной системы знания (универсального – гуманитарного – эпистемиологического).

Следуя тенденции к постоянной трансформации и расширению, превращаясь в особый структурный элемент космоса, выраженный более социальный охват природы, характер ноосферизма (следовательно!) задается необходимостью планетарно-разумной организации взаимодействия между обществом и природой, а также – потребностью отражения многостепенности знаний в их взаимопроникновении как диалектического единства представления связей в соответствии с философско-культурными проблемами сознания [39–42], корнящимися в языке [43–49]. В ноосферически значимом контексте толкования существующая на данный момент глобальная проблема информации может быть представлена следующим образом: информация является ресурсом человечества, возникшим и используемым как «форма космогонии» (В.И. Вернадский).

XIII. Информационная ретикула семиосферы. Интересующий нас вектор анализа (социокультурное планетарное целое информации) имеет естественно-историческую, природную (в широком смысле слова – космическую) и социогуманитарную, человеческую тенденцию развития. Это порождает его соответствующее отражение в науке. Данная проблема сливается с пониманием единого динамического, многомерного, многопланового, постоянно трансформирующегося целого – инфосферы в ретикуле⁴ семиосферы.

Углубленный рационализм неклассической науки наших дней основан на способности разума защищать свою свободу от навязываемых обществом и властью предрассудков и ограничений. Это связано с осознанием методологических предпосылок и онтологией познания и не лишает разум права на воображение, на конструирование воображаемых – ментальных – предметов (приборов), свойств, отличающихся от свойств вещей, наблюдаемых в непосредственном опыте, что со своей стороны приводит к пересмотру самого понятия «реальность».

Именно вследствие описанной выше ментальной феноменологии (находящейся в фокусе неклассической современной науки) сама информационная наука имеет дело с гораздо более сложной реальностью, чем протяженная и локализованная материя. Данная наука оперирует феноменологическими способностями человеческого разума, достигшего такого состояния, при котором он способен преодолеть породившую его реальность.

Очевидность феномена, суть которого заключается в том, что различающиеся, дополняющие друг друга и противоречащие друг другу философские (а через них – и мета-

⁴ Ретикула – от лат.: reticulum – сеточка [см. сноски 5, 6].

системные) платформы связей между вещами отражают различные секторы универсального – гуманитарного – эпистемиологического знания, указывают на информационную ретикулу библиографической сферы⁵ в ее качестве наиболее всеобъемлющего естественно сформированного слоя ноосферы, структурирующего семиосферу⁶.

XIV. Международная универсальная библиография. Онтология вторичнодокументального информационного моделирования находится в историологически сформировавшейся для ноосферного знания триаде:

- 1) Феноменологического подхода к области библиографии;
- 2) Когнитивного плюрализма гуманитарно-научного опыта в ней;
- 3) Герменевтической проблематики наименования ее элементов.

Ее модификация в текущих изданиях, распространяемых сегодня как принципиально различные орбиты трактовки международного и универсального – гуманитарного – эпистемиологического в инфосфере, уходит своими корнями в генезис формы ретроспективной универсальной международной библиографии. Данные публикации структурируют многообразное систематическое целое издаваемых однотипных библиографических указателей литературы по вопросам гуманитарного знания и общественных наук, имеющих международное значение... В сфере универсальной международной библиографии инфосфера представляет, транслирует магистральные направления ноосферизма, по которым мы движемся как по магистралям, ища и находя информацию. Упомянутые библиографические магистрали приводят нас к универсальному – гуманитарному – эпистемиологическому знанию.

XV. Идея мирового эпистемиологического объединения. Идея ризоматики информационного моделирования, увенчанная универсальной международной библиографией, представляет собой идею мирового эпистемиологического объединения как культуры. Данная идея порождена взглядами космизма (космологизма) и сама является плодом естественного многообразия переплетающихся разветвлений:

- философского и философско-религиозного космизма (*Упанишады* в Индии, даосизм в Китае);
- философских систем мыслителей всех времен – Анаксимандра, Пифагора, Анаксагора, Платона, Аристотеля, Плотина; Августина Блаженного, Св. Фомы Аквинского, У. Оккама; Ибн Синны (Авиценны); Р. Декарта, Б. Спинозы, Г.В. Лейбница, И. Канта, Г.В. Ф. Гегеля, Ф.В. Й. Шеллинга, А. Шопенгауэра, Э. Гуссерля, М. Хайдеггера, Ж. Делеза);

⁵ Библиография является третьим /III/ уровнем широкомасштабного информационного моделирования в едином многомерном многостепенном информационном пространстве (ноосфере): ниже: уровень фактов /I/ и уровень документов /II/; выше: уровень метасистем /IV/ и уровень философских картин /V/).

⁶ Вселенная универсальной гуманитарной библиографии отражает инфосферу как гиперинформационный объект посредством инструмента (ретикулы), имеющей мыслительное естество – структуры библиографии; они порождают информационную сеть, предназначенную для: охвата библиографированных явлений [см. сноску 5] и создания, поиска, сохранения и распространения библиографической информации [см. сноску 4].

- семиосферического (культурологического) космизма (Ю.М. Лотман, Т.А. Себеок, У. Эко); гуманитарного космизма (С.Н. Булгаков, М.М. Бахтин, Л.Н. Гумилев, Вяч.И. Иванов, А.Ф. Лосев, Ю.М. Лотман, Ю.А. Шрейдер); литературно-художественного космизма (Гомер, Данте Алигьери, В. Шекспир, Хун Цзичен, И.В. Гете, А.С. Пушкин, Ф.И. Тютчев, Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой, Вяч.И. Иванов, А.А. Блок, Л.Н. Андреев, М.А. Булгаков); естественнонаучного космизма (Архимед, Н. Коперник, Г. Галилей, Й. Кеплер, И. Ньютон, М.В. Ломоносов, Д.И. Менделеев, А. Эйнштейн); натуралистического космизма (А.Н. Бекетов, Н.А. Морозов, Н.А. Козырев); теоретического космизма (В.И. Вернадский, Н.А. Умов, А.Л. Чижевский, Л.А. Уайт, А.А. Любимцев, С.В. Мейен, А.И. Субетто); практического космизма (Н.И. Пирогов, А. Швейцер); научно-технического космизма (К.Э. Циолковский, С.П. Королев); библиографического космизма (Ф. Лаббе, А. Тейсье, Е.Г. Пенье, Ю. Петцхольдт, Т. Бестерман, Г. Шнейдер, Л.-Н. Мальклес, К.Р. Симон); библиографоведческого космизма (Ж.Ф. Нэ деля Рошель, П. Отле; А. Лысаковский, С. Вртель-Верчиньский, Ш.Р. Ранганатан; Е.И. Шамурин, О.П. Коршунов, Р.С. Гиляревский; В. Кунц; Дж.Х. Шира, Дж. Ликлайдер, Д. Фоскетт, Б. Ушервуд, П.М. Рой; А.В. Соколов).

Дерево историко-культурного развития человечества имеет три кардинальных мировых ветви: буддистский – христианский – магометанский мир (христианство включает в себя целиком и полностью конструктивную часть иудаизма и, следовательно, вбирает его)... *«И произрастил Господь Бог из земли всякое дерево, приятное на вид и хорошее для пищи, и дерево жизни посреди рая, и дерево познания добра и зла.»* – Быт. (2:9).

Список литературы:

1. Kirsh, D. Metacognition, distributed cognition and visual design // Cognition, education and communication technology / Ed. P. Gardinfas, P. Johansson. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum, 2004.
2. Zeis, J. Evidentialism versus Fait // Social Epistemology. 2010. Vol. 24, 1. P. 1-13;
3. Kimmerle, J. et al. The interplay between individual and collective knowledge / J. Kimmerle, U. Cress, C. Held. // Knowledge Management Research and Practice, 2010, 8 (1), p. 33-44.
4. Heffner, M. et al. Knowledge fusion for technological innovation in organizations / M. Heffner, N. Sharif. // Ibid., 2008. 12 (2). P. 79-93.
5. Apostolou, D. et al. Harmonising codification and socialisation in knowledge management / D. Apostolou, A. Abecker, G. Mentzas // Ibid., 2007. 5 (4). P. 271-285.
6. Bastian, D. Modes of knowledge migration: Regional assimilation of knowledge and the politics of bringing knowledge into the region / D. Bastian // European Planning Studies, 2006. 14 (5). P. 601-619.
7. Mariano, S. et al. The proces of knowledge retrival / S. Mariano, A. Casey // International Journal of Knowledge Management, 2007. Vol. 37, 3. P. 314-330.
8. Tracey, P. et al. Chapter 8 : Cybercartography and the new economy / P. Tracey, D. R. Lauriault, T. Fraser // Modern Cartography Series. Vol. 4. 2005. P. 181-210.

9. Денчев, С. Знание-episteme – знание-techne: Трансформатизм инфосферы (Онтология информационной среды) / С. Денчев, А. Куманова. // Научно-техническая информация. Сер. 1. – 2006. – № 9. – С. 12-18.
10. Davies, M. Knowledge (explicit and imlicit): Philosophical aspects // International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Amst.; N.Y., 2004. P. 8126–8132.
11. Hast, M. et al. Explicit versus / M. Hast, C. Howe. // Ibid., 2010, Vol. 2. Issue 2. P. 3831–3837;
12. Iuppa, N. V. et al. Designing simulation stories from tacit Knowledge // Iuppa, Nick et al. Story and Simulations for Serious Games / N. Iuppa, T. Borst. Amst.; Bost.: Elsevier, 2007. P. 53–60.
13. Fagan, M. B. Social construction revisited: Epistemology and scientific practice. // Philosophy of Science, 2010. Vol. 77, 1. P. 92–116.
14. Życiński, J. The structure of the metascientific revolution – Tucson: Pachart, 1988. 223 p.
15. Медоуз, К. Силата на руните: Тайното знание на мъдреците / прев. от англ. А. Мусорлиева. – С. : Шамбала, 1998. – 378 с.: с ил. Ориг. загл. Rune Power. The Secret Knowledge of the Wise Ones' / K. Meadows; Srinivasan, V. An abstract of Vedic (hidden) knowledge of India. Chennai, India: Sai Nivas, 2008. – XIV, 115 p.
16. Livingstone, D. W. et al. Hidden knowledge / D. W. Livingstone, P. H. Sawchuk. Aurora, Ont.: Garamond Pr., 2004. XI, 314 p.: ill.; Structure analysis of soccer video with domain knowledge and hidden Markov models / Lexing Xie, Peng Xu, Shih-Fu Chang et al. // Pattern Recognition Letters, 2004, Vol. 25, 7, p. 767–775.
17. Duntemann, J. et al. PC techniques + power tools: HAX, techniques, and hidden knowledge / J. Duntemann, K. Weiskamp. N.Y.; L.: Bantam, 1992. XII, 626 p.
18. Halevi, Z'ev ben Shimon. Kabbalah: Tradition of hidden knowledge. [L.]: Thames and Hudson, 1979. 96 p.: ill.
19. Haycock, David Boyd. The long-lost truth': Sir Isaac Newton and the Newtonian pursuit of ancient knowledge // Studies in History and Philosophy of Science: Part A, 2004, Vol. 35, 3, p. 605–623;
20. Heckman, L. Lost knowledge: Confronting the threat of an aging workforce. // Library Journal, 2004, Vol. 129, 17, p. 70–76.
21. Winslade, J. L. Techno-Kabbalah : The performative language of magic and the production of occult knowledge. // TDR: The Drama Review: A Journal of Performance Studies, 2000, Vol. 44, 2, p. 84–100.
22. Куманова, А. Архитектоника на информационното пространство : Идеален план (Онтологично изследване). Шумен: Аксиос, [2005] 2006. 40 с.;
23. Bosua, R. et al. Towards a model to explain knowledge sharing in complex organizational environments / R. Bosua, R. Scheepers // Knowledge Management Research and Practice, 2007, № 5 (2), p. 93–109.
24. Kazitz, K. et al. Towards an Integrated Model of Knowledge Sharing in Software Development / K. Kazitz, A. Kjægaard // International Journal of Knowledge Management, 2007, Vol. 3, 2, p. 91–117.

25. *Mjøset, L.* Theory : Conceptions in the Social Sciences // International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Amst.; N.Y., 2004, p. 15641-15647.
26. *Shweder, R. A.* Culture : Contemporary Views // Ibid., 2004, p. 3151-3158.
27. *Życiński, J.* W kręgu nauki i wiary. Kraków: Kalwaria, 1989. 226 s.
28. *Куманова, А.* Введение в гуманитарную библиографию [CD-ROM]: Библиографовед. исслед.: [Ч. I-II] / Гос. высш. инст. библиотековед. и информ. техн. (Болгария), Санкт-Петерб. гос. унив. культуры и искусств (Россия). – С.: Гутенберг, 2007. – [1358 с.].
29. *Сытых, О. Л.* К определению понятий : Гносеология, эпистемология, познание, знание, истина, сознание, информация / О. Л. Сытых // Образование и социальное развитие региона (Барнаул). – 2004. – № 3–4. – С. 8–14.
30. Эволюционная эпистемология : Проблемы, перспективы / РАН. Инст. Философии ; отв. ред. И. П. Меркулов. – М.: РОССПЭН, 1996. – 197 с.
31. *Eickelman, D. F.* Anthropology of knowledge. // International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Amst.; N.Y., 2004, p. 8117-8120.
32. *Денчев, С.* Универсалност на хуманитарното знание: Когнитивен библиогр. контекст на инфосферата в антропол. трансформации на времето (Постановка. Методология. Историография. Терминосистема. Структура. Обобщение) / С. Денчев, А. Куманова, Н. Казански. // Пета нац. науч. конф. с междунар. участие «Кирилицата в духовността на европейската информационна цивилизация», София, 1 ноември 2007 г. С., 2008, с. 393–423.
33. *Куманова, А.* Хуманитарно знание – хуманитарна библиография (Порядък. Хармония. Симетрия. Синархия. Слово) : докл. на IV нац. науч. конф. с междунар. участие «Държавата на духа», София, 1 ноември 2006 г. // Държавата на духа. С., 2007, с. 519–544.
34. *Филатов, В. П.* Социальная эпистемология и национальный образ науки. // Эпистемология & философия науки, 2007. Т. 14, № 4, с. 59–62.
35. *Арnaudов, И.* Кратък речник на хуманитарното знание : 200 осн. термина / И. Арnaudов, Н. Христов, С. Мичев. С.: Литавра, 1994. 220 с.
36. *Lott, J. T. et al.* Beyond Racial, Ethnic, and Gender Bias in Education Statistics / J. T. Lott, C. Bennett // International Encyclopedia of Education. [S.l.], 2010, p. 581–588.
37. *Wolterstorff, N.* Virtue epistemology : Essays on epistemic virtue and responsibility. // Ethics, 2003, Vol. 113, 4, p. 876–879.
38. *Buchanan, A.* Social moral epistemology // Social Philosophy & Policy, 2002, Vol. 19, 2, p. 126–152.
39. *Гюзелев, Иван Недев.* Светът като продукт на съзнанието: Трактат върху същността на науч. знание. С.: [Б.и.], 1907. 158 с.
40. *Regnier, D.* Consciousness and conscience : Mamardasvili on the common point of departure for epistemological and moral reflection // Studies in East European Thought, 2006, Vol. 58, 3, p. 141–160.
41. *Brannick, K. J.* Norms of the mind [PDF]: Diss. Wash.: Argosy Univ., Seattle, 2005.

42. *Hipolito, J.* «Conscience the ground of consciousness»: The moral epistemology of Coleridge's 'Aids to reflection' // *Journal of the History of Ideas*, 2004, Vol. 65, 3, p. 455–474.
43. *Трубецкой, Н. С.* Основы фонологии / Н. С. Трубецкой ; пер. с нем. А. А. Холодовича ; ред. С. Д. Кацнельсона ; послесл. А. А. Реформатского. – 2-е изд. – М.: Аспект пресс, 2000. – 351, [1] с.
44. *Knapp, H. P. et al.* Sign Language : Psycholinguistics / H. P. Knapp, D. P. Corina // *Encyclopedia of Language & Linguistics*. – Amst.; Bost., 2006, p. 343–349.
45. *Maibom, H.* Philosophy of Mind // *Ibid.*, p. 337–340.
46. *Merrell, F.* Reference : Semiotic Theory // *Ibid.*, p. 433–440.
47. *Scott, S.* Cognitive Science and Philosophy of Language // *Ibid.*, p. 552–562.
48. *Jakobson, Roman.* Essais de linguistique générale: 1, Les fondations du langage / Trad. de l'anglais et préf. par Nicolas Ruwet. [Nouv. éd.]. P.: Les Éd. de Minuit, 2003. 260 p. Прев. от: Preliminaries to speech analysis; Hjelmslev, Louis. Prolégomènes à une théorie du langage / Trad. du danois par Una Canger avec la collab. d'Annick Wewer.
49. *Suivi de la structure fondamentale du langage* / Traduit de l'anglais par Anne-Marie Leonard. Nouvelle ed. P.: Les Éd. de Minuit, 1984. 231 p. Прев. от: Omkring sprogteoriens grundlaeggelse.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2012, № 6

ИСТОРИЯ В ШКОЛЕ ОСТАЕТСЯ «ПОЛЕМ БИТВЫ ЗА ПРОШЛОЕ», ПОТОМУ ЧТО «ВОЙНЫ ПАМЯТИ» НЕ УТИХАЮТ

HISTORY CLASSROOM – STILL «A FIELD OF BATTLE FOR THE PAST», AS «MEMORY WARS» RAGE ON

Стрелова О.Ю.

Профессор Дальневосточного государственного гуманитарного университета (г. Хабаровск), доктор педагогических наук

E-mail: boss@khspu.ru

Аннотация. Статья продолжает начатый в журнале разговор о связях современного политического процесса с содержанием школьных курсов истории [3]. «Войны памяти» как инструменты исторической политики конкретизированы на примерах «войн памятников», «войн музеев памяти» и «войн учебников истории», характерных для разных стран мира, не исключая Россию, в XX – начале XXI века. Особое внимание автор статьи обращает на современные войны учебников истории и опыт стран-соседей сообщая «перечитывать свое прошлое». Обобщая современные тенденции развития «войн памяти», автор формулирует их вызовы историческому образованию школьников и возможные ответные стратегии со стороны разработчиков учебно-методических комплексов по истории России и зарубежных стран.

Ключевые слова: войны памяти, войны памятников, войны музеев памяти, войны

Strelova O.Yu.

Professor of the Far Eastern State Humanities University of Khabarovsk, Doctor of Sciences (Education)

E-mail: boss@khspu.ru

Annotation. This article continues the discussion of the connections between the modern political process and the contents of the school history curriculum [3]. «Memory wars», as instruments of historical politics, are actualized through «monument wars», «memorial museum wars», «history textbook wars», which have been observed during the late 20th/early 21st centuries in countries all over the world, including Russia. Special attention is paid to modern «history textbook wars» and the experience of the neighboring states in their collective re-evaluation of their past. Generalizing modern tendencies leading to «memory wars», the author formulates the challenges they pose to school history education and the probable reciprocal strategies from those responsible for developing Russian and foreign history textbooks.

Key words: memory wars, monument wars, memorial museum wars, history textbook wars,

учебников истории, историческая политика, политика памяти, места памяти, историческое образование школьников.

historical politics, memory politics, memorial places, school history education.

Факторами кардинального обновления содержания учебного предмета «История» являются не только прямые политические решения, которыми изобилует советский период, но и общественно-политические процессы, протекающие латентно и скрытно. Один из них – историческая политика государств, не только заметно активизировавшаяся в последние десятилетия, но и вышедшая из «тени», ставшая объектом изучения политологов, но в меньшей степени – педагогов и дидактов-историков.

Впервые на страницах журнала «Проблемы современного образования» вопрос о связи исторической политики с содержанием школьных курсов отечественной истории поднимал профессор Е.Е. Вяземский [3]. Явления, о которых пойдет речь в нашей статье, тоже относятся к инструментам современной исторической политики и к одному из ее ведущих направлений – политике памяти.

Напомним суть относительно новых понятий в сфере гуманитарного образования.

Историческая политика – это качественно иное, намного более интенсивное, чем обычно, вмешательство в трактовку истории той части политической элиты, которая контролирует власть в данный момент, для достижения определенных целей в деле «нациестроительства», а также для получения определенных преимуществ в международных отношениях.

Политика памяти – одно из ведущих направлений исторической политики, направленное на формирование коллективной национальной памяти о прошлом, отвечающей интересам настоящего.

Войны памяти – инструменты исторической политики, в частности, политики памяти, выражающиеся в деконструкции существующих в обществе «мест памяти» и замене их новыми, переоценивающими и актуализирующими прошлое в интересах настоящего. При этом под «местом памяти» понимается не географическая точка и мемориальное сооружение в честь какого-либо события, а весь комплекс гео-культурно-исторических механизмов формирования и поддержания в обществе памяти о ком- и о чем-либо.

В рамках статьи остановимся на характеристике и примерах трех видов войн памяти, разворачивающихся на просторах современного мира: войны памятников, войны музеев памяти и войны учебников истории. Они оказывают определенное влияние на проблематику и направления научно-исторических исследований, о чем свидетельствует достаточно представительный перечень трудов, изданных в России в 2000-е гг. и посвященных проблемам формирования исторической памяти, национальной идентичности и политики памяти (Г. Бордюгов, А. Миллер, Л.П. Репина и др.). Целью нашего исследования стало осмысление научно-педагогических подходов к моделированию исторического образования российской молодежи в связи с войнами памяти в XX – начале XXI века.

Войны памятников – это одно из средств реализации политики памяти и политики идентичности, а еще шире – исторической политики, с помощью которой власти рассматривают интерпретации и оценки прошлого в интересах своего настоящего. Для этого одни монументы и мемориалы уничтожаются как носители «чужой памяти», чуждых идеалов и ценностей, другие возводятся как символы торжества новых идей и героев.

В социально-политическом аспекте *памятники* – это «объекты, соединяющие наблюдателя в настоящем с прошлым опытом социальной группы, к которой этот наблюдатель принадлежит. С большей или меньшей степенью успешности памятник *направляет* воспоминания коллектива в нужное русло – *указывает*, о чем или о ком и как следует помнить. Памятник изначально рассчитан на то, чтобы быть замеченным и запомненным, а потому это весьма удобная форма для хранения и передачи информации о прошлом, а главное – для *формирования коллективной памяти и идентичности*» [6, с. 170–171] (курсив мой – О. С.).

Войны памятников – яркие свидетельства интолерантного и неуважительного отношения государства, общества, конкретных людей к истории и культуре своей страны и других народов, а также эффективное средство «перевоспитания» и мобилизации масс на борьбу за чьи-то политические интересы.

В многовековой истории человечества, переполненной «обычными» войнами, есть множество примеров войн памятников. Только они, как правило, остаются для большинства людей неизвестными и незначительными, «боями местного значения», ротацией бронзовых, мраморных или гипсовых «истуканов» с одного места на другое.

Ярким исключением стали XX век и начало XXI столетия, когда войны памятников приобрели более масштабный характер. А с помощью современных способов хранения и распространения информации (фотография, газеты, радио, кинохроника, телевидение, Интернет) факты уничтожения «чужих» памятников быстро становятся достоянием широкой общественности. Возможно, когда-нибудь эта грань нашей жизни будет достойно представлена на страницах школьных учебников истории, о чем мы порассуждаем в заключительной части статьи.

Классическим примером войны памятников в новейшее время стали первые годы Советской власти. 14 апреля 1918 г., после недолгого обсуждения и согласования, СНК опубликовал декрет «О памятниках республики» [<http://www.hist.msu.ru/ER/Etext/DEKRET/18-04-12.htm>], подписанный Лениным, Луначарским и Сталиным. Совет Народных Комиссаров объявлял войну «памятникам, воздвигнутым в честь царей и их слуг», которые не представляли интереса «ни с исторической, ни с художественной стороны», и, следовательно, подлежали «снятию с площадей и улиц и частью перенесению в склады, частью использованию утилитарного характера». Определять, какие памятники должны были исчезнуть с улиц и площадей советских городов, было поручено «особой комиссии из народных комиссаров по просвещению и имуществу Республики». СНК желал, чтобы уже через полмесяца, а именно 1 мая 1918 года, были «сняты некоторые *наиболее уродливые истуканы* и поставлены первые модели новых памятников» (курсив мой – О. С.). Подобную работу предписывалось проводить не только в Москве и Петрограде, но и во всех других областях и губерниях Советской России по согласованию с вышеуказанной комиссией.

Судьба памятника Александру III (демонтированного в 1937 г. и спрятанного в западни Русского музея) оказалась «золотой серединой» между участием монументов, уничтоженных «до основания» (например, православный памятный крест, воздвигнутый на месте убийства великого князя Сергея Александровича в Кремле), и участием памятников, передвинутых на новые места (в частности, памятник Минину и Пожарскому был перенесен из центра Красной площади к собору Василия Блаженного). «Повезло» Романовскому обелиску, который был воздвигнут в Александровском саду к 300-летию Дома Романовых, а к первой годовщине Октября переделан: на очищенном от царских портретов обелиске, по составленному В.И. Лениным списку, были выгравированы имена «социалистов с древнейших времен»: от Томаса Мора и Кампанеллы до К. Либкнехта и Г.В. Плеханова.

Созидательной стороной Декрета «О памятниках республики» должно было стать возведение в кратчайшие сроки памятников «великим людям в области революционной и общественной деятельности, в области философии, литературы, науки и искусств». Они должны были быть поставлены на бульварах и в скверах, во всех районах г. Москвы «с высеченными выписками или изречениями на постаментах», чтобы «памятники эти явились как бы уличными кафедрами, с которых в массу людей летели бы свежие слова, будирующие умы и сознание мысли» (курсив мой – О. С.).

В ритуалах революционной войны с «чуждыми» памятниками обращает на себя внимание стремление ее зачинщиков «перекодировать» прежние места памяти, придать им диаметрально противоположные значения и смыслы. Например, 1 мая 1919 г. на Красной площади, на Лобном месте, состоялось открытие памятника Степану Разину. «И все это, – вспоминал впоследствии автор памятника, скульптор Сергей Коненков, – происходило там, где два с половиной века назад на черной плахе, установленной против Лобного места, стрелы четвертовали народного героя» [12, с. 277–278]. «Это Лобное место, – говорил Ленин, выступая на открытии памятника, – напоминает нам, сколько столетий мучились и тяжело страдали трудящиеся массы под игом притеснителей... Этот памятник представляет одного из представителей мятежного крестьянства. На этом месте сложил он голову в борьбе за свободу... Много труда, много жертв надо будет положить за такую свободу. И мы сделаем все для этой великой цели, для осуществления социализма» (цит. по [16, с. 68–69]).

В советские годы война памятников приобрела затяжной, латентный характер и перестала восприниматься обществом как выходящее из ряда вон событие. Саботаж ленинского плана монументальной пропаганды выражался в насмешливых и уничижительных прозвищах, которые население придумывало для уж совсем несуразных памятников Республики. Только самые внимательные граждане замечали несоответствие между массивными постаментами и гипсовыми фигурами вождей революции на них, но экскурсоводы старались уйти от «неудобных вопросов».

На этом фоне второй сюжет из войны памятников уникален из-за особой истории острова Сахалин в XX столетии. Напомним, что по условиям Портсмутского мирного договора (1905 г.) Южный Сахалин стал частью страны-победительницы. Для жителей центральной Японии губернаторство Карафуто, так отныне именовалась завоеванная часть острова, являлось зловещим Севером. Тем не менее, на новых землях началась активная хозяйственная деятельность, а одновременно с ней – сооружение парков, храмов и памят-

ников. В камне и металле увековечивалась память о людях и событиях 1920–1930-х гг. Жители Карафуто верили, что монументы простоят не одно столетие...

В августе 1945 г., на завершающем этапе Второй мировой войны, советские войска заняли Южный Сахалин. 2 февраля 1946 г. Указом Президиума Верховного Совета СССР на территории бывшего японского губернаторства была образована Южно-Сахалинская область, а административный центр из Тохара переименован в Южно-Сахалинск. Местное население в массовом порядке стало вывозиться в Японию. Ему на смену прибывали советские граждане.

Переселенцы размещались в непривычных для них домах – с раздвижными дверями, прикрепленными к наружным лестницам печными трубами. В городе, особенно в парковой зоне, находилось немало каменных плит с рельефами или надписями. Сооружения с таинственными иероглифами были экзотикой, и новоселы нередко фотографировались на их фоне...

В июле 1949 г. облисполком создал комиссию по уничтожению японских монументов. Война памятников растянулась на долгие годы. Только в начале 1980-х гг. на заседании областного отделения Всесоюзного общества охраны памятников истории и культуры краевед А. Рыжков заявил: «Пора нам уже разобраться с японскими памятниками и взять их на учет. Мы – передовая страна и не можем их уничтожать, не разобравшись, кому они установлены. Если памятник сооружен рабочим, погибшим в шахте, надо его сохранить, а если генералу-самураю – снести» (цит. по [21, с. 13]).

Но к этому времени в Южно-Сахалинске без разбора были снесены все свидетельства японской памяти. От многих не осталось и следа, а кое-где сохранились постаменты. Разрушить их не позволили крепость бетона и качество работы японских строителей. В частности, только в 2000-е годы краеведы опознали постаменты памятников пожарным и полицейским, руины памятного знака «Аллея Накагавы», установленного в честь Накагава Кодзюро, который в должности заместителя губернатора много сделал для развития горнодобывающей отрасли и лесного хозяйства, строительства дорог и даже содействовал организации православного прихода на Карафуто.

Пострадали и многие другие памятники... В 1911 г. на склоне горы на восточной окраине Тохары японцы построили главный синтоистский храм губернаторства. Череда побед в войнах конца XIX – начала XX вв. зародила традицию размещать возле национальных святилищ армейские трофеи. По распоряжению военного министра главному храму Южного Сахалина были переданы 230-миллиметровое орудие, принимавшее участие в обороне Порт-Артура, и дымовая труба крейсера «Новик». Рядом с трофеями японцы возвели монумент, посвященный победе, – железную колонну почти семиметровой высоты. Надпись на ней гласила: «В память о боях 1904–1905 годов». Оружие на постаментах вызвало гордость за своих солдат, но и уважение к противнику. О героизме русских моряков безмолвно свидетельствовала труба «Новика», изрешеченная осколками, а в нескольких местах буквально развороченная снарядами.

В начале 1950-х гг. процесс разрушения «чужой памяти» добрался до японского памятника-колонны. Ее сорвали с каменного возвышения и с удивлением обнаружили, что это ... русский артиллерийский ствол. Орудие, судя по надписи на казенной части

ствола, было изготовлено в 1901 г. на Обуховском сталелитейном заводе Санкт-Петербурга. По согласованию с Москвой пушка и монумент-орудие были установлены на территории областного краеведческого музея, а дымовая труба «Новика»...сдана на металлолом.

На что похожа история Сахалина без японских монументов и памятников? На книгу с небрежно вырванными из ее сердцевины страницами. Осколками «чужой памяти» торчат из-под городского асфальта постаменты, искореженные взрывами, но до конца все-таки не уничтоженные, обрывки чужих слов-посвящений хранят мемориальные плиты, залитые бетоном, треснувшие от перепадов погоды, заросшие травой и кустарником... Усилия современных жителей Сахалина разгадать эти тайны приводят к открытию в национальном характере соседей таких качеств, как бережное отношение японцев к памяти о людях, «больших» и «маленьких», толерантность к «другой» культуре, положительная комплиментарность (подсознательная симпатия, расположение к «иному»). А что при этом жители Сахалина открывают в себе, в национальном отношении к прошлому?..

Новым явлением российского общества в XXI в. стали *признаки формирования иного, неагрессивного отношения к «чужим» памятникам*. В частности, администрация Сахалинской области подняла вопрос о восстановлении, реставрации и охране памятников культурного наследия японского периода на территории Сахалина. «Время японской оккупации южного Сахалина – такой же период истории Сахалинской области, как и дореволюционный, и послевоенный», – заявляют чиновники. В их политике огорчает только стремление привлечь таким способом на Сахалин и Курилы побольше японских туристов, использовать историко-мемориальный ресурс для развития экономики дальневосточных островов [22, <http://www.sakhalin.info/news/29677/>].

В войнах памяти в последние годы все более активную роль играют *войны музеев памяти*, поскольку музеи так же, как памятники и учебники истории, стали проектами *ре-презентации* прошлого в государствах, вступивших 1990-е гг. в новый этап своего развития.

«Уникальность и противоречивость музея состоит в том, что, действуя в настоящем, он одновременно обращен и в прошлое, и в будущее. В прошлое – поскольку хранит его культурное наследие, в будущее – потому что ведет ценностный отбор экспонатов и тем самым формирует культурную среду для новых поколений. Большинство музейных предметов изначально не создавалось для передачи информации, сохранения памяти и публичной демонстрации. Поэтому выявление предметов музейного значения, создание самих музеев, раскрытие информационного потенциала музейных предметов и коллекций – сложный и творческий процесс» [20, http://www.rusarchives.ru/debate/d2_2.shtml], который к тому же легко политизировать.

Завершение формирования государственности в странах СНГ и Балтии потребовало новых проектов по изучению и репрезентации истории. При этом ведущая роль в создании национальных историй перешла к политической элите, заинтересованной в определенной интерпретации прошлого. Стремление новых элит отойти от общей истории, связанной с Российской империей и СССР, выпячивание то одних, то других исторических эпизодов в зависимости от характера внешнеполитических ориентиров превратили историю в инструмент политики и привели к появлению нового вида музеев.

Музеи исторической памяти – это специальные музеи, которые создаются под патронатом определенных политических сил с целью переосмысления итогов советского прошлого, Второй мировой войны, коммунистического режима в странах Центральной и Восточной Европы. В 1990–2000-е гг. музеи с похожими названиями и общими для них концепциями появились во многих государствах, образовавшихся после распада Советского Союза.

Обратим внимание, что по законам войны памяти многие музеи принципиально открываются в зданиях, прежде хранивших и транслировавших в общество *иную* память:

- в здании, где сейчас разместился «Музей оккупации Латвии», раньше находился Мемориальный музей-памятник Латышским красным стрелкам;

- «Музей оккупации Эстонии» открыт в центре города, примерно в ста метрах от памятника советским войнам, освобождавшим Таллинн от фашистских захватчиков в 1944 г.;

- «Музей жертв геноцида» разместился в том же здании, «в котором советские репрессивные структуры – НКВД и НКГБ – МГБ – КГБ – со второй половины 1940 г. вплоть до августа 1991 г. составляли планы ссылок и арестов жителей Литвы, преследования инакомыслящих, подавления стремления народа к восстановлению своей независимости. Для литовского народа, – говорится в рекламном проспекте музея [<http://www.genocid.lt/tuziejus/ru/> – сайт «Музея геноцида»], – это здание является символом пятидесятилетней советской оккупации Литвы. Поэтому чрезвычайно важен тот факт, что именно здесь находится музей, который сегодняшнему поколению должен напоминать, а грядущему поколению рассказывать о тяжелых и трагических для народа 1940–1990-х годах».

Еще одним средством усиления духовно-патриотической миссии музеев памяти стали даты их открытия. Обычно это событие приурочивается к значимым для самоидентификации молодых государств дням и юбилеям. Например, «Музей советской оккупации» был открыт в Тбилиси в День независимости Грузии, 26 мая (2006 г.).

На европейских просторах бывшего «социалистического лагеря» выделим Дом террора в столице Венгрии (венг.: *Terror Háza*). Это – наиболее яркий пример воплощения концепции музея исторической памяти и противоречивого отношения к ней со стороны историков, политиков и общественности [5].

«Дом Террора» открылся на проспекте Андраши в Будапеште в 2002 г. Но свое название музей получил задолго до этого. В его здании, построенном еще в 1880 г. по проекту архитектора Адольфа Фести, была штаб-квартира венгерской нацистской партии «Скращенные стрелы» (*Nyilaskeresztes Párt*), а после Второй мировой войны – венгерская госбезопасность (*ÁVH*). После восстания 1956 г. здание было передано венгерскому комсомолу. В начале 2000-х гг. здание было выкуплено Фондом исследований истории и общества Восточной и Центральной Европы и реконструировано. На фасаде появился широкий козырек с выбитой на нём надписью «TERROR», который в солнечную погоду отбрасывает на стены этого здания тень со зловещими черными буквами.

Фонды и залы музея содержат экспонаты, «связанные с фашистскими и коммунистическими диктаторскими режимами в Венгрии XX века, а также мемориал жертвам этих режимов, в том числе тем, кого задержали, допрашивали, пытали и убили в здании, где

сейчас находится этот музей». Директор «Дома Террора» Марион Шмидт подчеркивает, что «музей должен *не документировать историю, но дать посетителю почувствовать и потрогать*, так сказать, материю террора. Главная задача музея – не предъявить экспонаты, а обеспечить непосредственное визуальное обращение к эмоциям» [4] (курсив мой – О. С.).

Представим мнение британского историка Марка Питтауэй (Mark Pittaway), который в рамках темы по социальной истории Венгрии XX века много лет работает в архивах венгерской госбезопасности, компартии и профсоюзов, опрашивает свидетелей: «...Наибольшую озабоченность вызывает у меня истолкование исторических событий. Прежде всего, эта *выставка уравнивает преступления нацизма и советской диктатуры*, размывает границу между ними. А для того, чтобы сделать это на венгерском материале, нужно серьезно исказить имеющиеся данные.

Конечно, можно сказать, что Венгрия попала под полный контроль нацистов только в октябре 1944 года, в результате путча «Скрещенных стрел». Но как можно пренебречь совершенными до этой даты преступлениями? И я говорю не только о депортации евреев в Освенцим, но и о политическом климате межвоенного времени, который, собственно, и подготовил эту страну к Холокосту. Антисемитское законодательство 1920, 1938 и 1941 годов даже не обсуждается в экспозиции... Вторая вещь, о которой можно говорить как о передергивании – добровольное участие Венгрии во Второй мировой войне на стороне национал-социалистической Германии. Правительство Венгрии пошло на сговор с Гитлером ради возвращения территорий, утраченных в ходе развала Австро-Венгрии. И тут я вижу совпадение двух тенденций – попытка политической реабилитации венгерского межвоенного режима в целом и его антисемитской политики в частности» [4].

На вопрос о том, насколько «Дом Террора» является *местом встречи с историей* как психологической реальностью, Марк Питтауэй ответил так: «Да, Дом террора – это не традиционный музей, он организован по образцу постмодернистских музеев Британии и США. Его можно даже назвать *лабораторией вчувствования*. Мне бы хотелось сказать тут о некоей форме западной интерпретации истории в целом, согласно которой тоталитарная природа национал-социализма и советской диктатуры, которая, если угодно, обеспечила этот проект международной легитимацией. Но я думаю, что именно этот опыт *уравнивания советского режима и национал-социализма на примере, так сказать, символического архитектурного объекта, лучше всего показывает, в чем состоит кардинальная ошибочность такого подхода*. Я думаю, происходит утрата принципиального качественного различия событий. Речь идет не о том, что советский режим лучше нацистского или наоборот. Легко сказать: и при том, и при другом режиме люди страдали, и всё. Да, люди страдали от обоих режимов, но это были различные типы диктатур, и пострадали люди от обеих этих диктатур по-разному» [4] (курсив мой – О. С.).

Третий вид войн памяти – **войны учебников истории**.

Многие ученые в России и за рубежом уже отказались от представления о том, что учебник несет школьникам некую объективную историческую истину. Напротив, они рассматривают его как социокультурный феномен, отражающий идеи, ценности и знания, *принятые в данном, конкретном обществе*. Миссия любого учебника истории направлена на то, чтобы «отделить» себя от других и таким образом формировать, развивать,

отстаивать собственную (национальную) идентичность. «В стремлении подтвердить физическую, политическую и культурную общность нации традиционно отводят основное место тому, что скрепляет их и отличает от соседей» [18, с. 101–102].

Международный опыт показывает, что учебники истории повсеместно направлены на создание коллективной национальной памяти, а конфликты вокруг них отражают стремление политиков контролировать память «своего» общества. В то же время «другие» могут почувствовать себя оскорбленными, если отношение к ним в этих учебниках покажется недостаточно уважительным и сочувствующим... Тогда научно-политические дискуссии и дебаты переходят в активные протестные действия, в которых уже участвуют широкие массы населения, в большинстве своем сами не читавшие «вредные» учебники. Современные журналисты окрестили эти конфликты «учебными войнами» или *войнами учебников истории*.

Ярким примером войны учебников истории в новейшее время стали события, начавшиеся в Сеуле в апреле 2001 г. Столица Республики Корея на несколько дней превратилась в арену антияпонских выступлений. Демонстранты жгли белые флаги с красным кругом и скандировали у стен японского посольства: «Япония, покайся!».

Незадолго до этого, 28 февраля 2001 г., Министерство иностранных дел, культуры и туризма Южной Кореи приняло решение выступить с протестом против издания в Японии «Нового учебника истории», который был подготовлен учеными, входящими в «Общество по реформе учебников истории». Общество основано в 1997 г. для «исправления нездорового характера учебников истории». Оно объединяет реваншистски настроенные круги Японии, которые стремятся пересмотреть роль Японии во Второй мировой войне и оправдать милитаристский курс страны в 1930-е гг. [[http:// homepage1.nifty.com/kyokasyo/](http://homepage1.nifty.com/kyokasyo/)].

Вслед за этим корейское правительство разработало меры, ограничивающие распространение продуктов массовой японской культуры в своей стране. В Дом правительства был вызван Чрезвычайный и Полномочный посол Японии в Корее, где ему была высказана негативная позиция корейской стороны в отношении инициативы Министерства образования Японии. Одна из крупнейших оппозиционных партий призвала бойкотировать японские товары. Группа южнокорейских историков провела в Токио многодневную голодовку. Против попыток фальсифицировать прошлое своей страны активно выступила и южнокорейская ассоциация учителей истории.

Претензии южнокорейской стороны к «Новому учебнику истории» заключались в неправильном, по ее мнению, толковании корейско-японских отношений с древнейших времен до японской колонизации Корейского полуострова в первой половине XX в. Но особо острую реакцию вызвали интерпретации и оценки японцами событий середины прошлого столетия.

Война, которую Япония развязала в 1930-е гг., названа в учебнике «Великой войной в Восточной Азии» ради создания «Великой азиатской зоны со-процветания». При этом практически ничего не сказано о страданиях, причиненных японской оккупацией корейскому народу, который не хочет забывать о том, что миллионы мужчин в годы Второй мировой войны были мобилизованы на трудовые работы в самой Корее, в Японии и на принадлежащем ей тогда Южном Сахалине. Не склонны современные корейцы забывать и о том, что тысячи молодых женщин и девушек стали «женщинами для удовольствий»

в императорской армии. За 35 лет оккупации Япония безжалостно грабила недра Кореи, вывозя миллионы тонн полезных ископаемых, необходимых ей для войны в Азии. Однако авторы учебника не испытывают перед корейцами чувства стыда и раскаяния.

Политические и научные круги Южной Кореи заявили, что новое учебное пособие, основанное «на имперском мировоззрении, оправдывает агрессию милитаристской Японии и искажает факты посягательства на суверенитет Кореи» [9].

Посол Южной Кореи Чхве Сан Ён неоднократно встречался с министром образования Японии Нобутака Матимурой и призывал японское правительство принять действенные меры по исправлению своих «крайне консервативных» учебников истории. Однако официальные лица Японии заявили, что новый учебник прошел государственную аттестацию в Министерстве образования и в следующем учебном году должен быть введен в средние школы. В этой связи у правительства Японии «не было другого выбора, кроме как постараться разъяснить южнокорейской стороне свои действия». Столь твердая позиция правительства Японии вынудила южнокорейского президента отозвать своего посла из Токио «для консультаций». Акция дипломатического протеста продолжалась 9 дней ...

В середине 2000-х гг. «боевые действия» на азиатских фронтах войны учебников истории вспыхнули с новой силой. После событий 2001 г. японское правительство потребовало исправить в «Новом учебнике...» более ста «уточнений» (термин японцев в отношении критических замечаний и протестов их стран-соседей – О. С.). Но все равно бывшие жертвы японской оккупации считают, что учебники, подготовленные националистически настроенными историками из «Общества по реформе учебника истории», по-прежнему оправдывают и прославляют преступное прошлое Японии.

«Этих поправок явно недостаточно, – заявил премьер Госсовета КНР Чжу Жунцзи. – Причем от того, насколько близки к истине будут школьные учебники, зависит развитие отношений между Японией и азиатскими странами из поколения в поколение». Китайское агентство Синьхуа выразилось еще резче: «Горстка ультраправых шовинистов все еще пытается пересмотреть приговор истории, вынесенный японским агрессорам» [15]. На накал страстей ни в Корее, ни в Китае не повлиял тот факт, что в 2006 г. менее 0,1% японских школ выбрали эти учебники для работы [28].

Причиной массовых беспорядков, возникших в десятых числах апреля 2005 г. в Шэньчжэне, Гуанчжоу, Шанхае и многих других городах Китая, стало, в том числе, всё то же решение Токио утвердить учебники истории реваншистского толка. Пекин осудил это решение как «яд» для умов молодых японцев.

Тысячи китайцев провели митинги у японского посольства в Пекине, кидали яйца, громили витрины японских универмагов и ресторанов, требуя бойкота японских товаров и недопущения Японии в члены Совета Безопасности. Власти Токио потребовали от Пекина извинений за причиненный ущерб и лучшей защиты своих граждан и собственности от возмущенной толпы. Однако внешнеполитическое ведомство КНР заявило, что не собирается приносить подобных извинений. К середине апреля премьер-министр Японии Дзюнитиро Коидзуми заявил, что если его предстоящая в скором времени встреча с председателем КНР Ху Цзиньтао обернется обменом жесткой риторикой, то тогда этой встрече лучше не состояться.

Одной из самых сильных претензий китайцев к учебникам Японии было официальное отрицание ими событий, случившихся в декабре 1937 г. в Нанкине. Многие японцы предпочитают верить, что творившиеся там зверства были «выдумкой», раздутой мстительными западными державами. Когда под дипломатическим давлением чиновники от образования были вынуждены включить Нанкин в тексты учебников, они сделали все возможное, чтобы преуменьшить размеры «Нанкинской бойни». Например, была издана директива, требовавшая исключения из учебных текстов любых упоминаний о количестве китайцев, уничтоженных японскими войсками в г. Нанкин.

Ко всему, что связано с оценками своего прошлого и школьными учебниками истории, сами японцы относятся неоднозначно. По свидетельству Вс. Овчинникова, профессор Сабура Иенага, автор книги «Новая история Японии» для старшеклассников, еще в середине 1970-х гг. подал в суд на Министерство образования за то, что оно вносит в учебные тексты все новые поправки. Их суть – постепенный отход от оценки минувшей войны как преступного акта со стороны тогдашних милитаристски настроенных правителей Японии. Эта линия просматривается даже в замене иллюстраций учебников. Например, в разделе «Война и жизнь населения» вместо женщин, томящихся в очереди за продовольственным пайком, появилась фотография премьер-министра Тодзю, который отечески утешает детей павших воинов.

Иным в новых учебниках стало разъяснение девятой статьи послевоенной конституции. Раньше в ней говорилось: «Нынешняя японская конституция провозглашает, что Япония навечно отказывается от войны как средства разрешения международных споров». Вместо этого теперь в учебнике написано: «Конституция гласит, что, желая всеобщего мира, Япония не будет вести войн, приносящих народу несчастья».

Однако в научных кругах Японии набирает силу и диаметрально противоположная тенденция. Шовинистически настроенные члены «Общества по реформе учебников истории» утверждают, будто Японии пора отказаться от «мазохистского подхода» к своей роли накануне и во время Второй мировой войны, от «истории, сфабрикованной победителями». Такие члены «Общества...», как профессора Токийского университета Нобукацу Фудзюка и Тадае Такубо, считают, что «каждая страна вправе по-своему интерпретировать собственную историю и какое-либо вмешательство извне тут недопустимо».

Причины раскола современного японского общества связаны с тем, что в последние десятилетия в стране нарастает новая волна национализма и нежелания признавать ответственность за события в Азии в 1930-е – 1945 гг. С 1958 г., когда Министерство образования Японии обрело право «проверять» учебники, власти страны и правящая Либерально-демократическая партия занялись пересмотром школьных курсов истории. С тех пор историки и чиновники ведут между собой непрерывные споры о цензорстве и «правильной» интерпретации национальной истории. «Поле битвы за прошлое» становится молодое поколение, а также учебники, по которым они изучают историю Японии.

Примечательно, что в то самое время, когда разгоралась война учебников истории между Японией, Южной Кореей и Китаем, другая группа японских политиков и ученых, входивших в Международное общество информации в сфере образования (ISEI), обратилась в Совет Европы с предложением провести двусторонние встречи японских и российских ди-

дактов-историков для обсуждения проблемы: какие образы России и Японии формируют школьные учебники стран-соседей? Японская сторона проявила эту инициативу, узнав о том, что в Хабаровске под эгидой Совета Европы в сентябре 1998 г. состоялся Международный семинар «Преподавание истории в поликультурном обществе и пограничных территориях».

Кульминацией трехлетнего проекта стала конференция экспертов в области исторического образования и учебной литературы из России, Японии и Совета Европы, прошедшая в Токио в октябре 2000 г. Мой доклад «История Японии в школьных учебниках России» [19], основанный на анализе двух десятков российских учебников по всеобщей и отечественной истории, подводил к выводам:

- образ Японии формируется преимущественно на фактах политической и военной истории;

- в новейшее время страна представлена в образе «беспокойного» соседа России, ее соперницы в борьбе за сферы влияния в дальневосточном регионе в течение всего XX столетия;

- этот образ не гармонирует с более позитивным представлением о Японии, которое формируется у школьников в курсе всеобщей истории на материалах о реформе Мэйдзи, экономических успехах Страны Восходящего солнца и ее культурных сокровищах.

В свою очередь японские историки и дидакты на конференции в Токио рассказали, как история России представлена в учебниках Японии [23].

С российской стороны реальные шаги по корректировке образа Японии были приняты только на региональном уровне. В Хабаровском крае в 2003 г. было опубликовано пособие «История Дальнего Востока в эпоху средневековья» [24], а в Приморском крае в рамках проекта «История и культура стран АТР» вышло пособие «История и культура Японии в документах и иллюстрациях» [25], частично профинансированное японской стороной и поддержанное документами и иллюстрациями из архивов Японии.

К сожалению, на этом российско-японское сотрудничество в сфере исторического образования было приостановлено, хотя поводы для претензий стран-соседей к школьным учебникам друг друга остаются...

В частности, весной 2011 г. международные обозреватели обратили внимание на относительно «мягкую реакцию» внешнеполитического ведомства России на новые японские учебники истории, географии и обществознания, где школьников учат тому, что южная часть Курильских островов – это территория Японии, «незаконно оккупированная» СССР после Второй мировой войны. Российский МИД всего лишь «обратил внимание» на новые учебники, утвержденные японским Министерством образования для средних школ. В комментарии на сайте МИД России указывается, что южные Курилы закреплены за Россией тремя договорами: Крымским соглашением трех великих держав по вопросам Дальнего Востока от 11 февраля 1945 г., Потсдамской декларацией и Мирным договором, подписанным в Сан-Франциско в 1951 г. МИД РФ сожалеет «по поводу того, в каком недружественном духе в Токио продолжают формировать у подрастающего поколения отношение к соседнему государству» [26, http://www.bbc.co.uk/russian/international/2011/04/110405_russia_japan_schoolbooks.shtml].

В названных учебниках к Японии приписаны не только южные Курилы, но также территории, принадлежащие Китаю и Южной Корее. Со своей стороны МИД КНР сделал Японии «серьезное предупреждение» за «необоснованные претензии» на острова Дзяоюйдао

(в японском варианте – Сёнкаку), содержащиеся в тексте и на картах учебных пособий. «Притязания японских реакционеров» на «исконно корейские» земли осудило даже государственное информационное агентство КНДР, причем в его заявлении говорится об обобщенной «Корее», без разделения на Южную и Северную [28].

На другом краю необъятной страны МИД России в настоящее время поддерживает двухсторонний проект с Украиной по подготовке совместного учебника истории. Глава ведомства С. Лавров заявил: «По понятным причинам это весьма непросто – националистические настроения так или иначе пробиваются. Стремление чуть-чуть иначе изложить совместную историю в *части, которая касается их, у наших партнеров присутствует*» (а в части, которая касается нас, насколько непредвзяты российские авторы? – О. С.). «Вообще, считаем, что этим должны заниматься не политики, а историки, – продолжил министр. – Мы выступаем за создание совместных комиссий историков. Уже сформированы такие комиссии с польскими, латышскими, литовскими и немецкими историками. Договариваемся о создании такой комиссии с Японией» [27, <http://er.ru/news/2011/9/21/rossiya-i-ukraina-razrabatyvayut-obshij-uchebnik-istorii-lavrov/>].

Судя по всему, наша страна не втянется в пучину войн учебников истории, а проблемы, связанные с интерпретациями и оценками совместного прошлого в учебниках стран бывшего СССР и социалистического лагеря останутся сферой, главным образом, исторических и педагогических дискуссий. Хотя в последние десять лет, по словам ученых, условия для историописания на постсоветском пространстве усложнились, а «ведущая роль в создании национальных историй перешла к политической элите, заинтересованной в инструментализации прошлого для реализации определенных политических целей, в том числе укрепления независимого статуса новых государственных образований» [14, с. 11].

Где, по мнению политологов, скандал с учебниками, подобный случившемуся в Азии, уже невозможен, – так это в Европе. Работу по выявлению пристрастий и предубеждений в содержании школьного исторического образования Совет Европы начал с момента своего создания. В 1950-х гг. была проведена экспертиза 2000 учебников истории из стран Западной Европы. Эксперты отметили присущую им «национальную» интерпретацию прошлого и стремление авторов особо выделять достижения собственных народов, умаляя значимость других.

Так, например, французские и английские историки придавали значение победам только собственных армий в Столетней войне и колониальных войнах XVIII в. Они также подчеркивали исключительную роль «своих» народов в становлении демократии и парламентаризма, вклад «своих» инженеров и изобретателей в европейскую промышленную революцию и т.п.

В 1990-е гг. национальных предубеждений в европейских учебниках стало меньше. В 1992 г. впервые 12 историков из 12 европейских стран подготовили *общий* учебник по истории Европы. Главной целью его создания была не пропаганда идеи общеевропейской интеграции, а устранение традиционных ошибок и предубеждений. По мнению Президента Европейской ассоциации учителей истории (ЕВРОКЛИО) Й. ван дер Лееув-Рурд, «эта книга в основном о западноевропейской истории и, конечно же, она не может быть названа европейской историей... «Национальные зеркала боли» (т.е. национальные

интерпретации прошлого – О. С.) были усилены при переводе этой книги на европейские языки. Издатели изменяли слова и предложения, чтобы в *общеевропейском учебнике* продемонстрировать свою *национальную* точку зрения» [10, с. 34–44].

Более успешно в современной Европе разрабатываются двух- и многосторонние проекты по созданию общих учебников для стран с неоднозначным совместным прошлым: Германия и Франция, Польша и Германия и т.п.

Значительную поддержку им оказывает Международный Институт по исследованию учебников им. Г. Эккерта¹, созданный в Германии после Второй мировой войны. В его фондах собрано более 130 тысяч учебников из 90 стран мира, в том числе по истории, социальным наукам и географии. Эти учебные предметы активнее других влияют на формирование у школьников ценностных представлений о «своих» и «других», поэтому находятся в «зоне особого внимания» ученых всего мира.

Какие вызовы несут войны памяти историческому образованию школьников? На что обратить внимание разработчикам учебно-методических комплексов по истории России и зарубежных стран?

Во-первых, как феномены новейшей истории, войны памяти во всем своем разнообразии стали нашей реальностью, а, значит, они являются потенциальными и актуальными объектами изучения в курсах отечественной и всеобщей истории новейшего времени.

Во-вторых, они могут внести существенные коррективы в ценностно-целевые установки школьных курсов, с новых сторон раскрывая связи между прошлым и настоящим, роль истории в современном обществе и политике и, тем самым, усиливая личностно-ориентированный характер исторического образования молодежи.

В-третьих, войны памяти требуют более четкого и взвешенного педагогического подхода к отбору и использованию в образовательном процессе различного рода иллюстраций, источников и, шире – «мест памяти». Фотографии памятников и мемориальных мест, музейные экспозиции и выставки, наконец, огромный и разношерстный ассортимент историко-просветительских сайтов и порталов требуют комплексной атрибуции «носителей памяти», условий их создания и предъявления обществу, а на этой основе – уже критического и праксеологического (оценка образовательного потенциала) исследования прежде, чем они будут опубликованы в учебниках и других ресурсах УМК.

В-четвертых, войны памяти активизируют проблему перехода российской системы гуманитарного образования к деятельностной парадигме. Когда «бои за Историю», а значит, бои за память и сознание молодых людей приобретают все более утонченные формы, растет в цене не объем учебной информации, а умения ориентироваться в ее круговоротах и не становиться жертвами манипуляций. Следовательно, учебники и другие ресурсы УМК должны решительнее переходить от информационных к исследовательским моделям учебных пособий.

В-пятых, войны памяти, во всем их видовом и фактографическом многообразии, существенно расширяют тематику и источниковую базу познавательных заданий, проектов,

¹ www.gei.de – сайт Института им. Г. Эккерта.

направлений внеурочной деятельности школьников, научно-исследовательской работы студентов исторических факультетов и творческой деятельности преподавателей истории.

В-шестых, войны учебников истории выявляют потребность в международной педагогической экспертизе этого рода литературы, где главными являются критерии уважительного отношения к прошлому народов зарубежных стран, корректные образы «других», намерения понять чувства и интересы сторон, представляющих иные интерпретации и оценки конфликтных страниц совместного прошлого, установка на диалог для превращения учебников истории в «инструменты предотвращения преступлений против человечества» (Совет Европы. Цели изучения истории в 21 веке).

На последнем этапе работы над этой статьей я встретила еще один новый термин – «войны документов». Это значит, что педагогическая тема «войн памяти в современном мире» еще далеко не исчерпана.

Список литературы:

1. Бордюгов, Г. А. Октябрь. Сталин. Победа. Культ юбилеев в пространстве памяти / Г. А. Бордюгов. – М.: АИРО-XX, 2010.
2. Бордюгов, Г. А. «Войны памяти» на постсоветском пространстве / Г. А. Бордюгов. – М. АИРО-XX, 2011.
3. Вяземский, Е. Е. Историческая политика государства, историческая память и содержание школьного курса истории России / Е. Е. Вяземский // Проблемы современного образования : [Электронный журнал]. – 2011. – № 6. – Режим доступа: www.pmedu.ru.
4. Гусейнов, Г. «Дом террора» в Будапеште / Г. Гусейнов // Страницы истории. – 2002. – 2 апр. – Режим доступа: <http://www.dw-world.de/dw/article/0,,489185,00.html>.
5. Дом Террора [Электронный ресурс] : сайт музея в г. Будапешт, Венгрия. – Режим доступа: <http://www.terrorhaza.hu>.
6. Дарсавелидзе, Н. Новые памятники в центре и на окраинах Москвы / Н. Дарсавелидзе // Отечественные записки. – 2008. – № 4.
7. Иванов, А. Учебная война на Дальнем Востоке / А. Иванов // Коммерсантъ ВЛАСТЬ. – 2001. – 17 апр.
8. Иванов, А. Идет война учебная / А. Иванов // Коммерсантъ ВЛАСТЬ. – 2001 – 18 сент.
9. Иванов, А. Чьи взгляды отстаивают ученые: о проблеме интерпретации истории Кореи в японских учебниках / А. Иванов // Приамурские ведомости. – 2002. – 11 сент.
10. История для завтрашнего дня (современная реформа школьного исторического образования в России) / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова, В. И. Уколова. – М., 1999.
11. История и память / под ред. Л. П. Репиной. – М., 2006.
12. Коненков, С. Мой век / С. Коненков. – М., 1971.
13. Лю, В. Уроки истории для Девяти Драконов и Восходящего Солнца / В. Лю // Сервер «Заграница» при библиотеке Мошкова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://world.lib.ru>.

14. Национальные истории на постсоветском пространстве – II. Десять лет спустя / под ред. Ф. Бомсдорфа, Г. Бордюгова. – М., 2010.
15. Овчинников, В. Кто в Японии выдирает страницы из школьных учебников истории / В. Овчинников // Архив сайта Российской газеты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rg.ru/anons/arc_2001/0523/5.shtm.
16. Памятники революционной России / авт.-сост. А. Павлюченков. – М., 1986.
17. Преподавание истории в поликультурном обществе и пограничных территориях : материалы международн. семинара / ред. Т. Д. Минкина-Милко, О. Ю. Стрелова. – Хабаровск, 1998.
18. Соколова, М. В. Историческая память и школьный учебник / М. В. Соколова // Дидактика истории и обществознания: от школы к университету. Вып. 2. Школьный учебник истории: сборник науч.-методич. работ / под ред. проф. А. Б. Соколова. – Ярославль, 2010.
19. Стрелова, О. Ю. История Японии в наших учебниках / О. Ю. Стрелова // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2001 – № 2.
20. Сундиева, А. А. [Отклик на доклад В. П. Козлова «Музеи, библиотеки, архивы в системе исторической памяти» в рамках дискуссии] // Портал «Архивы России» [Электронный ресурс] / Федеральное архивное агентство. – Режим доступа: <http://www.rusarchives.ru>.
21. Федорчук, С. П. Чужая память / С. П. Федорчук. – Ю.-Сахалинск, 2008.
22. Японские памятники на Сахалине могут привлечь туристов : [новость от 30 июня 2005] // sakhalin.info [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sakhalin.info>.
23. Мазуров И. В. Россия и Япония в учебниках стран-соседей / И. В. Мазуров // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2006. – № 2.
24. История Дальнего Востока: эпоха средневековья: учеб. пособие для 6–7 кл. – Хабаровск, 2003.
25. История и культура Японии в документах и иллюстрациях: учеб. пособие для учащихся старших классов. – Владивосток, 2003.
26. BBC. Русская служба. – Режим доступа: <http://www.bbc.co.uk/russian>.
27. Единая Россия: официальный сайт партии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://er.ru>.
28. Japan history texts anger E Asia // BBC-New. – Режим доступа: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/asia-pacific/4411771.stm>.

ПРИОРИТЕТЫ МОДЕРНИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ XX ВЕКА

GENERAL EDUCATION MODERNIZATION PRIORITIES IN RUSSIAN NATIONAL PEDAGOGY DURING
THE 20TH CENTURY

Богуславский М.В.

Заведующий лабораторией истории педагогики и образования ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Председатель Научного Совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО

E-mail: hist2001@mail.ru

Аннотация. В статье характеризуется процесс модернизации содержания общего образования в отечественной педагогике XX века. Рассматривается диалектика взаимодействия двух фундаментальных парадигм в развитии теоретических основ содержания общего образования: знаниевой и развивающей. Дана трактовка подходов к определению и формированию содержания общего образования в теориях и концепциях отечественных ученых – педагогов на протяжении XX века.

Boguslavsky M. V.

Head of the Laboratory of History of Pedagogy and Education of the FSSI "Institute of Theory and History of Pedagogy" of the Russian Academy of Education, Doctor of Sciences (Education), Professor, Corresponding member of the Russian Academy of Education, Chairman of the Russian Academy of Education Scientific Council dealing with problems in history of education and pedagogics.

E-mail: hist2001@mail.ru

Annotation. This article characterizes the process of modernization of general education in Russian national pedagogy during the 20th century. The author analyzes the interaction dialectics of two fundamental paradigms in the development of the theoretical basis of the contents of general education: one of knowledge, and one of development. Furthermore, the article provides an interpretation of different approaches to defining and shaping the contents of general education in theories and conceptions of Russian pedagogue-scholars throughout the 20th century.

Ключевые слова: модернизация образования, содержание общего образования, педагогические теории и концепции.

Keywords: modernization of education, contents of general education, pedagogical theories and conceptions.

Процессы модернизации содержания образования в отечественной педагогике XX века были в существенной степени детерминированы более общими социально-политическими факторами, которые на протяжении столетия несколько раз кардинально меняли всю жизнь российского государства и общества. И все же, совпадая в магистральных контрапунктах, модернизация содержания образования имела и свою определенную внутреннюю логику, динамику и, соответственно, периодизацию.

1. В начале XX века (до 1918 г.) конструктивно разрабатывались три подхода к модернизации содержания образования:

- реформаторское крыло «школы учебы» (П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтерев, М.И. Демков, Н.В. Чехов);
- «трудовая школа» (П.П. Блонский, С.А. Левитин, М.М. Рубинштейн, С.Т. Шацкий);
- «свободное воспитание» (К.Н. Вентцель, И.И. Горбунов-Посадов).

Если в период 1900–1914 гг. в основном доминировал модернизированный «*знаний*» подход в рамках парадигмы «школы учебы», то в 1915–1917 гг. можно уже судить о начале продуктивной разработки в русле парадигмы «*трудовой школы*» *культурологического* (М.М. Рубинштейн) и *деятельностного* (П.П. Блонский) подходов. Так, например, яркий выразитель идей парадигмы «трудовой школы» П.П. Блонский уже в 1915–17 гг. был убежден, что главным предметом общеобразовательных знаний должна стать «человеческая общественно-трудовая жизнь» или человековедение [1, с. 101]. В связи с этим вместо сомнительной, с его точки зрения, предметной системы в основу программы общеобразовательной школы П.П. Блонский предлагал положить метод познания и метод труда. Развивая это положение, он отмечал, что методы обучения в теоретическом плане – это упражнения в творчестве.

В целом в начале XX века в передовой отечественной педагогической мысли существенными чертами модернизации содержания образования являлись:

- усиление связи обучения с жизнью, окружающей средой;
- построение преподавания на близком к интересам учащихся материале;
- локализация содержания образования, усиление в нем краеведческого потенциала;
- установление трудового начала учебно-воспитательного процесса.

Приоритетами модернизация содержания общего образования выступали *Знание и Деятельность*. Характерной особенностью изменившихся подходов к содержанию образования проявлялась тенденция на интеграцию знаний, укрепление межпредметных связей, выделение системообразующих стержней. Все это подготавливало к следующему шагу – переходу на комплексную систему.

2. Ведущий доминантой, определявшей **развитие отечественной педагогической мысли в 1918–1921 годах**, являлась смена образовательных парадигм – переход от «школы учебы» к «школе труда» (данное направление можно отнести к «деятельностному подходу»). Наиболее рельефно проявились альтернативные подходы двух направлений в русле парадигмы трудовой школы: и индустриально-трудового и интеллектуально-трудового.

Радикальными являлись идеи представителей *индустриально-трудового направления*. Так, А.Г. Калашиников выдвинул и обосновал идею преобразования городской школы II ступени в специализированную (по фуркациям) школу индустриально-рабочих подростков через создание учебных мастерских, в которых осуществлялся и производительный труд. Выступая против определенной системы овладения научными заданиями и трактуя политехническое образование в духе «энциклопедии техники», А.Г. Калашиников предлагал «перемешать» различные учебные предметы и даже не сообщать учащимся, что они проходят алгебру, геометрию, физику или механику [5, 6].

Ведущее место среди теоретиков трудовой школы периода 1918–1921 гг., по праву, принадлежит талантливому футурологу П.П. Блонскому. В монографии «Трудовая школа» он подчеркивал, что «индустриально-трудовая школа в своих научных занятиях лишь подготавливает и использует тот материал, который дает подростку фабрика и завод. Настоящая школа – именно фабрика и завод, там учится подросток, в этой сокровищнице техники и социологии. На часах же особых научных занятий он лишь прозревает или резюмирует» [2, с. 14].

В соответствии с этим Блонский предложил подвижные рамки в преподавании различных дисциплин. Это были накладывающиеся друг на друга «образовательные круги», которые центрировались набором определенных проблем из различных областей знаний, что и обеспечивало «синтетическое научное образование». С этим непосредственно связаны и традиционные для П.П. Блонского подходы, высказываемые им еще в 1917 году, как отказ родному языку и математике в статусе самостоятельных предметов, а трактовка их лишь как служебных средств для изучения окружающего мира и осуществления трудовой деятельности.

Видными представителями *интеллектуально-трудового* направления трудовой школы в 1918–1921 гг. являлись П.Ф. Каптерев, И.М. Гревс, С.И. Гессен, М.М. Рубинштейн. Для них была характерна неприемлемость утверждаемой идеологами Наркомпроса РСФСР трактовки трудовой школы, как в виде свободной трудовой общины, так и индустриально-трудовой или профессиональной школы. Отстаивая идеалы широкого общего образования, выступали они и против узкого и одностороннего ремесленничества.

3. В 1920-е годы основными акторами модернизации содержания образования в русле *деятельностного подхода* являлись члены научно-педагогической секции Государственного ученого совета (НПС ГУСа): Н.К. Крупская, П.П. Блонский, А.П. Пинкевич, М.М. Пистрак, С.Т. Шацкий и др. Базовыми для определения нового содержания общего образования в советской педагогике этого периода выступали идеи прагматической педагогики Дж. Дьюи и отчасти профессионально-трудовой школы Г. Кершенштейнера. Согласно этим подходам, образование есть непрерывный процесс реконструкции опыта.

Источник содержания образования – не в отдельных предметах, а в общественной и индивидуальной деятельности ученика. Содержание образования представляется в виде междисциплинарных систем знаний (комплексные темы), освоение которых требует от учеников коллективных усилий по решению поставленных проблем, практических действий, игровых форм занятий, индивидуальной самостоятельности.

В соответствии с этим, существенно менялась вся структура организации учебного процесса. Вместо «жестких» предметов с фиксированным объемом и номенклатурой единиц содержания образования устанавливались гибкие темы. Их «наполнение» учебным материалом должно было носить локально-ситуативный характер и опосредоваться местными условиями, возможностями и интересами. Вместо традиционного последовательного усвоения знаний членами НПС ГУСа был взят курс на простраивание образовательного процесса через расширение горизонтов (смену рамок) как концентрических кругов: семья – школа – село – район – страна – мир.

Данный посыл открывал возможность для реализации такого подхода, где *интеграция происходила не на уровне учебных дисциплин, а важнейших тем*. При этом интегрированная тема оказывалась принципиально не сводимой не только к содержанию определенного предмета, она сохраняла независимость и от совокупности дисциплин. Это кардинально меняло приоритеты познавательной деятельности. Акцент в содержании образования делался не на традиционное овладение знаниями (образовательным материалом) и средствами их оперирования.

Новым приоритетом модернизации содержания общего образования выступало осознание связей и отношений между различными явлениями, обеспечивающими процесс развития и образования школьников.

Вместе с тем, признание членами НПС ГУСа самоценности общего образования как неотъемлемой человеческой ценности, приводило на протяжении второй половины 20-х годов к последовательному усилению общеобразовательных знаний в Программах ГУСа, принципиальному отстаиванию школы II ступени как общеобразовательного учебного заведения, не сводимого только к задачам профессиональной подготовки и трудового обучения.

4. В советской педагогике 1930-е – первая половина 50-х годов было временем ретроспективного обоснования теоретических основ содержания общего среднего образования в рамках парадигмы «школы учебы» в русле *знаниевого подхода* (Н.К. Гончаров, М.Н. Скаткин). Содержание образования представлялось как совокупность знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены учениками.

Предполагалось, что обладание знаниями и умениями (относящимися, кстати, к тем же основам наук) позволит человеку адекватно жить и действовать внутри существующей социальной структуры. Для того достаточно потребовать от человека, чтобы он обладал, по возможности, обширным кругом знаний и умел их применять. В этом случае и требования к образованию были соответствующие: необходимо и достаточно передать подрастающему поколению знания и навыки по языкам, математике, физике и другим учебным предметам. Это вполне согласовывалось с конформистскими установками, поскольку не было основано на анализе всего состава человеческой культуры [8, с. 9].

5. Специфика развития отечественной педагогической науки состоит в том, что **в 1930-е – первой половине 50-х годов** наряду с непродуктивным развитием теоретических основ содержания общего образования в советской педагогике в это же время параллельно осуществлялся плодотворный процесс модернизации содержания общего образования в **педагогике Российского Зарубежья**.

В ней плодотворно разрабатывались три достаточно самостоятельных, оригинальных и значимых направления, каждое из которых носило все более нарастающий (по мере разработки) парадигмальный характер.

1. В русле **православно-антропологического направления**, развиваемого выдающимся отечественным философом и педагогом *В.В. Зеньковским* и его сподвижниками по религиозно-педагогическому кабинету Богословского института им. Сергия Радонежского в Париже, базовые ценности содержания образования были непосредственно детерминированы православием и основывались на вере в реальность абсолютного источника истины – Бога. В трактовке представителей данного направления содержание образования было достаточно широким, однако с существенным компонентом богословских знаний и акцентом на нравственно-духовном воспитании личности.

2. Уникальный вклад в развитие подходов к определению состава российского содержания образования внес великий философ и писатель *И.А. Ильин*. Его концепция может быть обозначена как **культурно-национальная**. Философ на проблемы содержания образования переносил сущностные ценности и черты народного характера, русской идеи, которая, по его определению, «есть идея свободного и предметно созерцающего сердца». В книге «Путь духовного обновления» И.А. Ильин представил картину содержания общего образования, построенного на широкой народной культурной основе. В состав «национальных сокровищ» содержания общего образования он включал: язык (русский и церковнославянский), русскую песню (особенно хоровое пение), самобытную молитву, национальную сказку, жития святых и героев (национальная святость и доблесть), поэзию, многообразие национального искусства, историю, армию (оплот родины), территорию (необходимо знать и любить просторы своей страны, ее жителей, природные богатства), склонность к добровольному творческому труду (живой интерес к национальному хозяйству, воля к русскому богатству) как источнику духовной независимости и расцвета русского народа [4].

3. Необходимо особо подчеркнуть выдающийся вклад в развитие теоретических основ содержания общего образования замечательного философа и ученого – педагога Российского Зарубежья *С.И. Гессена* (1887–1950). Совокупность развиваемых им положений может быть промаркирована как **культурно-антропологическое направление**.

Ученый посвятил разработке проблемы содержания образования большое внимание в своем фундаментальном труде «Основы педагогики» (1934, 4-е изд.) и особенно в специальной монографии «Структура и содержание современной школы. Очерк общей дидактики» (1937–1938). Сердцевиной философско-педагогической концепции С.И. Гессена является его «критическая дидактика», в основе которой трактовка образования как «педагогики культуры», приобщающей личность к культурным ценностям нации и человечества через творческое разрешение сверхличностных задач.

Критическая дидактика С.И. Гессена решала проблему антиномии формального и материального направлений в образовании, не отрицая, но синтезируя их, снимая между ними противоречия, восполняя недостатки обоих. Ученый соглашался со сторонниками формального образования в том, что задачей обучения является не сообщение сведений, а предоставление ученику «орудия», с помощью которого он мог бы добыть эти сведения. Несомненной же ошибкой сторонников *формального образования* он считал отрыв от реальных и конкретных знаний, в чем и заключалась, по его мнению, правота представителей теории *материального образования*.

В сфере содержания общего образования для С.И. Гессена базовым выступало органичное (целостное) содержание образования, выстроенное на идее самостоятельного и творческого труда. Существенно, что С.И. Гессен предложил методологию отбора состава научного образования, положив в ее основу логический анализ наук. Он показал, что для формирования научно развитого человека необходимо его приобщение ко всем пяти ветвям научного метода – естественнонаучному, математическому, философскому, филологическому и историческому. Дидактика, опираясь на ценности, должна конструировать содержание образования таким образом, чтобы оно имплицитно всеми своими компонентами задавало личности ценностное отношение к действительности. При этом он допускал возможность обсуждения вопроса о роли и содержании конкретных предметов и разделов в развитии личности [3]. В целом можно констатировать, что *предложенная С.И. Гессеном концепция «критической дидактики» явилась наиболее философско, психологически, педагогически, дидактически и методически обоснованной теорией содержания общего образования в отечественной педагогике XX века.*

Главное, что концепция **«критической дидактики» С.И. Гессена предопределила новый приоритет модернизации содержания общего образования, котором в дальнейшем, выступала Личность.** Характерно, что в советской педагогике 60-х – 70-х годов XX века широко использовались труды ученика С.И. Гессена – известного польского педагога В. Окуня, творчески воспринявшего его концепцию «критической дидактики», в которой содержалась глубокая и оригинальная теория проблемного обучения. Можно утверждать, что советская дидактика в рассматриваемом аспекте (И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин и др.) базировалась на подходах этого польского ученого. Так в опосредованном и «анонимном» виде педагогическая мысль Русского Зарубежья оказала продуктивное воздействие на развитие советской дидактики, более того, в некоторых аспектах, определила это развитие.

6. Во второй половине 1950-х – первой половине 60-х годов в советской педагогике в русле доминирующего в то время приоритета политехнического образования осуществлялись подходы к модернизации содержания общего образования, сущностно близкие поискам педагогики 1920-х годов. Акцент делался на модификацию *культурологического подхода*, где источником отбора содержания общего среднего образования выступали передовая наука и современное производство.

В центре научного поиска в данном направлении находился вопрос о соотношении общего, политехнического и профессионального образования. Наибольший вклад в раз-

работку данной проблематики внесли сотрудники НИИ методов обучения АПН СССР, а персонально – М.Н. Скаткин, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, А.И. Маркушевич, М.А. Мельников, С.Г. Шаповаленко и др. Также осуществлялся продуктивный творческий поиск в русле *деятельностного подхода*. Предполагалась непосредственная связь получения политехнических знаний с их применением учащимися в производительном труде в школьных мастерских, на предприятиях, совхозах и колхозах.

7. Очень плодотворным в модернизации содержания общего среднего образования оказался период с середины 60-х по первую половину 70-х годов. Внутри этого периода в свою очередь можно выделить два взаимосвязанных этапа.

7.1. Вторая половина 60-х годов, когда развитие подходов к содержанию общего среднего образования в основном осуществлялась в процессе деятельности Государственной комиссии по разработке содержания среднего образования. Эта комиссия была сформирована совместным постановлением президиумов двух Академий – Академии наук СССР и Академии педагогических наук РСФСР (15 декабря 1964 г.) Главным результатом работы комиссии на протяжении 1965–70-го годов стала модернизация содержания общего образования, приведение его в определенное соответствие с современными научными достижениями. Именно современная наука была положена в основу того источника, на базе которого формировалось новое содержание общего образования.

7.1. Очень плодотворный этап исследовательской деятельности в сфере модернизации содержания общего образования хронологически приходится на конец 60-х – первую половину 70-х годов. Характерно, что в 1975 г. были изданы итоговые обобщающие труды, заключающие в себе основные научные результаты.

На данном этапе можно выделить три перспективных научных направления (или, точнее, исследовательские программы) в модернизации содержания общего среднего образования.

1. Первое из них можно условно определить как **«методологическое»**. В результате продуктивных попыток экстраполяции общеметодологических подходов к научному знанию на сферу теории содержания образования в конце 1960-х – начале 70-х годов в дидактике отчетливо определилась тенденция развития теории содержания общего образования именно на методологическом уровне.

Его идейной и теоретической базой стал подход к определению содержания общего среднего образования с позиций методологии науки, – направления, развиваемого со второй половины 50-х годов научным сообществом под руководством Г.П. Щедровицкого. Оно известно как теория системномыследеятельности (СМД). В наиболее полном виде эти подходы были представлены в монографии «Педагогика и логика», судьба которой оказалась драматичной, уже сделанный набор, по идеологическим соображениям, был рассыпан, поэтому подготовленная к печати в 1968 году книга встретила с читателем более чем четверть века спустя.

В наиболее целостном виде методологические подходы к построению теории содержания общего среднего образования были представлены в монографии В.В. Краевского «Проблемы научного обоснования обучения: методологический анализ» (М., 1977). Заслу-

гой В.В. Краевского явилось обогащение и конкретизация самого понятия «научность образования» (повышение в нем роли мировоззренческой функции, понимание учащимися связей между отдельными компонентами теоретических знаний, овладение ими методами научного познания). В целом «научность» у В.В. Краевского связывалась с задачей формирования творческой личности, развитием у нее самостоятельного критического мышления, повышением ее интеллектуального потенциала.

2. Второе направление – **развивающее** – связано с концепцией, изложенной в работах В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина и их сотрудников. Причем сильной стороной их экспериментальной деятельности как раз являлась плодотворная попытка *осуществить модернизационный подход с определенных психологических позиций к проблеме формирования содержания образования* [10]. Обоснованный в этих исследованиях принцип построения содержания образования по ряду предметов в начальных классах, согласно которому знакомству с более частными и конкретными знаниями предшествует овладение с помощью формул и графических схем знаниями общего и абстрактного характера, был призван обеспечить формирование у младших школьников начал научно-теоретического мышления.

Также в логике развивающего обучения развивалась концепция содержания образования, разработанная научным коллективом, руководимым Л.В. Занковым. Деятельность данного научного коллектива имела большое значение, прежде всего, для модернизации содержания образования в начальной школе в русле деятельностной (формальной) парадигмы. В представленной концепции предусматривалось создание основ построения в начальных классах системы развивающего обучения, характеризующейся установкой на преодоление детьми в процессе овладения знаниями последовательно нарастающих трудностей. Результаты этих исследований получили свое отражение в целостном виде в монографии «Обучение и развитие» под ред. Л.В. Занкова (М., 1975).

3. Перспективная разработка теории содержания образования как **органичной части целостной дидактической концепции педагогической деятельности**, взятой в единстве ее содержательной и процессуальной сторон целостной дидактической концепции педагогической деятельности, была осуществлена в рассматриваемый период коллективом сотрудников лаборатории дидактики НИИ общей педагогики АПН СССР.

В число существенных достижений в модернизации содержания общего образования можно выделить следующие:

- создание методологических ориентиров, относящихся к способам формирования содержания общего среднего образования и его совершенствования;
- разработка принципов реализации содержания общего среднего образования в учебных предметах и учебных материалах;
- определение дидактических требований к программам по отдельным дисциплинам.

7. Во второй половине 70-х – 80-е годы можно выделить два направления в разработке комплекса проблем модернизации общего среднего образования.

1. **Культурологическая теория содержания образования** была разработана коллективом ученых лаборатории дидактики НИИ общей педагогики АПН СССР. Су-

ществленную роль в разработке этой теории сыграли такие известные специалисты, как М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский, В.Я. Зорина, И.К. Журавлев, В.С. Цейтлина, В.С. Шубинский. С наибольшей полнотой эта теория изложена в фундаментальном труде «Теоретические основы содержания общего среднего образования» под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера (М., 1983).

В культурологической теории содержания общего среднего образования акцент делался на *инварианте состава содержания видов деятельности*. При этом последовательно проводился тезис о четырех элементах, взаимодействие между которыми определяет целостность содержания образования:

- опыт познавательной деятельности, фиксированный в форме ее результатов – знаний;
- опыт осуществления известных способов деятельности в форме умений действовать по образцу;
- опыт творческой деятельности – в форме принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях;
- опыт эмоционально-ценностных отношений – в форме личностных ориентаций [11, с. 162–163].

2. В рамках **инвариантно-деятельностной теории содержания образования В.С. Леднева** в роли структурных компонентов содержания выступали различные виды деятельности. Этот подход был отражен в основных работах ученого: «Содержание общего среднего образования: проблемы структуры» (М., 1980), «Содержание образования» (М., 1989), «Содержание образования: сущность, структура, перспективы» (М., 1991).

При построении своей теории В.С. Леднев исходил из:

- *общей задачи образования*, к которой он в то время относил всестороннее гармоническое развитие личности, как в части общего, так и специального развития применительно к избираемой человеком сфере деятельности;
- *определения общего образования*, под которым «понимается образование, обеспечивающее всесторонне гармоническое развитие личности в том объеме, который необходим человеку для активного участия в общественной жизни, для выполнения видов деятельности, являющихся общими для всех людей или их подавляющего большинства, – образование, инвариантное различным видам профессионального и являющееся базой любого из них и всех их в совокупности»;
- *выделения из общего образования общего среднего образования*, под которым «понимается основная часть общего образования, которая получается учащимися в средних учебных заведениях: общеобразовательной школе, среднем ПТУ, техникуме или среднем специальном училище» [9, с. 72].

8. В процессе модернизации содержания общего среднего образования в 1990-е годы можно выделить и охарактеризовать три основные направления:

- *бинарно-интегративная теория* содержания образования Л.М. Перминовой;
- «*дидактическая эвристика*» А.В. Хуторского;

- начало формирования в отечественной педагогике новой парадигмы в теории содержания общего среднего образования, связанной с *компетентностным подходом*.

Рассмотрим последовательно обозначенные подходы.

1. В первой половине 90-х годов оформляется **бинарно-интегративная теория содержания образования Л.М. Перминовой**, которая как следует из названия, *интегрировала* культурологический и деятельностный *принципы формирования содержания образования*. Специфика этой теории состоит в интеграции принципов формирования содержания образования, разработанных на основе инварианта состава содержания во всей его социокультурной полноте, и на основе инварианта структуры видов деятельности, отражающего индивидуально-психологический аспект человеческой личности и обосновывающий закономерную зависимость набора учебных предметов в составе учебного плана от инвариантной структуры видов деятельности [11].

2. В теории «**эвристического обучения**» **А.В. Хуторского** содержание образования ученика трактуется как средство его собственного самопроявления, то есть акцент делается на **Личность учащегося**. Смысл эвристического обучения состоит в выращивании личностного образовательного содержания учеников, а также их целей и ценностей, относящихся к изучаемым областям знаний и деятельности. Включение личностного компонента содержания в общее содержание образования составляет принципиальное отличие эвристического обучения. Эвристический подход, например, не предусматривает изначального задания полного объема планируемого содержания образования, поскольку предполагает, что каждый ученик конструирует и создает собственное содержание образования [12].

3. Развитие в научных исследованиях во второй половине 90-х годов XX века **компетентностного подхода** к определению содержания общего среднего образования имело соответствующее обоснование в отечественной педагогической науке (В.В. Давыдов, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Г.П. Щедровицкий, Б.Д. Эльконин и др.). Его предпосылки были заложены в культурологической концепции содержания образования и в деятельностном подходе к обучению.

Источником содержания образования в русле компетентностного подхода является социальный опыт и личный опыт учащихся, продуцируемой из культуры в самом широком смысле этого понятия. Такой опыт образуется из общественной и индивидуальной деятельности ученика по овладению междисциплинарными (компетентностными) системами знаний, преимущественно в активной форме. Это способствует самоопределению и самореализации учащегося [7, с. 26–28].

Таким образом, есть все основания констатировать, что на протяжении XX века отечественными учеными-педагогами осуществлялся напряженный и продуктивный поиск в направлении модернизации содержания общего среднего образования. Его результаты создают прочную основу для дальнейших разработок в этом направлении, особенно в контексте реализации Федеральных государственных стандартов общего образования.

В целом, подводя итоги модернизации содержания образования в отечественной педагогике XX века, можно сделать следующие выводы:

1. На протяжении XX века в отечественной педагогике есть основания выделить четыре ведущих подхода к модернизации содержания образования:

- **Знаниевый**, в котором главное внимание уделяется отбору предметного материала, дающего возможность учащимся овладеть соответствующими знаниями основ наук, а также умениями и навыками;
- **Деятельностный**, где акцент ставится на то содержание образования, которое предоставляет учащимся вероятность овладеть знаниями, дающими возможность ознакомиться с современным промышленным и сельскохозяйственным производством, политикой и общественной жизнью, а, главное, овладеть способами самостоятельного получения этих знаний и их применения вне учебного процесса;
- **Культурологический**, в котором приоритетным выступает конструирование СОСО на основе широкого социального опыта, причем этот опыт должен вступать в резонанс с личным эмоционально-культурным опытом учащихся;
- **Компетентностный**, предполагающий в качестве критерия отбора содержания общего среднего образования те знания, усвоение которых дает возможность учащимся непосредственно, уже в процессе обучения, решать актуальные для них социальные и жизненные проблемы, овладевать социализирующими практиками.

2. На протяжении XX века в отечественной педагогике на различных этапах ее истории проходило развитие и обогащение трех основных парадигм, связанных с модернизацией содержания общего образования: «знаниевой»; «развивающей»; «деятельностной». Эти парадигмы имели значительную педагогическую традицию. Однако, хотя они носили в процессе модернизации содержания общего среднего образования устойчивый характер и проявлялись в разумных модификациях на протяжении всего XX века, их развитие в реальном отечественном педагогическом процессе, было, разумеется, не одинаковым и не равноценным.

В полной мере три обозначенных подхода проявлялись на «полюсах столетия» – в начале и в конце XX века. На протяжении же более чем 70-летнего советского периода развития отечественной педагогики процесс разработки теории содержания общего среднего образования был, с одной стороны, одномерным, а с другой, наоборот, более сложным. Здесь речь идет о том, что в 1920-е – 50-е годы теория содержания общего среднего образования плодотворно разрабатывалась не только и не столько в советской педагогике, сколько в педагогике Российского Зарубежья.

3. Представленные направления модернизации содержания образования, в свою очередь, подлежат типологизации по разным основаниям:

- Если в качестве критерия положить приоритетность *«овладения – применения знаний»*, то к первому кластеру будут относиться знаниевый и культурологический подходы, а ко второму – деятельностный и компетентностный;
- В данной же логике можно подобным образом развести эти подходы на основании другого критерия *«подготовка у жизни – участия в жизни»*, тогда к первому класте-

ру будут также отнесены знаниевый и культурологический подходы, а ко второму – деятельностный и компетентностный.

Как видно, независимо от критерия, представленные подходы к модернизации содержания общего среднего образования разделяются на две амбивалентные бинарные оппозиции: знаниевую и культурологическую; деятельностную и компетентностную. Данные подходы соответствуют двум онтологическим направлениям в модернизации содержания образования, которые укладываются в традиционную бинарную оппозицию, уходящую корнями во вторую половину XIX века.

Материальную оппозицию, центрирующую внимание на общественном отборе содержания общего среднего образования из таких сфер как наука и культура, а основной целью теории содержания общего среднего образования является определение принципов отбора и педагогической инструментровки «основ наук и политехнических знаний», которые необходимо в максимальном объеме передать учащимся.

И так называемую **формальную** оппозицию, где акцент делается на способах овладения содержанием общего среднего образования. Это предусматривает и иные критерии отбора содержания образования – из сфер социальной жизни, производства, техники. Основное внимание в разработке теории содержания общего среднего образования уделяет процессуальной стороне – отбору того содержания образования (оно выступает в виде инструмента), которое способно содействовать развитию ума и способностей ребенка.

В таком случае складывается универсальная основа для типологизации, связанная с теми приоритетными сферами, где «черпаются» знания и где они применяются. А такие пары подходов как «знаниевый – культурологический», «деятельностный – компетентностный» приобретают внутреннюю динамику. В ней, соответственно, культурологический подход выступает не как противоположный знаниевому, а в качестве новой исследовательской программы в рамках «материальной парадигмы». Компетентностный подход играет ту же роль в рамках «формальной парадигмы».

4. Традиционная бинарная оппозиция в работах отечественных педагогов XX века дополняется новой парой оппозиций по отношению к **источнику формирования** содержания образования – внешним, отчужденным от учащегося отношением и внутренним.

В первом случае и содержание образования, и способы оперирования им (материальное и формальное – знаниевое и развивающее) носят внешний для ученика характер. Это связано преимущественно с *авторитарными и манипулятивными педагогическими практиками*.

Альтернативная парадигма – ее принято называть в этой логике *личностно-ориентированным* (центрированным) образованием исходит из внутреннего характера содержания образования – оно при определенных педагогических условиях (особая образовательная среда) создается самим учеником и выступает как собственное содержание образования.

Таким образом, в целом складывается **многомерная модель содержания общего образования**, где традиционные составляющие материальная (содержательная) и формальная (деятельностная, развивающая), дополняются еще двумя параметрами – тем содержанием (внешним), которым предстоит овладеть учащемуся и внутренними новообра-

зованиями (собственное содержание образования), которые происходят в данном процессе в личности ученика.

В целом можно констатировать, что на протяжении XX века приоритетами модернизации содержания общего образования последовательно выступали следующие категории: **Знание (Культура) – Деятельность (Развитие) – Связь (Интеграция) – Личность (Личностно – ориентированный подход).**

Список литературы:

1. Блонский, П. П. Задачи и методы новой народной школы / П. П. Блонский // Избр. пед. произв. – М., 1961.
2. Блонский, П. П. Трудовая школа. Ч. II. / П. П. Блонский. – М., 1919.
3. Дерюга, В. Е. Идеи критической дидактики в философско-педагогическом наследии С. И. Гессена (1887–1950) / Вардан Евгеньевич Дерюга : дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1999.
4. Ильин, И. А. Путь духовного обновления / И. А. Ильин // Путь к очевидности. – М., 1993.
5. Калашников, А. Г. Проблема индустриально-трудовой школы ближайшего будущего / А. Г. Калашников. – М., 1919.
6. Калашников, А. Г. Наука и школа для труда / А. Г. Калашников. – М., 1921.
7. Компетентностный подход к формированию содержания образования / под ред. И. М. Осмоловской. – М., 2007.
8. Краевский, В. В. Содержание образования: вперед к прошлому / В. В. Краевский. – М., 2000.
9. Логвинов, И. И. Дидактика: история и современные проблемы / И. И. Логвинов. – М., 2007.
10. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961–1986 гг.) / под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой, З. И. Равкина. – М.: Педагогика, 1987.
11. Селиверстова, Е. Н. Развивающая функция обучения: опыт дидактической концептуализации / Е. Н. Селиверстова. – Владимир, 2006.
12. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М., 2003.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2012, № 6

РОЛЬ ЛИТЕРАТУРНОГО НАСЛЕДИЯ ФРАНЦИИ, ГЕРМАНИИ, АНГЛИИ В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ УЧАЩИХСЯ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ЛИЦЕЕВ И ГИМНАЗИЙ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

THE ROLE OF THE FRENCH, GERMAN AND ENGLISH LITERARY HERITAGE IN FORMING THE VALUES OF RUSSIAN LYCEUM AND GYMNASIUM STUDENTS BETWEEN THE SECOND HALF OF THE 19TH AND THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY.

Герасенкова П. В.

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

Аннотация. В статье охарактеризована роль литературы Франции, Германии и Англии в образовании и воспитании учащихся отечественных лицеев и гимназий второй половины XIX – начала XX века. Приведены примеры произведений французских, немецких и английских авторов, изучавшихся в рамках лицейских и гимназических программ указанного периода. Рассмотрено влияние литературного наследия данных стран на формирование ценностных ориентаций учащихся.

Ключевые слова: литература Франции, Германии, Англии; лицеи и гимназии второй половины XIX – начала XX века; ценностные ориентации.

Gerasenkova P.V.

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

Annotation. The article analyzes the role of studying French, German and English literature in the curriculum of gymnasium and lyceum students in Russia in the second part of the 19th – beginning of the 20th centuries. Examples of the French, German and English authors' works studied within gymnasium and lyceum curriculums in the aforementioned period are provided. The influence of the literary heritage of these European countries on forming students' values is estimated.

Keywords: French, German, English literature, Russian gymnasiums and lyceums of the second part of the 19th – beginning of the 20th centuries, values.

Созданная человечеством книжная культура и феномен чтения относятся к фундаментальным достижениям человеческого разума. Чтение – это механизм трансляции культурных ценностей, норм, идеалов, форм воспроизводства национально-культурного мира, который оказывает большое влияние на духовное развитие личности.

Однако в современной России в результате значительных перемен в жизни общества, прошедших в последние десятилетия, отмечается значительное снижение интереса к чтению, падение ранее высокого статуса литературы в формировании, обогащении духовно-нравственного мира детей, подростков, молодежи. Именно поэтому передовой общественностью осознается необходимость повышения читательской культуры, что окажет положительное влияние на общую грамотность современных молодых людей, их мировоззрение, ценностные ориентации.

В этом плане поучительным может стать опыт изучения иностранной литературы, привития интереса к книге, любви к чтению в отечественных лицеях и гимназиях второй половины XIX – начала XX века. В этот исторический период познавательная роль литературы была очень высока, недаром А.М. Горький называл литературу «человековедением». Литература, по замечанию языковеда С.А. Фулье, является выражением человеческого духа и «считается основой гуманизма, как философия – его венцом» [28, с. 123]. О важности чтения говорил известный русский философ С.Л. Франк: «Для того чтобы в настоящее время уяснить себе человеческую жизнь, нужно изучать произведения искусства, письма и дневники, биографию и историю, но никак не научную литературу по психологии» [27, с. 8].

Передовые педагоги XIX столетия считали, что чтение «дает ребенку ряд живых конкретных образов, возбуждает в нем целый ряд чувств, заставляет его радоваться, жалеть, трепетать от ожидания, пробуждает в нем сострадание, любовь и уважение к добрым, благородным чертам или поступкам, презрение и отвращение к низости и пошлости, негодование по поводу подлости и вероломства» [1, с. 15].

Вообще, по оценке академика РАО В.Г. Кинелева, в этот период книга заняла важное место в жизни народа. Добротное образование было немыслимо «без пробуждения в людях любви к книге и чтению». В этом отношении XIX век действительно стал «читающим веком» [9, с. 250].

Важное место в учебном курсе отечественных гимназий и лицеев второй половины XIX – начала XX века занимали иностранные языки, так как считалось, что они являются «могущественным орудием для приобретения научных знаний, принадлежащих современности и поэтому имеющих особое значение для целей современного образования» [14, с. 120]. А изучение иностранной литературы являлось важным способом не только в постижении духа народа страны изучаемого языка, его истории, культуры, но и являлось нравственно-этическим, социально-философским, познавательно-мировоззренческим средством.

Чтобы наглядно продемонстрировать положение, которое занимали новые иностранные языки в учебном процессе лицеев и гимназий второй половины XIX – начала XX века, следует привести сравнительные данные количества уроков новых и древних языков и количества уроков, отведенных на все другие предметы. Так, в гимназиях по уставу 1871 года на все предметы полагалось 225 часов; из них 113, то есть *половина* всех уроков выделялась иностранным языкам: латинскому – 42 часа, греческому – 33, французскому и не-

мецкому – по 19. В 1916 году в гимназиях из 221 часа иностранным языкам предоставлено 76 часов, то есть *более трети* всех уроков: латинскому языку – 30, французскому и немецкому – по 23 часа» [5, с. 4].

Такое распределение часов свидетельствует о той важной роли, которая отводилась иностранным языкам в системе отечественного образования второй половины XIX – начала XX века. В документах отмечалось, что «новые языки... в общем составе гимназического курса имеют значение второстепенное. Содействуя, без сомнения, умственному развитию учащихся, они, главным образом, должны служить средством к приобретению учениками тех познаний, которые, составляя принадлежность общего образования, вместе с тем открывают возможность пользоваться учеными и литературными произведениями Запада» [22, с. 124].

Однако для передовых педагогов, писателей, например, литературоведа П. Капниста, важность изучения иностранных языков для достижения целей гимназического образования представлялась очевидной, и он предлагал их называть не «второстепенными», а «вспомогательными» [8, с. 203]. Современники отмечали, что «в программах языки имеют второстепенное значение, но почему, мало кому известно. Ясно только, что в практической жизни и в науке языки, несомненно, имеют первостепенное значение» [6, с. 29].

Цель изучения новых иностранных языков была определена в учебных программах. Так, официальная гимназическая программа 1864 года ставила цель – понимание иностранной книги. В соответствии с этим основное внимание отводилось чтению и переводу, развитию устной речи, механическому заучиванию слов, выражений, исторических повестей, «труднейших» стихотворений, предварительно объясненных, которые иногда также повторялись в виде «разговоров».

Согласно же Программе 1872 года, изучение новых иностранных языков начиналось со 2 класса и заключалось в ознакомлении учащихся с морфологическим и синтаксическим строем языка, а также в переводах «применительно к сообщаемому грамматическому материалу» [22, с. 126]. В связи с этим предъявлялось и требование к оканчивающим гимназический курс – полное понимание исторических сочинений, умение переводить без грубых этимологических и синтаксических ошибок с русского на французский или немецкий статьи исторического и повествовательного содержания.

Очевидно, программы 1864 и 1872 годов находились в прямой зависимости от целей средней школы: познакомить с литературой изучаемого языка, сообщить запас формальных знаний по грамматике. При этом чтение текстов служило источником для заучивания слов, выражений, усвоения грамматических правил. Не изменили цель изучения новых иностранных языков и учебные планы 1877 года. Необходимость их пересмотра появилась в конце XIX века, когда в связи с экономической и политической ситуацией обозначилась новая цель и новые задачи изучения языков. Ее реализации способствовали развитие методов преподавания, новые данные психологии.

Так, в Программе 1890 года уже указывалось на общеобразовательное значение новых иностранных языков, и в этой связи была точно сформулирована цель их преподавания в гимназиях: «Содействовать общему образованию учащихся, развивая их умственные способности, и сообщать все необходимые сведения для того, чтобы они по окончании гимназического курса были в состоянии в подлиннике пользоваться научными и вооб-

ще литературными произведениями немецких и французских ученых и писателей, как для расширения своего общего образования, так и для изучения избранной специальной науки» [16, с. 82]. Для этого вводилось изучение истории литературы страны изучаемого языка. В документе обращалось внимание на то, что главным занятием учеников на уроках новых иностранных языков должны быть чтение и перевод написанных на этих языках сочинений, все же практические упражнения, а также изучение грамматики должны были иметь лишь служебное значение.

При этом в программе указывалось, что при чтении образцовых произведений ученики должны обязательно знакомиться с литературой. Соответственно историко-литературные сведения должны были сообщаться только в связи с данными о тех писателях, с которыми ученики уже успели познакомиться по их сочинениям. В.В. Шихов считал, что изучение лучших иностранных писателей будет способствовать развитию литературного вкуса; знакомству учеников с литературным иностранным языком, который можно изучить только при чтении художественных произведений; свободному чтению и пониманию всякой книги на иностранном языке» [21, с. 36].

Таким образом, одним из преимуществ Программы 1890 года было то, что на первый план выдвигалось общеобразовательное значение новых иностранных языков. Для этого вводилось изучение истории литературы страны изучаемого языка, которая выступала в качестве источника не только страноведческой, но и культурологической информации, что способствовало более полному, комплексному пониманию, как содержания художественного произведения, так и иллюстрацией традиций, обычаев, образа жизни народа страны изучаемого языка, его культуры, менталитета.

При этом следует отметить, что рекомендовалось «изучение авторов, чтение связанных статей и рассказов, которые действительно могли бы заинтересовать сколько-нибудь ученика, ознакомить его с жизнью и взглядами другого народа... Изучение языка делает доступной чужую культуру, обогащает ум понятиями, духом другого народа и потому приносит громадную пользу развитию юношества» [13, с. 81].

Такое уточнение относительно содержания изучаемого связано с тем, что до этого времени распространенной была практика изучения иностранных языков на основе разного рода анекдотов или не представляющих интереса в развивающем, познавательном смысле рассказов. В связи с этим П. Мижув отмечал, что «дети не так наивны, чтобы их можно было занять такими анекдотами, да если бы и было можно их этим занять, то все-таки не следовало бы этого делать. Задача школы развивать вкус учащихся, руководить их любознательностью. Во французской литературе можно для этой цели выбрать достаточно отрывков и повествовательного, и описательного характера. В ней можно найти книги, написанные прекрасным литературным языком, живым, легким, отрывистым слогом; сколько тут можно найти и интересного, и поучительного материала для чтения» [13, с. 86].

И действительно, впоследствии, по свидетельству К.А. Ганшиной, хрестоматии, составленные на рубеже XIX–XX столетия, «перестали быть набором случайных анекдотов, а становятся страницами, взятыми из лучших представителей французской художественной литературы XVIII и XIX веков, но никакой системы, законченности в отборе их нет. В этом отношении на Западе было сделано больше, чем у нас. Там в методике большой

отзвук нашло требование развивать у учащихся понимание особенностей культуры чужого народа. Это выставляется как основная задача преподавания и определяет содержание книг для чтения» [4, с. 21].

Таким образом, подбор текстов, как в учебниках, так и в хрестоматиях не был произвольным набором отрывков на иностранных языках. Их содержание должно оказывать образовательное, воспитательное, развивающее воздействие на учащихся, знакомить их с народом страны изучаемого языка, его культурой, бытом, обычаями и духовными ценностями.

Более конкретная цель изучения немецкого и французского языков ставилась перед лицейским образованием. Так, в Катковском лицее главная цель состояла в том, чтобы научить воспитанников понимать произведения французской и немецкой изящной и научной литературы. Учебный план 1894/95 года предписывал организовать преподавание новых языков в Лицее так, чтобы с наибольшей полнотой достигалась первая из намеченных выше целей, без достижения которой немыслимо дальнейшее научное образование. Достижение цели свободного владения новыми иностранными языками предоставлялось домашним заботам тех родителей, которые имели возможность дополнить школьное образование своих детей образованием светским, к которому принадлежало и умение свободно говорить и писать на новых языках, в особенности на языке французском.

Для реализации главной цели обучения новым языкам в первых четырех классах следовало твердо выучить грамматику, в четырех же высших классах – посвятить все уроки одному лишь чтению французских и немецких текстов. В V классе для такой работы следовало использовать хрестоматии, в остальных – произведения классических писателей и исторические сочинения. Полагалось, что в дальнейшем это позволит ученикам, окончившим курс в Лицее, свободно читать и понимать французскую и немецкую изящную и научную литературу.

Таким образом, анализ учебных программ по новым языкам гимназий и лицеев конца XIX века позволяет сделать вывод о том, что главной целью изучения новых иностранных языков являлось знакомство с литературой страны изучаемого языка, а чтение являлось основой всего курса обучения.

Согласно программам по новым языкам 1890–1892 гг., рекомендовалось представить краткое обозрение литературной деятельности известных французских писателей – Мольера, Корнеля, Расина и немецких – Лессинга, Гёте и Шиллера с «присоединением необходимых историко-литературных объяснений и биографических сведений об авторах читаемых сочинений» [17, с. 141]. С 4 класса вводилось чтение сначала небольших сочинений «лучших писателей трех последних столетий», а затем обучение языку проходило на основе связных текстов «подобранных применительно к теоретическим задачам курса», и постепенно (с 6 класса) переходили к чтению крупных отрывков из произведений преимущественно «повествовательного или исторического содержания».

Немаловажное место отводилось изучению произведений художественной литературы. Среди изучаемых произведений следует отметить следующие на французском языке: Мишо «История крестовых походов» (1-й и 2-й крестовые походы), О. Тьерри «Рассказы о временах Меровингов», «История завоевания Англии норманнами», Барант «История

бургундских герцогов дома Валуа», «Жанна д'Арк», Ламартин «Смерть герцога Энгиенского», Монтескье «Размышления о причинах величия и падения римлян», Вольтер «История Карла XII», Дюма «Путешествия на Восток», «Пятнадцать дней на Синае», Роллен «Биографии знаменитых людей античности. Александр Великий», Мишле «Очерк современной истории», «Птица», «Насекомое», «Море», де Местр «Пленники Кавказа», «Прасковья, или Молодая сибирячка», Фенелон «Приключения Телемака», Сувестр «Место у камина», «Последние крестьяне», Топфер «Новые жительницы Женевы», де Виньи «Сумерки в Венсеннском лесу» – извлечение из сочинения «Неволя и величие солдата», Делавинь «Людовик XI», Сегюр («Битва при Москве-реке» – извлечение из сочинения «История Наполеона и Великой армии»); на немецком языке – Гауф «Лихтенштейн», «Сказки», Гердер «Сид», Шиллер «Племянник за дядю», «Турандот», «История Тридцатилетней войны», «История отпадения Нидерландов», «Мария Стюарт», «Орлеанская Дева», «Деметриус», «Пиколомини», «Смерть Валленштейна», «Вильгельм Телль», Гёте «Гёц фон Берлихинген», «Герман и Доротея», «Эгмонт», «Правда и вымысел», «Ифигения в Тавриде», Лессинг («Мина фон Барнхельм», «Эмилия Галотти») [16, с. 20].

Из названий следует, что гимназисты читали не только художественные, но серьезные философские произведения, постигая не только культурологические, исторические, но и географические сведения, факты из жизни известных людей. Безусловно, содержание таких произведений оказывало неизгладимое впечатление на детей, способствовало их культурному росту, формированию мировоззрения, ценностных ориентаций.

Следует отметить, что рекомендации относительно того, какие произведения следует изучать в средней школе, можно было найти в предложениях «Комиссии для изыскания мер к улучшению преподавания новых языков». Члены комиссии полагали, что «так как русская литература развивалась под влиянием западной литературы, то надо выбирать такие произведения, которые оказали наибольшее влияние на русскую литературу. Например, Корнель – «Сид», Расин – «Атала» или «Федра», Мольер – «Тартюф» и «Мизантроп» (как представляющие типы, которые выводили также наши писатели Сумароков, Княжнин, Грибоедов и другие). Буало – «Ода на взятие Намюра» и его сатиры (как такие произведения, которым подражали Тредьяковский, Кантемир, Ломоносов. Вольтер – «Генрида» (как образец для «Россияды» Хераскова), Лафонтен – басни (Крылов), Дидро – «Отец семейства» (как образец мещанской драмы), Бомарше – «Севильский цирюльник» или «Женитьба Фигаро» (как произведения, которые имели влияние на комическую оперу конца XVIII века)» [7, с. 445].

Таким образом, выбор авторов определялся не только нравственным содержанием, заложенным в этих произведениях, но и в возможности показать преемственность культур, что, безусловно, впоследствии способствовало лучшему пониманию русских писателей.

Что именно читать и в какой последовательности, было предоставлено на усмотрение преподавателя. Ограничительными условиями являлись указания на хрестоматии, которые следует использовать [3, с. 141]. При этом обращалось внимание на то, что произведение должно не просто читаться, а изучаться с логической стороны, анализироваться согласно развитию основной идеи и последовательности изложения. Преподавателю же следовало комментировать текст с точки зрения психологической, нравственной и эстетической.

Такая работа способствовала не просто пониманию содержания изучаемого текста, но и осмыслению культурных, нравственных, эстетических ценностей, заложенных в этом содержании. Считалось, что «классное чтение... должно знакомить учеников с чужим народом, его культурой, бытом, обычаями и духовными направлениями... 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. Взять хотя бы повести Рилья и Баумбаха... Поэтическое произведение – самый прозрачный источник национального образования, самый пышный цветок народной культуры, самая богатая сокровищница мысли, чувства и морали» [10, с. 71–72].

Каждая новая гимназическая программа вызывала бурные дискуссии в педагогической среде. Прежде всего, это касалось цели изучения иностранных языков, которая ставилась программой. Однако какими бы ни были дискуссии, во главу угла всегда ставилась задача изучения литературных произведений. При этом изучение иностранной литературы всегда предполагалось рассматривать не только в культурологическом и развивающем контекстах, но и обязательно в контексте ценностном, аксиологическом, направленном на формирование системы ценностей у учащихся на примерах лучших образцов литературы. М. Фот был уверен в том, что «чтение даст 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].

Некоторые педагоги предлагали в центр преподавания в средних и старших классах поставить книгу об истории и культуре чужого народа, написанную на «общедоступном» языке. Другие уверяли, что историю, государственный строй, народную жизнь другой нации следует изучать параллельно с языком и произведениями литературы данного народа. Так, 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 произведениях 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» [10, с. 71].

Такой контекст «чтения авторов» достигал трех стоявших перед ним целей: эстетической, этической и образовательно-исторической. Правильно подобранный содержательный компонент иностранной литературы обеспечивал тем самым практическое решение воспитательной задачи отечественных лицеев и гимназий – формирование ценностного отношения к своей стране, обществу и человеку.

Более конкретные и обязательные требования к изучению иностранных языков предполагалось поставить реформой образования 1915 года. Комиссия по иностранному языку указывала на общеобразовательное значение языка, видела его не в изучении форм грамматики, а прежде всего в самом процессе понимания текстов, «все более и бо-

лее углубляемого соответственно возрасту учащихся», а также в сравнении иностранного языка с русским, «отчего должно выиграть и понимание этого последнего и владение им» [12, с. 440]. Комиссия отметила особое мнение Л.В. Щербы о «громадной общеобразовательной силе» иностранного языка, который говорил: «Привычка разбирать текст, понимать текст на иностранном языке создает привычку вдумываться в текст вообще. Иностраный язык – это предмет, на котором мы учимся самонаблюдению, познанию душевной жизни, сосредоточенности и углублению» [12, с. 448].

Данная программа содержала в себе и два важнейших для того времени новшеств: впервые для гимназии была разработана программа по английскому языку, который до этого изучался только в некоторых коммерческих училищах и в Морском корпусе. Авторы обратили внимание на внеклассную работу по иностранным языкам как дополнительную форму его изучения, что, без сомнения, содействовало бы повышению мотивации школьников в изучении иностранного языка. Вместе с тем эта программа, как и все предыдущие, основной целью ставила чтение и перевод литературных произведений. К сожалению, эта программа не была внедрена в гимназии, потому что реформа не состоялась.

Изучая программы по новым иностранным языкам в мужских гимназиях, нельзя обойти вниманием программы женских гимназий, которые получили широкое распространение в конце XIX – начале XX века. «Сознавая всю важность знания иностранных языков в общем образовании девиц, следует стремиться к тому, чтобы воспитанницы приобрели по ним прочные знания, поэтому большее число уроков в высших классах против указанных в таблицах Министерства народного просвещения, для чтения авторов и устных переводов *à livre ouvert*» [19, с. 5]. Согласно предписанию Министерства народного просвещения 1903 года, «французский и немецкий языки должны быть обязательными и преподаваться во всех семи основных классах» женских гимназий» [25, с. 106]. Однако отметим, что желающих изучать французский язык было всегда намного больше.

В организации учебного процесса женские гимназии руководствовались программой и учебным планом, который существовал для преподавания новых языков в мужских гимназиях. Однако цель обучения иностранному языку в женских гимназиях ставилась несколько иначе. «Изучение французского и немецкого языков, содействуя умственному развитию девиц, должно вместе с тем открыть им возможность ознакомиться с литературными произведениями других образованных народов» [11, с. 191].

В 1905 году Учебные планы преподавания иностранного языка в женских гимназиях ведомства учреждений Императрицы Марии указывали на необходимость разнообразия форм занятий на уроках иностранных языков. Гимназистки должны были читать и анализировать художественные произведения..., писать сочинения, заниматься пересказом и перифразом пройденных текстов, заучивать и декламировать не только стихи, но и отрывки из прозы. Основой для такой работы, как указывал документ, должны служить такие литературные произведения, которые «служат образцами чистой литературной речи и способствуют логическому, эстетическому, нравственному образованию воспитанниц» [18, с. 38].

В перечень произведений, предлагаемых для прочтения в старших классах, входили такие произведения на французском языке, как: Лафонтен «Басни на выбор», Додэ «Письма с моей мельницы», Шатобриан «Атала», Мольер « Скупой или Мещанин во дворянстве»,

Ж. Санд «Чертово болото», Ламартин «Грациэлла», Де Мюссе «Пословица», Расин «Андромаха», Корнель «Сид», «Гораций»; на немецком языке: Шиллер (отрывки из «Орлеанской Девы», «Вильгельм Телль», «Мария Стюарт», «Валленштейн», «Мессинская невеста», Гёте (отрывки из «Вильгельм Мейстер», «Правда и вымысел», «Эгмонт», «Ифигения в Тавриде»), Лессинг (отрывки из «Мина фон Барнхельм», «Натан мудрый», «Лаокоон», «Гамбургская драматургия»), а также баллады и лирические стихотворения Шиллера, Гете и новейших авторов [18, 23].

Изучение шедевров французской и немецкой классической литературы, с одной стороны, расширяло кругозор, а с другой – в полной мере соответствовало задаче нравственного воспитания воспитанниц, их культурного становления, формированию ценностных ориентаций.

Таким образом, в женских гимназиях, как и в мужских, большое значение придавалось чтению художественной литературы, которая выступала в качестве основного источника культурологической информации. Интересно отметить, что перечень предлагаемой к изучению литературы для женских и мужских гимназий был приблизительно одинаков, а из классического театра рекомендовалось читать хотя бы по одному произведению Мольера и Расина. Обуславливалось это тем, что «грубости первого гораздо менее опасны, чем элегантно-сластолюбивое новейшего времени» [15, с. 635]. При этом очень важным является то, что гимназисты должны были не просто «проходить» художественные произведения, а подвергать их анализу с целью понимания человеческих отношений, ценностных ориентаций, присущих народу страны изучаемого языка. Это служило формированию их собственного мировоззрения, системы нравственных ценностей, внутренней культуры.

Безусловно, успешность изучения иностранного языка, а следовательно и литературы страны, зависела от учителя. М. Фот называл учителей новых иностранных языков «скромными посредниками» между учениками и современными культурными странами в деле сближения народов и «водворения вечного мира между ними». Он писал: «На долю учителя выпадет толкование живого деятельного организма, доступного нам во всей его полноте и рядом и вместе с нами работающего и дышащего» [26, с. 184].

Гимназические документы указывали на то, что «при чтении произведений учитель не может довольствоваться поверхностным пониманием. Он должен основательно исчерпать материал чтения, как со стороны языка, так и содержания, и наглядно выяснить особенности писателя, чтобы таким образом предупредить скорое забвение и чтобы через собственное живое участие возбудить такое же в учениках. Это позволит выработать навык в понимании французских писателей, но также и формальное образование, для которого французский язык дает своеобразные средства» [15, с. 635]. Очевидно, что приведенные слова в полной мере можно отнести и к немецкой и английской литературе.

Как видим, предназначение учителя виделось не только в том, чтобы научить иностранному языку, ему вменялось в обязанность знакомить учеников с культурой страны изучаемого языка, чтобы они прониклись духом другого народа. Это являлось важной составляющей сближения народов, понимания другой культуры, другого менталитета, что, в свою очередь, оказывает влияние на нравственное, культурное воспитание учащихся. Безусловно, для решения данной задачи учитель сам должен был быть человеком культурным, нравственным и высокообразованным.

В рамках обучения французскому, немецкому, и постепенно вводимому в начале XX века английскому языкам гимназисты и лицеисты знакомились с наследием целой плеяды известных европейских писателей, историков и философов, чтению и анализу которых уделялась большая часть времени. В связи с этим особый интерес представляют те произведения известных немецких, французских и английских авторов, которые изучались согласно программам новых иностранных языков разных лет в Катковском лицее.

С начала 70-х годов XIX и вплоть до начала XX века, чтение авторов распределялось следующим образом: в V классе читали по-французски отрывки разных классиков по хрестоматии Фену, литературной хрестоматии Бастена, «Живописным рассказам» Сувестра, А. Дюма, Ж. Араго или классическим сочинениям: Вольтера «История Карла XII», Ролленно «История Александра Великого», Мольера «Скупой». По-немецки: отрывки из хрестоматии Берте, Топорова, Беглицкого, Керковиуса, а за последние годы Гауфа «Лихтенштейн», Шамиссо «Невероятная история Петера Шлемиля», германские народные сказания в обработке Фишера, «Баллады» Шиллера; учили немецкие стихотворения. Например, «Раскол Земли», «Кончина Гектора», «Девушка на чужбине», «Кольцо Поликрата».

В VI классе по-французски изучали следующие сочинения: Мишо – «История третьего крестового похода», Барант – «История Жанны д'Арк», Тьери – «История завоевания Англии», Монтескье – «Размышления о причинах величия и падения римлян», «История Карла XII» Вольтера; комедии Мольера: «Скупой», «Мещанин во дворянстве», «Ученые женщины», «Мизантроп», «Тартюф»; трагедии Корнеля – «Сид» и Мильвуа «Поэма о короле Альфреде». По-немецки: Шиллера «Духовидец», Гауфа «Лихтенштейн», Шамиссо «Невероятная история Петера Шлемиля»; трагедии Шиллера: «Вильгельм Телль», «Орлеанская Дева», «Мария Стюарт»; комедии Лессинга «Мина фон Барнхельм».

В VII и VIII классе французская литература была представлена следующим писателями и их произведениями: Вольтер (Эпоха Людовика XIV), Корнель, Расин, Мольер, Монтескье «Размышления о причинах величия и падения римлян», Ксавье де Местр «Путешествие вокруг моей комнаты», Ронсар «Лукреция», «Агнеса де Мерани», Э. Абу «Король гор», Шарпантье «История литературы Средневековья», Дюма «Жанна д'Арк», Фенелон «Приключения Телемака», Мадам де Сталь «Коринна».

Из немецкой литературы читали обыкновенно из прозы: «Лаокоон» Лессинга, «История Тридцатилетней войны» и «История отпадения Нидерландов» Шиллера; из поэзии: Шиллера «Орлеанская Дева», «Дон Карлос», «Трилогия о Валленштейне» (обыкновенно главным образом «Пиколомини» и часть «Смерть Валленштейна»); Гете: «Ифигения в Тавриде», «Герман и Доротея», «Эгмонт» [2, с. 196–197].

О характере изучения английского языка и чтения английской литературы в лицеях и гимназиях могут свидетельствовать отчеты 1871–72 и 1893–94 учебных годов. Он преподавался индивидуально в так называемое пансионное время, и различными учениками читались «Очерки» Вашингтона Эрвинга, «Юлий Цезарь» и «Макбет» Шекспира, чтением служила также «Книга для чтения» Чамберса [2, с. 201].

Таким образом, обзор изучаемой литературы на уроках новых иностранных языков, отраженных в учебных программах, позволяет увидеть важную роль чтения в образовании гимназистов и лицеистов второй половины XIX – начала XX века. В процессе обучения

французскому, немецкому, а в впоследствии и английскому языкам гимназисты и лицеисты знакомились с наследием таких известных французских писателей, историков и философов, как Ж.-Б. Мольер, Ф.-Р. де Шатобриан, А. де Ламартин, В. Гюго, А. Мюссе, А. де Вини, А. Дюма, Ж. Санд, П. Мериме, О. де Бальзак, А. Доде, А. Франс, П. Лоти, Р. Базен, Ш. де Монтескье, Ф. Вольтер, Е. Фаже, Г. Лансон. Немецкая литература была представлена произведениями таких известных писателей как Г.-Э. Лессинг, Ф. Шиллер, И. Гете, а английская – В. Шекспиром, Д. Дефо и другими авторами.

При этом следует отметить, что в процессе анализа иностранной литературы достигалась основная цель лицейского и гимназического образования – умение понимать иностранную книгу. Но в тоже время через изучение художественных произведений, бесцеллеров иностранной литературы реализовывалась другая, не менее важная цель изучения новых языков – постижение культуры и духа народа страны изучаемого языка, нравственных идеалов и ценностей. Содержание читаемых произведений открывало богатство духовного мира иного народа, помогало понять общечеловеческие ценности, идеалы гуманизма, содействовало глубокому пониманию смысла человеческого бытия, отношению к себе, другим людям, определению своего места в системе человеческих отношений, выбору ценностных ориентиров.

Наряду с чтением литературы на уроках учащимся предлагались литературные произведения, предназначенные для домашнего чтения. Уроки по изучению основной литературы всегда опирались на широкое внеклассное чтение. Внеклассное (домашнее) чтение давно вошло в практику преподавания иностранных языков. Неоспоримым являлся и является тот факт, что читаемые школьниками вне класса книги часто гораздо сильнее влияют на воспитание и развитие ребенка, чем классные уроки.

Так, например, на французском языке предлагалось во внеурочное время читать следующие произведения: *Театр Мольера*: «Тартюф», «Мизантроп», «Лекарь поневоле», «Ученые женщины», «Мнимый больной». *Шатобриан*: «Рене», «Атала», «Мученики». *Ламартин*: «Первые поэтические размышления», «Новые поэтические размышления», «Поэтические и религиозные созвучия». *В. Гюго*: «Восточные мотивы», «Созерцания», «Песня сумерек», «Рюи Блаз», «Эрнани», «Собор Парижской Богоматери», «Отверженные», «Человек, который смеется», «Труженики моря», «Последний день приговоренного к смерти». *Альфред Мюссе*: «Испанские и итальянские повести», *Сборник стихов*. *Альфред де Вини*: «Античные и новые поэмы». «Судьбы». *А. Дюма*: «Три мушкетера», «Граф Монте Кристо», «Двадцать лет спустя», «Королева Марго», «Виконт де Бражелон», «Ожерелье королевы». *Жорж Санд*: «Чертово болото», «Маленькая Фадетта», «Маркиз де Вильмер», «Консуэло». *Мериме*: «Коломба», «Кармен», «Мозаика». *Бальзак*: «Евгения Гранде», «Отец Горио», «Кузина Бета», «Лилия долины». *Гонкур*: «Сестра Филомена», «Госпожа Жервезе», «Искусство XVIII века». *Алфонс Доде*: «Жак», «Мальш», «Фромон младший и Рислер старший», «Набоб», «Тартарен из Тараскона», «Евангелистика», «Короли в изгнании». *Анатоль Франс*: «Преступление Сильвестра Боннара», «Красная лилия». *Пьер Лоти*: «Исландский рыбак», «Госпожа Хризантема». *Рене Базен*: «Умирающая земля», «Донатьен», «Возрождающаяся земля».

Кроме этого, предлагались к изучению произведения следующих авторов: Братья Поль и Виктор Маргерит, Пьер Мэль, Мадмуазель Коломб, Леон Койен, Тальбо и другие.

Как отмечал В.И. Рейнштейн, в список вошли книги об истории и современности Франции: Франсуа Гиво, Тер, Мишле, Рамбан, Токвиль, а также труды по философии: Тэн: «Об уме и познании», «Философия искусства», В. Кузен: «Об истине, добре и красоте», Анри Марьон: «Уроки психологии», Габриэль Сеай: «Утверждения о современном сознании», Лансон: Вольтер, «Философские письма» [24, с. 15].

Таким образом, чтение иностранной литературы было положено в основу изучения новых языков в отечественных лицеях и гимназиях второй половины XIX – начала XX века. В процессе работы с художественными произведениями использовались образовательно-воспитательные возможности литературы – формирование осознанного интереса к чтению, постижение человеческого опыта, выявление нравственных идеалов, что способствовало формированию ценностных ориентаций учащихся. В этом смысле усвоение культурного наследия посредством чтения литературных произведений признавалось важным для критического переосмысления и творческого анализа картины жизни героев книг, их ценностных идеалов сквозь призму личностного понимания.

Список литературы:

1. Береснева, Л. О роли чтения / Л. О. Береснева // Домашнее воспитание. – 2002. – № 6. – С. 15–17.
2. Богуславский, М. В. Уроки лицея / М. В. Богуславский // Лицейское и гимназическое образование. Спец. выпуск. – М., 2001. – 239 с.
3. Волынцевич, В. На поворотной точке в преподавании иностранных языков / В. Волынцевич // Педагогический сборник. – 1911. – № 8. – С. 138–159.
4. Ганшина, К. А. Методика преподавания французского языка / К. А. Ганшина. – М., 1946. – 258 с.
5. Гливенко, И. Положение новых языков в средней общеобразовательной школе / И. Гливенко. – Харьков, 1916. – 15 с.
6. Ечинац, А. Ф. Мысли о языках. Учителя. Ученики. Учебники. Учебные заведения / А. Ф. Ечинац. – СПб.: Типо-лит. В. В. Комарова, 1902. – 42 с.
7. Кавказский учебный округ. Комиссия для изыскания мер к улучшению преподавания новых языков в средних учебных заведениях. – Тифлис, 1883. – 558 с.
8. Капнист, П. Классицизм как необходимая основа гимназического образования / П. Капнист. – М., 1898–1900. – 203 с.
9. Кинелев, В. Г., Образование, воспитание, культура в истории цивилизаций / В. Г. Кинелев, В. Б. Миронов. – М., 1998. – 518 с.
10. Кревин, Э. Опыт применения принципов художественного воспитания на уроках немецкого языка / Э. Кревин // Вестник воспитания. – 1910. – № 6. – С. 69–91.
11. Кузьменко, Д. Сборник постановлений и распоряжений по женским гимназиям и прогимназиям Министерства народного просвещения за 1870–1903 гг. / Д. Кузьменко. – Смоленск, 1904. – 435 с.
12. Материалы по реформе средней школы. – СПб.: Петроградская Сенатская типография, 1915. – 547 с.

13. *Мижуев, П.* Цель преподавания новых языков в средне-учебных заведениях и желательная постановка / П. Мижуев // Русская школа. – 1890. – № 3. – С. 78–90.
14. *Недачин, В. П.* Московская гимназия им. И. и А. Медведниковых. Основы учебно-воспитательной организации. 1901–1904 / В. П. Недачин. – М., 1904. – 289 с.
15. Новые языки. Раздел «Разное» // Гимназия. – 1892. – № 7. – С. 627–638.
16. Новые учебные планы и программы (утвержденные 20 июля 1890 г.) классических гимназий и прогимназий с новыми объяснительными записками Министерства народного просвещения / сост. Горбунов. – М., 1891. – 168 с.
17. *Орлов.* Правила и учебные программы мужских гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения. – СПб.; Варшава, б. г. – 175 с.
18. Основные положения, нормальная табель и учебные планы женских институтов и гимназий ведомства учреждений Императрицы Марии. – СПб., 1905. – 80 с.
19. Отчет о десятилетней деятельности женской гимназии Э. П. Шаффе. 1882–1992. – СПб., 1893. – 20 с.
20. Правила и программы классических гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения. – СПб., 1892. – 178 с.
21. Педагогический сборник, издаваемый при главном управлении военно-учебных заведений. – СПб., 1890. – 600 с.
22. Программы и правила мужских гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения. – СПб., 1872. – 178 с.
23. Программы женских гимназий. – СПб., 1910. – 147 с.
24. *Рейнштейн, В. И.* К вопросу о домашнем чтении учеников старшего возраста по новым языкам / В. И. Рейнштейн. – Царское село: тип. С. М. Боровкова, 1911. – 29 с.
25. *Танков, А. А.* Исторический очерк Курской Мариинской женской гимназии. 1861–1911 гг. / А. А. Танков ; Попечительский совет гимназии. – Курск, 1911. – 112 с.
26. *Фот, М.* О преподавании языков в школе / М. Фот // Вестник воспитания. – 1902. – № 5. – С. 168–187.
27. *Франк, С. Л.* Реальность и человек / С. Л. Франк ; сост. П. В. Алексеев ; прим. Р. К. Медведевой. – М.: Республика, 1997. – 479 с.
28. *Фулье, С. А.* Об образовательном значении некоторых учебных предметов / С. А. Фулье // Педагогический сборник. – 1891. – № 8. – С. 122–139.

СОВЕТСКАЯ ШКОЛА НА ПУТЯХ ПОДГОТОВКИ К ВОЙНЕ: ПЕРЕЛОМНЫЙ 1936 ГОД

SOVIET SCHOOLS IN PREPARATION FOR THE GREAT PATRIOTIC WAR: THE CRITICAL YEAR
OF 1936

Волкова И.В.

Профессор кафедры всеобщей и отечественной истории Научно-исследовательского университета Высшая школа экономики, доктор исторических наук

E-mail: wolkowa-irina@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена перестройке школьного дела страны в 1936 г., когда стала очевидной вероятность мировой войны. Исследуются процессы внутри учительского сообщества и школьного обучения, обусловленные отказом от прежней политики дифференциации школьников по интеллектуальным способностям. На архивных документах московского среднего образования воссоздаются механизмы контроля властей за работой школы и методы школьной педагогики, вызванные к жизни постановкой новых стратегических задачи.

Ключевые слова: перестройка школьного дела, педагогика высоких достижений, сглаживание амплитуды колебаний в общеобразовательной подготовке учащихся.

Volkova I.V.

Professor at the Department of World and Russian History of the Scientific Research University - Higher School of Economics, Doctor of Science (History).

E-mail: wolkowa-irina@yandex.ru

Annotation. The article is devoted to the process of restructuring of the school system in 1936, when the imminence of the World War became clear. The author investigates the processes inside the teachers' community and school training, brought about by the renunciation of the former policy of student differentiation according to their intellectual abilities. On the basis of Moscow schools' archived documents, the article restores the supreme control mechanisms of school functioning and the methods of school pedagogy, summoned to life through the formulation of the new strategic aims.

Keywords: the restructuring of the school system, the pedagogy of high achievements, the smoothing out of the high-amplitude fluctuations in school general education.

Общеобразовательная школа – самый массовый социальный институт советской эпохи – своей совокупной деятельностью внесла большой и разноплановый вклад в Победу. В конце августа 1945 г., подводя первые итоги испытаниям военного времени, московские учителя – делегаты конференции работников образования без ложной скромности могли заявить: «Примеры героических подвигов в этой тяжелой борьбе защитников нашей страны – победителей немецких фашистов, японских агрессоров – наполняют наши сердца законной гордостью за нашу школу, в стенах которой обучались и воспитывались сотни тысяч тех, кто одержал эти исторические победы... Советская школа победила фашистскую школу». Отнюдь не впадая в самовосхваление, учителя видели немалую толику своих трудов в том идеальном посыле к победе, который двигал миллионами молодых людей. По словам одного из выступавших, «...героизм, который проявлялся и на фронте, и в тылу, рождался», в том числе, и из выпестованной школой потребности «сказать не только словом, но и делом, что тьме не место на земле» [1, лл. 36 об., 43].

Однако, как не удивительно, многогранная роль школы в организации Победы не стала предметом самостоятельной научной разработки, за вычетом разве что аспекта собственно военной подготовки учащихся в канун Великой Отечественной войны. Впрочем, то же самое можно отнести и к развитию школьного дела в СССР в 1930-е годы в более широком контексте – в научных публикациях последнего двадцатилетия эта тема, если и раскрывалась, то крайне односторонне, главным образом, через призму партийно-правительственных постановлений в области образования [2].

Реализация этих решений в учительской практике, вызванные ими внутрикорпоративные процессы, а, самое главное, обратная связь с главным адресатом реформ – учащимися – не получили достаточного освещения. Одна из базовых причин, как представляется, кроется в презумпции большой «антропологической катастрофы», из которой исходят большинство масс-медиа и даже представителей академической науки постсоветского времени в оценке совокупного опыта социального конструирования 1930-х годов.

Заведомо снижая ценность школьной работы, в лучшем случае – сводя ее к эффективной трансляции постулатов официальной политики и идеологии на юношескую аудиторию, такая позиция фактически снимает с повестки дня серию ключевых вопросов.

Во-первых, о соответствии выстроенной в 1930-е годы школьной модели внешним политическим вызовам времени.

Во-вторых, о комплексной картине мира, гражданской позиции, жизненной аксиологии, инструментах познания и способах реагирования на привычные и нестандартные ситуации, нормах социального взаимодействия, которые прививала школа.

В-третьих, о том, как этот вынесенный из школьных стен багаж «сработал» на войне, в особенности после серии неудач 1941–1942 гг., когда вместо выбитого кадрового костяка низшее и среднее звено командиров заполнили вчерашние выпускники школы второй половины 1930-х – начала 1940-х.

Совершенно очевидно, что поставленные вопросы требуют крупноформатного исследования и не могут быть решены в рамках отдельной статьи. Не пытаясь охватить весь их спектр, тем более в масштабах географии всей страны, попробуем выявить в интересующем нас разрезе конкретные меры в школьном деле и их продвижение на практике, век-

тор и суммарный итог трансформации школы в 1936 г. на примере Москвы. Богатую документальную базу для этого составляют стенограммы районных, городских совещаний учителей и организаторов народного образования, инструктивных и отчетных докладов, аналитические обзоры, приказы и распоряжения Городского отдела народного образования (ГОРОНО), которые объединены в несколько фондов ЦАГМ. Чрезвычайно важное место в этом документальном массиве занимают дела 1936 г., явившегося во всех отношениях переломным для учителей и учащихся.

1936 год – год формирования оси Берлин – Рим и заключения антикоминтерновского пакта между Германией и Японией, ввода гитлеровских войск в Рейнскую область, проведения Нюрнбергского съезда НСДАП с озвученной на нем программой завоевания «жизненного пространства» германской нацией, наступления Ф. Франко при помощи германских люфтваффе на республиканскую Испанию. Иными словами, 1936 г. дал почувствовать близкое дыхание войны в мире, что не могло не учитываться и политическим руководством СССР. Школа – первая среди культурно-просветительских организаций по количественному охвату подрастающего поколения и глубине воздействия на его сознание – по необходимости выдвигалась на передний край борьбы за консолидацию общества, или по терминологии того времени, за обеспечение морально-политического единства советских граждан. В более конкретном плане – перестройка школьного дела в СССР была призвана укрепить советскую идентичность и патриотизм юношества, сделать более невосприимчивым к пропагандистско-психологическому воздействию противника, привить упорство и настойчивость в овладении знаниями и умениями. В центр намеченных перемен была поставлена фигура учителя.

Первым поворотным событием стало общее значительное повышение зарплаты учителей, дифференциация ставок в зависимости от образования, стажа и качества преподавания, а также учреждение звания заслуженного учителя за особый вклад в дело образования. Эти нововведения, объявленные Постановлением ЦК ВКП (б) и СНК СССР от 9 апреля 1936 г., московские педагоги встретили с большим эмоциональным подъемом. В каждой школе прошли митинги, на которых благодарные учителя торжественно возлагали на себя новые, более высокие обязательства. Так, например, учительница 19-й школы Ленинского района Райзен от собственного имени и от лица родного учительского коллектива обещала «ещё внимательнее, ещё тщательнее работать со всеми учащимися, особенно отстающими», а также – отказаться от совместительства в иных образовательных учреждениях, чтобы целиком и полностью сосредоточиться на выполнении профессионального долга по основному месту работы [3, л. 27].

Созванное по радостному случаю 10 апреля городское собрание учителей Москвы громовыми аплодисментами приветствовало «вождя учительства» Народного комиссара просвещения А.С. Бубнова и «вождя московских большевиков» Н.С. Хрущева. Последний не слишком складно и грамотно, но выразительно заявил от имени присутствующих полное одобрение власти и ее инициативы: «...В этом решении чувствуется полнокровность, которой наливается наш молодой организм нашего Советского Союза...буквально не прибавка данная подняла у нас такое чувство, а огромный кусок стали, если можно так выразиться....Может быть, нашим врагам неприятно, что, мол, учитель, который получал 90 ру-

блей, сейчас будет получать 250 и 300... Мы действительно сейчас рады тому, что советская власть, наша партия крупны, они, буквально, как богатыри, как великаны, не по дням, а по часам растут» [3, лл. 67–68].

Однако вдоволь насладиться правительственным подарком учителям не довелось. Уже на следующий день те же высшие политические инстанции обрушили на педагогические кадры известие об обязательной аттестации, поставив задачу завершить ее к 1 августа 1938 г. В этих целях Наркомпрос утвердил 5 составов аттестационных комиссий [4, л. 20]. Намеченная кампания стартовала в столице почти сразу же после объявления. Уже к середине мая из 2 тыс. учителей, намеченных к проверке в первую очередь, 77 были уволены по причине профессиональной непригодности, а для 1456 человек, прошедших аттестацию, этот результат был обусловлен тем, что они находились на полпути к получению высшего педагогического образования [5, лл. 15, 17]. За лето того же года безусловно было аттестовано 1003 учителя, еще 239 человек были допущены к преподавательской работе с условием сдать экзамены по своим предметам, а 47 было отказано в праве вести педагогическую работу [4, л. 20]. Приведенные цифры свидетельствовали о весьма жесткой установке на фильтрацию учительского контингента, прежде всего, под углом зрения профессиональной компетентности.

Помимо собственно владения своим предметом, проверялась политическая лояльность и грамотность. Проведение аттестации предусматривало собеседование с преподавателем – на это отводилось 60% всего времени по каждому личному делу, оставшиеся 40% времени комиссия тратила на ознакомление с документами, характеризующими педагога.

Уже первые встречи комиссии с «экзаменуемыми» показали, что некоторые педагоги не только существовали в режиме «внутренней эмиграции», но и допускали промахи, которые по меркам идеологического контроля подпадали под категорию идейной враждебности. Так, многие не читали газет и не слушали радио и были совершенно не осведомлены о событиях и процессах, происходящих внутри страны. Одна учительница Советского района на вопрос о том, сколько союзных республик объединяет на настоящий момент СССР, ответила, что их число колеблется от 50 до 100. Другая пожилая учительница из 413-й школы не скрывала ни от учеников, ни от комиссии, что она верующая и не собирается отказываться от своих религиозных убеждений – такое заявление выглядело вызовом атеистическим принципам воспитания в советской школе.

В процессе освидетельствования учителей выявились еще и более хлесткие отклонения от генеральной линии партии. Так, например, в протоколах было зафиксировано, что учитель Спицын на уроках истории сравнивал «врага народа, шпиона, агента германо-японского фашизма Троцкого с Чацким», а, кроме того, смущал юные умы рассказами о красном терроре, в частности, заверениями в том, что на Восточном фронте гражданской войны красные отряды расстреливали пленных колчаковцев, в то время как колчаковцы не расстреливали пленных красноармейцев [5, лл. 12–14]. Можно вообразить ужас, испытанный членами комиссии от вскрывшихся фактов в то самое время, когда за рубежом вышла книга опального Л.Д. Троцкого «Что такое СССР и куда он идет?» (др. название «Преданная революция») с призывом к свержению сталинского режима, кроме того, вну-

три страны набирало обороты дело так называемого объединенного троцкистско-зиновьевского центра, а советская печать захлебывалась в антитроцкистской истерии!

В такое же опасное противоречие с официальным подходом к истории гражданской войны – с отлакированной картиной действий Красной армии и почти сакральным культом ее героев – входило и вышеприведенное сравнение с колчаковцами. Дальнейший путь историка-камикадзе по материалам ГОРОНО не прослеживается, однако, почти наверняка по законам жанра такое персональное дело подлежало передаче в ведение компетентных органов.

В процессе фронтальной проверки учителей были обнаружены и политически неблагонадежные элементы, затесавшиеся в учительское сообщество. Так, в потоке первоочередников аттестации были выявлены: учитель, служивший в прошлом в рядах колчаковской армии, и учительница – русская по национальности, но подданная Чехословакии. Опять-таки по канонам социального отбора такие персонажи явно не подходили для работы с советскими учащимися.

Вместе с тем, характерна и другая тенденция, отразившаяся по документам аттестации: в год принятия сталинской конституции, провозгласившей построение единого социалистического общества трудящихся, социально чуждое происхождение – из духовенства, дворян, чиновников – при отсутствии иных отягчающих обстоятельств уже не являлось камнем преткновения для соискателей учительского места. В перспективе кардинальной перестройки школьного образования, объявленной партийно-правительственными решениями, в оценке педагогического труда определяющим становился критерий эффективности. Притом, последний переосмысливался под углом зрения работы с проблемной средой подростков.

На такие рельсы учительский труд переводило постановление ЦК ВКП (б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе наркомпросов». Осуждение педологии как антинаучного и вредного буржуазного измышления, «уходящего своими корнями в расовую теорию», имело далеко идущие последствия. С одной стороны, упразднялись соответствующие структуры в системе городского просвещения (Городская Педологическая лаборатория, районные педологические кабинеты, должности школьных педологов), из библиотек изымалась соответствующая литература. Что касается самих педологов, то из 309 человек, работавших в Москве, 117 нашли для себя нишу в медицинской отрасли. А более половины всех освобожденных работников (62%) оставались в системе образования. Из них: 68 человек переводились на административную работу завучами или директорами школ, 98 – учителями начальных классов, 26 – поступили на дневное отделение педагогического вуза. Для тех, кто не обрывал связи с системой образования, открывались двухгодичные курсы по переквалификации в педагогов [4, л. 11]. Эти данные полностью опровергают встречающуюся в современной историко-педагогической литературе версию о репрессивном преследовании педологов, по крайней мере, для Москвы.

С другой стороны, большая часть учащихся специальных и вспомогательных школ, которые фактически были укомплектованы по результатам педологического тестирования, перенаправлялись в обычные массовые школы. Несмотря на отсутствие точных данных, размер этого исхода приоткрывается из некоторых сведений, которые приводила

в своем докладе зав. ГОРОНО Л.В. Дубровина: исправление 48% отстающих московских школьников, согласно педологическому приговору, выходило за пределы возможностей массовой школы. Иными словами, при таком подходе почти половина всех двоечников были стабильно обречены на умственно-психическое отставание и учебу во вспомогательных учебных заведениях. К таким ученикам, с легкой руки тех же недоброй памяти работников, приклеивались ярлыки «трудновоспитуемый», «умственно отсталый», «олигофрен», «имбицилл», «дебил», «социально запущенный», «педагогически запущенный». Проходившая с лета и до середины сентября 1936 г. сплошная проверка этого контингента показала надуманность подобных диагнозов – многие обследованные педагогическими комиссиями дети оказались нормальными и даже талантливыми. Они подлежали переводу в массовую школу, хотя и с определением на один класс ниже своего возраста, что, по словам Л.В. Дубровиной, «со всей яркостью» подчеркивало «глубокую вину органов народного образования перед этими детьми, рост которых оказался искусственно задержан» [4, л. 9].

Перевод учеников и закрытие вспомогательных школ продолжались и дальше. Если на начало 1936/37 учебного года имелось 58 таких школ, то к его окончанию – всего 22. (А к 1938/39 учебному году на 23 городских административных района столицы осталось только 16 вспомогательных школ и 1 школа при детском доме). В декабре 1936 г. были упразднены и школы психоневротиков. Лишь для самой малой группы детей (60 человек), которые по осторожной формулировке ГОРОНО, «систематически нарушали школьный режим и дезорганизовывали учебную работу», на улице Щипок была открыта школа с особым режимом [6, лл. 11, 13, 20].

В массовых школах отменялось практиковавшееся ранее формирование так называемых «сильных», «слабых» классов и классов «субнорма» – в последние зачислялись ученики, занимавшие, по заключениям педологов, пограничное положение между нормальными и умственно недоразвитыми. Из тех же соображений о равных возможностях всех детей в получении качественного образования СНК РСФСР в 1937 г. дал указание Наркомпросу упразднить так называемые образцовые и показательные школы для одаренных детей, превратив их в массовые и общедоступные.

На аналогичных основаниях перестраивалась и работа внешкольных образовательных учреждений, в первую очередь районных и городского домов пионеров и школьников. Прежняя установка на вовлечение в кружки и секции одаренных ребят на совещании руководителей образования в мае 1937 г. была охарактеризована как «своего рода педология, но с другого конца». Отныне учреждения дополнительного образования предписывалось повернуться лицом ко всей массе ребят, а в первую очередь, к безнадзорным [6, лл. 22–23].

Покончив с дифференциацией учащихся по способностям, руководство Наркомпроса на будущее категорически отметало в обоснование плохой успеваемости любые учительские отсылки на недоброкачественный человеческий материал, который попадал в их руки [4, л. 2]. Теперь за основу работы предлагалось принять посылку о способности к стопроцентному усвоению программы каждого ученика. Более того, практической работой по обеспечению высокой успеваемости самим учителям предстояло «нанести сокру-

шительный удар по настроениям предела, которые в буквальном смысле въелись в психологию очень многих учителей» под влиянием педологов [7, л. 22].

Помимо педологов, деятельность которых была охарактеризована как вредительская, школам предписывалось упразднить должности внешкольников, то есть педагогов, организовывавших внешкольную работу с детьми, и освобожденных классных руководителей. Эти две роли расценивались как избыточные средостения между учителем и учеником. Отныне функции по обучению и воспитанию подрастающего поколения предписывались преподающему учителю. Единственным помощником учителя отныне являлся родитель ученика: в 1936 г. были введены дневники, ставшие главным механизмом связи школы с семьей, кроме этого, школам предписывалось не реже одного раза в четверть проводить родительские собрания [6, лл. 4, 6]. Однако это не меняло общего тренда: наибольшая нагрузка в деле обучения и воспитания ложилась на учителя.

Даже если допустить, что в пылу развенчания педологии и пересмотра состава вспомогательных школ не было допущено очередного перегиба, и в массовую школу влились сугубо полноценные дети, все равно следует признать, что произведенные перетряски запускali процесс селекции уже среди самого учительства. Резко толкнув маятник в сторону его всецелой ответственности за результаты обучения, государственный заказчик фактически продиктовал установку на педагогику высоких достижений. Учителей, не готовых принять ее за руководство к действию, новая ситуация выдавливала из профессионального сообщества.

Справедливости ради следует сказать, что при этом Наркомпрос наделял всех желающих перестраиваться достаточным набором средств. В 1936/37 учебном году ведущие педагогические вузы Москвы, МГУ, консерватория, идя навстречу пожеланиям Наркомпроса, в полном объеме удовлетворили заявки всех учителей, не имеющих высшего образования и готовых учиться без отрыва от основной работы. Таковых насчитывалось 3 746 человек [8, лл. 4, 6].

С 1936 г. в центр переподготовки педагогов превращался Дом учителя на Пущечной улице. В нем был устроен лекторий по вопросам теории и истории педагогики, регулярно проводились конференции, посвященные обобщению опыта лучших московских работников образования. Помимо того, в каждом районе проходили заседания методических объединений, а их председатели посещали уроки учителей своего профиля, подвергая коллегияльному обсуждению вынесенные впечатления. Силами наиболее успешных представителей районного педагогического сообщества проводились открытые уроки, циклы докладов по содержательным вопросам программы и методике преподавания [4, л. 16]. А в целях улучшения качества идейно-воспитательной работы школы с помощью партийных структур были открыты 23 районных и две городских школы политучебы для учителей [9, л. 40].

Поставленная во главу угла учительского труда борьба за высокие показатели успеваемости облекалась в форму соцсоревнования. Развивавшееся с переменным успехом со второй половины 1920-х гг. движение ударников среди педагогов устремилось вверх в 1935 г., на фоне попыток разных профессиональных групп на своем поле деятельности повторить трудовой подвиг донецкого забойщика А.Г. Стаханова. Как и в ряде опытов, выходящих

за рамки производственной сферы (вроде погони за перевыполнением норм выработки в зубоврачебной практике и на балетной сцене), стахановское движение породило свои курьезы и в школьном деле. Так, на городском совещании отличников учебы приводился пример не лучшей московской школы №7 Фрунзенского района, вывесившей на входе гордый плакат: «Наша школа включилась в стахановское движение, у нас 33 стахановца». Гротеск состоял в том, что под плакатом никогда не просыхала грязь, рядом не затихали мальчишеские драки, а позади плаката в вестибюле стояла непроглядная тьма из-за постоянно бьющихся электрических лампочек. В рекордном утаре некоторые учителя московских школ брали на себя обязательство добиться 125%-ной успеваемости. По словам Л.В. Дубровиной, главная ошибка этого периода развертывания соцсоревнования состояла в механическом перенесении методов стахановского движения в область педагогического труда: «Нормы для нас в том смысле, как мы это понимаем в отношении стахановцев, неприменимы». «У нас есть своя техника – это методика педагогического дела, это педагогическое мастерство» [10, л. 11–13, 17 об.].

При этом, как рассказывала руководительница московского образования, многие из энтузиастов необоснованных рекордов были не в ладах с элементарной грамматикой. Так, например, один из горе-педагогов при проверке письменной работы исправил правильно написанное учеником слово «птица» на «птитца». «Даже люди, имеющие высшее образование, особенно молодняк, продукция наших вузов времен левацкого загиба, зачастую пишут неграмотно», – откровенно признавалась с трибуны городского совещания зав. МОСГОРОНО. Что касается квалифицированных учителей с дореволюционным опытом работы, то и те, подхваченные общим настроением благодушной беспечности, как будто растеряли свое мастерство. В неофициальной беседе с городской начальницей они объясняли свое рвение в прошлом страхом перед инспекторскими проверками и угрозой лишиться рабочего места в случае негативного заключения, а халатность в настоящем времени – отпадением подобной угрозы. Трудно сказать, в какой мере такие объяснения отражали реальные мотивы учителей, а в какой – были вызваны стремлением лишний раз засвидетельствовать почтение великодушной советской власти. Как бы то ни было, период попустительства бракоделам педагогического труда заканчивался. В выработанной Наркомпросом системе координат предстояло «поставить учителя под настоящий контроль... При такой постановке вопроса очковитительство... не выйдет», – ответственно заверяла Л.В. Дубровина [10, лл. 16 об. –17 об.].

Осадив наиболее ретивых поборников звонких рапортов и снизив пафос соревнующихся, руководители образовательного фронта вручали своим подчиненным четкие критерии выведения оценок и соответственно учета успеваемости по основным предметам. От этих показателей отныне зависело и место каждого педагога в профессиональном строю. Их разработка прошла несколько этапов. Примерную схему проверки знаний устанавливали наркомпросовские чиновники, а далее в дело вступали практики. Так, для обсуждения и доработки предложенных критериев в конце ноября 1936 г. были составлены четыре педагогических комиссии (соответственно по арифметике, математике, русскому языку, литературе). В каждую были включены по десять лучших московских учителей-предметников: на базе собственного опыта и консультаций с коллегами в течение двадца-

ти дней им предстояло оценить, а по возможности и уточнить выдвинутые чиновниками показатели усвоения дисциплин [11, л. 8 об.]. Эти меры характеризовали стремление наркомпросовского руководства снизить риски формальных и волюнтаристских решений даже в условиях аврала, связанного с запуском подкорректированного соцсоревнования с нового календарного года.

При всей важности промежуточных форм контроля все же ключевым индикатором работы учителя и всей команды школьных педагогов становились экзамены, или испытания, по терминологии того времени, введенные в советской школе в 1933 г. На отработку процедуры их проведения и экспертизу итогов был брошен самый значительный интеллектуальный ресурс. Еще в 1934 г. – в первый год проведения испытаний – по собственной инициативе маленький «десант» высококвалифицированных специалистов из Московского совета научных работников (МОСНР) двинулся в школу №10 им. Нансена Фрунзенского района для оказания помощи предметным комиссиям в проведении экзаменов. Опыт оказался плодотворным и получил развитие. На следующий год такой отряд, обеспечивавший связь школы с наукой, численно вырос и получил организационную «прописку» при Президиуме МОСНР.

В 1936 г. уже образовалась ударная группировка из 600 ученых, которая контролировала ход экзаменов, собирала и обобщала полученный материал, чтобы дать четкие ориентиры учителям-практикам [12, лл. 2–3]. В ее составе находились преподаватели лучших вузов: 1-го МГУ, Военно-химической Академии, Московского энергетического института, Литературного института им. Горького, Московского института инженеров железнодорожного транспорта, Химико-технологического института. Наравне с остальными, в нее вошли и ученые с мировым именем – академики АН СССР А.Н. Бах, А.Ф. Иоффе и президент АН СССР А.П. Карпинский. «Такая организация испытаний дала нам возможность гораздо серьезнее проверить знания учеников», – с полным правом утверждала Л.В. Дубровина.

Несмотря на то, что столь массовое «хождение» маститых ученых в школьные коллективы в последующие годы не повторялось и прецедент 1936 г. явился уникальным явлением, его значение трудно переоценить.

Во-первых, было положено начало госприёмке школьного обучения, исключавшей патернализм, кумовство и мелкое шулерство, неизбежные в случае осуществления контроля знаний теми, кто эти знания прививал на протяжении десяти лет.

Во-вторых, поход ученых в школу повышал планку требований, предъявляемых к учителям, заставляя тех по возможности внедрять в учебный процесс разработки фундаментальной науки.

В-третьих, участие ученых в приеме выпускных экзаменов фактически превращало их во вступительные экзамены в вуз и обосновывало автоматическое зачисление отличников в студенты. Из 5300 выпущенных в 1936 г. школьных питомцев таковых оказалось 572 человека, или 11% от общего количества. Несмотря на расставание с этими выпускниками, школа и городское руководство собирались и впредь следить за их профессиональным ростом уже в стенах вуза, тем самым, поддерживая в высшей степени продуктивную связку вуза и школы [13, лл. 11 об. – 12].

В-четвертых, плотное взаимодействие с наукой было давало шанс одолеть самые крутые пороги в отработке модели преподавания и контрольных инструментов по предметам, которые трудно входили в школьную программу.

В первую очередь это относилось к истории, исключенной из школьной программы в период 1918–1933 гг. и начавшей активно насаждаться после специального постановления Политбюро ЦК ВКП (б) от 15 мая 1934 г. По прихотливой игре случая ровно за год до выхода знаменитого постановления в МОСГОРОНО состоялось заседание методического Совета по истории, на котором незримо присутствовала тень скончавшегося в 1932 г. «красного» академика М.Н. Покровского. В полном соответствии с логикой последнего, докладчик, имя которого, к сожалению, стенограмма не сохранила, поучал педагогическую аудиторию: «... История нас интересует не сама по себе, а интересует теми выводами, к которым она приходит, и теми наметками будущего пути развития, которые мы можем вывести. В этом отношении мы должны твердо помнить, что нас история интересует не самодовлеющее, а как всецело подчиненная борьбе пролетариата за социализм» [14, л. 10].

Посетившие в 1936 г. испытания по истории представители вузовской науки в своем итоговом заключении констатировали определенный сдвиг в положительную сторону относительно первого года «обкатки»: преподавание истории постепенно освобождалось от вульгарно-социологических схем, связанных со школой Покровского. Тем не менее, по оценкам специалистов, школьники все еще усваивали сведения об исторических событиях и личностях формально, без понимания их значения и места в общем ходе истории, не усматривали логики и причинно-следственных связей в разворачивании важных процессов и событий.

Из заучивания фактов вне широкого исторического контекста проистекали и многие ошибки в датировке. Скажем, один ученик относил заключение Брестского мира к 1923 г.; кто-то считал 1911 г., а кто-то 1092 г. – временем открытия Америки; Нантский эдикт датировали 1298 г., а Лютера считали деятелем XVII в.

Многие испытывали затруднения при работе с картой, скажем, на территории СССР не могли отыскать Магнитогорск, а Нидерланды упорно путали с Финляндией и Швецией. В итоговой части заключения учителям рекомендовалось обращать внимание на осмысленное усвоение учащимися фактов, использовать синхрометрические таблицы для понимания контекста изучаемых событий и исторические карты для пространственной ориентации [12, лл. 6–10]. Конечно, от этих указаний до выработки четких критериев оценки знаний еще пролегла дистанция большого размера, однако, дело было сдвинуто с мертвой точки.

В дальнейшем функция государственного контроля за постановкой преподавания и правильной аттестацией учащихся переходила к инспекторам РОНО и ГОРОНО. Несмотря на свежее пополнение этой категории работников образования из передовых учителей в течение 1936/37 учебного года, инспектор не был столь непререкаемым авторитетом для учителей, как профессор. Миссию ревизора школьного дела порой ему приходилось отстаивать по ходу разрешения конфликтных ситуаций. Так, приказы МОСГОРОНО второй половины 1930-х гг. отразили несколько захватывающих историй о том, как отдельные нерадивые учителя пытались обойти инспекторов. Например, учитель истории школы

№ 209 Октябрьского района Бер Ю.А., желая скрыть от инспектора ГОРОНО Гольмана на выпускном экзамене слабую подготовку своих подопечных, попросту изъял из раздачи большую часть билетов. Когда же инспектор попытался самостоятельно опросить учащихся, то учитель вначале стал им активно суфлировать, а потом и вовсе запретил отвечать на вопросы. Дело закончилось вынесением строгого выговора и увольнением из школы, а, кроме того, заявлением от ГОРОНО в Институт школ при Наркомпросе, где по совместительству работал злосчастный подсказчик [15, л. 9].

Можно с уверенностью утверждать, что на этом эпизоде карьера историка закончилась. Примерно так же бесславно оборвалась «педагогическая поэма» еще одного друга школьников – словесника из школы №40 Фрунзенского района Полтавского, решившего для улучшения картины успеваемости заблаговременно сообщить учащимся темы выпускного сочинения. В этом случае Немезида настигла мелкого жулика в лице сознательного ученика 10 класса Дунаева, который, выражаясь словами приказа, помешал свершиться «антигосударственному поступку», а, попросту говоря, сдал незадачливого учителя проверяющему [16, л. 62].

Однако применительно к реалиям второй половины 1930-х гг. вряд ли можно говорить о массовости подобных прецедентов. И не только из-за того, что в системе перекрестного контроля уполномоченных органов и бдительных граждан нарушения в режиме испытаний и дутые цифры отчетности относительно легко вскрывались, а в обстановке охоты на притаившихся вредителей такие случаи могли быть подведены под политическую статью. Главная причина состояла в том, что, делая прозрачными как провалы, так и достижения, соцсоревнование задевало чувствительную струну профессиональной чести педагогов. Учителя, имевшие ниже 60% успеваемости в своих классах, становились объектом проработок своей дирекции, РОНО, а при устойчиво плохой репутации попадали в «черный список» ГОРОНО, за которым уже отчетливо маячил запрет на профессию.

Впрочем, можно предположить, что в живой учительской практике наиболее действенным стимулом к выправлению положения являлась не окончательная санкция за неудовлетворительную работу, а вероятность в начале ее выявления быть взятым на буксир успешными коллегами. Учителя – отличники народного просвещения – в порядке повышенных содействия оказывали отстающим коллегам помощь, которая предусматривала посещение занятий, беседы с педагогом и затем совместную работу над ошибками.

В школах, накопивших критический объем нареканий, устраивались выездные заседания РОНО или МОСГОРОНО, разбиравшиеся на месте с причинами неблагополучия. Как правило, организационные выводы заседания включали направление в такое учебное заведение ударной бригады лучших педагогов района, пытавшейся общими усилиями с местными учителями переломить ситуацию. В частности, по итогам выездного заседания ГОРОНО от 22 октября 1937 г. подобному массивному вторжению специалистов подверглась школа № 20 Ленинского района, плодившая за пределами допустимого количество двоечников и второгодников, а также находившаяся на плохом счету у местной милиции. (Так, «фирменным знаком» этой школы являлось проникновение большинства учащихся в классы в начале дня и соответственно выход наружу по его окончании – не через дверь на первом этаже, а по водосточной трубе) [8, л. 11].

Проходя на виду учеников, анонсирование низкого рейтинга, публичная дискредитация и особенно вмешательство в учебный процесс третьих лиц деморализовали педагога и безнадежно роняли его авторитет. Если не принимать в расчет идейную сознательность и карьерные устремления, то именно в этой потенциальной потере уважения учеников и следует усматривать главный мотив, толкавший не слишком подготовленных педагогов двигаться курсом признанных собратьев по ремеслу. Количество и учителей, и школ, добившихся 100%-ной успеваемости, из года в год росло. Если в 1936 г. такие учителя исчислялись единицами, то к 1941 г. ситуация была уже иной: 194 школы Москвы, то есть почти треть от всего количества, в это время показывали успеваемость по всем предметам свыше 90% [1, л. 2].

Реальный масштаб трудовых затрат на этом пути приоткрывают коротенькие персональные справки, приложенные к общему списку лучших педагогов Москвы за 1936 г. Для иллюстрации приведем лишь одну из них – на Д.Я. Райхина, известного в Москве словесника из 19-й школы Ленинского района: «Стаж работы – 5 лет. Энтузиаст своего дела. Ведет огромную работу с отстающими учащимися, в результате чего добился 100%-ной успеваемости по литературе и повышения успеваемости по русскому языку. Ведет большую и интересную внешкольную работу с учащимися» [7, л. 10].

Как правило, за скупыми строчками подобной характеристики скрывались: обследование в нерабочее время семейной ситуации отстающих учеников и работа с родителями, систематические индивидуальные (разумеется, бесплатные!) занятия с неуспевающими детьми, руководство кружком по своему предмету, подготовка общешкольных мероприятий, передача своих знаний и наработок учителям района и... непрерывное совершенствование в своем непосредственном деле.

При этом опыт учителей-новаторов и отличников просвещения показывал, что компетентность на этих направлениях работы являлась необходимым, но совершенно недостаточным условием успеха. Устойчиво высокие результаты рождались на базе полного психологического контакта с классом, а с учетом его крайне разношерстного состава – только при умении найти индивидуальный подход к каждому подростку. Такая «штучная» филигранная работа не только придавала человеческое измерение школьным порядкам, но и опосредованно формировала общий фон восприятия социально-политической системы, в которую была интегрирована школа. Рискнем предположить, что позитивный итоговый баланс впечатлений, из которых складывался образ государства для большей части юношества, был связан не столько с усилиями идеологического аппарата, сколько с ежедневным учительским трудом. Именно через призму личности учителя и через его подачу – система ценностей и идейные установки политического режима обретали убедительную силу. В этом плане нельзя не согласиться с рассуждением одного из школьных учителей послевоенной Москвы: «Наша школа – это первая арена, на которой наши дети сталкиваются с государством. То, что их любят дома, это понятно, но то, что чужая тетя или чужой дядя начинает их любить, это накладывает неизгладимое впечатление на ребенка» [18, л. 43].

С большой исторической дистанции комплекс мер 1936 г. видится как масштабное явление, имевшее разнообразные прямые и косвенные следствия. В парадигме коман-

дно-административной системы он может быть расценен как мобилизационный рывок, инициированный властью на путях подготовки к войне. Несмотря на сжатые временные рамки и трудности в реализации принятых решений, перестройка среднего образования в 1936–1937 гг. все же двигалась в заданном направлении и в скоординированном режиме. В немалой степени этому содействовали плотная внутрикорпоративная кооперация учительства и помощь академической и вузовской науки.

С помощью аттестации власть отбраковала часть учительских кадров, а остальных сориентировала на повышение квалификации, а также освоение новых, более сложных подходов и задач в образовательной сфере. В первую очередь это касалось сглаживания высокой амплитуды колебаний в общеобразовательной подготовке учащихся, связанной с их дифференциацией по способностям в предшествующий период. Отслеживать и направлять ход дела руководителям образовательного фронта, безусловно, помогало социальное соревнование за высокую успеваемость школьников, сосредоточившее внимание учителей, прежде всего, на подтягивании отстающих и неблагополучных подростков. Возможно, впервые за всю историю школьного дела от принципа формально-юридического равенства в доступе к образованию был сделан шаг в направлении фактического равенства в получении образования. Смысл и логику этого перехода составляло преодоление ограничений, поставленных природой, социальной средой, предшествующим негативным опытом обучения. Вне зависимости от того, осознавалось или не осознавалось это содержание, масса участников процесса обретала важнейший социально-психологический ресурс для адаптации в самом близком будущем к технологиям тотальной схватки за выживание и выхода из череды тяжелых поражений первых двух лет войны.

Список литературы:

1. Центральный архив города Москвы (ЦАГМ), ф. 910 (отдел народного образования Кировского района г. Москвы), оп. 1., ед. хр. 12, лл. 26 об., 43.
2. Геллер, М. Машина и винтики. История формирования советского человека / М. Геллер. – М., 1994;
3. Липник, В. Н. Школьные реформы в России. Очерки истории / В. Н. Липник. – СПб., 2000;
4. Липник, В. Н. Школьные реформы в советской и постсоветской России / В. Н. Липник // Образование. – 2003. – № 8;
5. Титов, В. А. История педагогики. Конспект лекций / В. А. Титов. – М., 2003;
6. Торосян, В. Г. История образования и педагогической мысли / В. Г. Торосян. – М., 2006;
7. Крапивина, Н. С. Советская система просвещения: принципы формирования, особенности функционирования, региональная специфика (1917–1936). Исторические и правовые аспекты / Н. С. Крапивина, Н. А. Макеев. – СПб., 2006;
8. Учебный текст в советской школе : сб. ст. / сост. С. Г. Леонтьева, К. А. Маслинский. – СПб. ; М., 2008.
9. ЦАГМ, ф. 528 (Московский городской отдел народного образования), оп. 1, ед. хр. 372.

10. ЦАГМ, ф. 528, оп. 1, ед. хр. 352.
11. ЦАГМ, ф. 528, оп. 1, ед. хр. 362.
12. ЦАГМ, ф. 528, оп. 1, ед. хр. 676.
13. ЦАГМ, ф. 528, оп. 1, ед. хр. 391.
14. ЦАГМ, ф. 528, оп. 1, ед. хр. 507
15. ЦАГМ, ф. 528, оп. 1, ед. хр. 520
16. ЦАГМ, ф. 528, оп. 1, ед. хр. 260.
17. ЦАГМ, ф. 528, оп. 1, ед. хр. 385.
18. ЦАГМ, ф. 528, оп. 1, ед. хр. 354.
19. ЦАГМ, ф. 528, оп. 1, ед. хр. 374.
20. ЦАГМ, ф. 528, оп. 1, ед. хр. 115.
21. ЦАГМ, ф. 528, оп. 1, ед. хр. 797.
22. ЦАГМ, ф. 1023 (отдел народного образования Ленинского района Москвы), оп. 1, ед. хр. 7.
23. ЦАГМ, ф. 528, ед. хр. 799.
24. ЦАГМ, ф. 910, оп. 1, ед. р. 21.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2012, № 6

ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ ОЦЕНИВАНИЯ¹

RE-DEFINING ASSESSMENT

Бойл Б.

Директор Центра изучения формативного оценивания (CFAS) Манчестерского университета, University of Manchester,
E-mail: bill.boyle@manchester.ac.uk,

Чарльз М.

Научный сотрудник Центра изучения формативного оценивания (CFAS) Манчестерского университета, University of Manchester,
E-mail: yellowaugust@hotmail.com

Аннотация. Статья представляет собой расширенную версию установочной лекции, прочитанную авторами на Ежегодной конференции Международной Ассоциации по оценке образования (IAEA) в Бангкоке (Тайланд) в августе 2010 года. В ней дается критический анализ зарубежного опыта оценивания знаний учащихся, построенного на основе тестов. Раскрываются негативные последствия доминирования тестов для формирования критического самостоятельного мышления учащихся.

Ключевые слова: оценивание, тесты, тестократия, национальные стандарты, меритократия.

Boyle B.

Director of the Center of Formative Assessment Studies (CFAS) at the University of Manchester.
E-mail: bill.boyle@manchester.ac.uk

Charles M.

Research fellow at the Center of Formative Assessment Studies (CFAS) at the University of Manchester.
E-mail: yellowaugust@hotmail.com

Annotation. The article presents an extended version of the lecture, presented by the authors at the annual conference of the International Association for Education Assessment (IAEA), Bangkok, Thailand, August 2010. The article presents a critical analysis of the international experience in test-based student knowledge assessment. The authors reveal a negative influence of the test system on the development of individual critical thinking in students.

Keywords: assessment, tests, testocracy, national standards, meritocracy.

¹ Перевод статьи подготовлен Российским тренинговым центром ИУО РАО (пер. Е.Б. Иванова)

Вступление

Оценивание (*assessment*) – самое жестокое слово. В его настоящем значении (под настоящим мы понимаем последние 20 с небольшим лет) оно безжалостно: оно судит, навешивает ярлыки и распределяет, создавая иерархию школ и учеников. Оценивание традиционно существует в двух формах: итоговой (*summative*) и формирующей (*formative*) (TGAT, 1987). Оба эти метода важны.

Итоговое оценивание является «эффективным способом определения умений учащихся в ключевых переходных точках, таких как начало трудовой деятельности или получение дальнейшего образования» [32, р. 6]. Тесты и экзамены – традиционные способы измерения прогресса учащихся – стали неотъемлемой составляющей подотчетности школ и образовательной системы. Тем не менее, на международном уровне оценивание почти повсеместно отождествляется с тестами с «высокими ставками» [50, 25, 42, 43], и в результате обучение оказалось низведено до обслуживания этих показателей [24]. Это модель учёта минимальных компетенций [51, 54, 28], которая негативно сказывается на оценивании, но при этом имеет высокий статус и доминирует как на международном (PISA, TIMMS), так и на национальном уровнях (SATs, тестирование NCLB)² с 90-х годов XX века.

В Англии введение национальной системы оценивания учебной программы Законом о реформе образования 1988 года привело в начале 90-х к доминированию итоговых форм оценивания. Это произошло вопреки тому, что исследовательская группа по оцениванию и тестированию национальной учебной программы ставила четкое условие, что «система должна опираться только на те уровни и критерии, при которых разные ученики смогут развиваться в различном темпе» (TGAT, 1988, р. 1). Точно так же в США из-за закона «Ни одного отстающего ребёнка» решения по финансированию школ стали зависеть от итоговых результатов.

Парадигмы оценивания

Итогом вышеперечисленного стало ограничение педагогики до «модели банковских услуг» [17] и модели «один размер сойдет для всех», предназначенных для обслуживания подхода «обучение только тому, что уже тестируется или может быть протестировано» [2, 3] в целях подотчетности. Правительственное вмешательство привело к международной «тестократии» [24], в которой тестирование ограниченной области знаний стало использоваться в роли «национальных стандартов». В результате объем

² SATs: Standard assessment tasks – «стандартные задания по оцениванию» – были введены как ежегодные тесты для учеников 7, 11 и 14 лет в Англии в 1990-е годы; тесты NCLB (No Child Left Behind legislation (2002) – закон «Ни одного отстающего ребенка») введены на федеральном уровне для рейтингования всех 91 000 американских школ.

и сбалансированность учебных программ были снижены ради поддержания результатов достижений учеников (по образцу фабричного конвейера) в рамках небольшого ядра избранных предметов – или, если точнее, измеримых тестами аспектов или областей этих предметов. В Англии, несмотря на множество вмешательств правительства (Boosterclasses, программы Catchup, ExcellenceinCities, Optionaltests), существует (согласно [8]) национальная рейтинговая таблица достижений школ, которая предоставляет картину социально-экономически «благополучных», хорошо работающих школ и «неблагополучных» работающих плохо. Следовательно, школы, привыкшие к «неблагополучию», неизбежно оцениваются по этой же шкале, и критикуются за их «недопродуктивность» [18, 9, 11, 29, 10, 21, 22].

Состязание за сопоставимость в сомнительных (в терминах валидности, надежности, упорядоченности и связности заданий и др.) международных программах тестирования, данные которых используются для составления международных рейтинговых таблиц, породило тестирование по доминирующим, избранным областям клонированных учебных программ (Англия, Россия, Сингапур, США и др.) в странах, стремящихся продвинуться на несколько позиций вверх в рейтинговой таблице чемпионов. Это также способствовало явной коммерческой выгоде издательских империй, получающих огромные прибыли из-за неверного понимания роли оценивания в образовании, которое подпитывается заявлениями типа «приобретение нашей продукции улучшит ваши оценки».

Цель оценивания в его настоящем значении низведена до измерения. Психометристы стали алхимиками XXI века, превращая основные данные во... – во что?

Представление ребенка как центра образовательного процесса или развитие ребенка в целом по учебной программе, совмещающей эмоциональную, мотивационную и когнитивную области [1], как часть цикла формирующего преподавания, обучения и оценивания, игнорируется или рассматривается как избыточное. Учителя больше не верят в то, что им нужна философия для планирования процесса преподавания. «Зачем мне философия, когда есть SATs?» – вот обычный отклик на наши исследования в школьных классах [10].

Наблюдения на уроках [10, 3, 4] выявили шаблонную педагогику по модели «один размер сойдет для всех» [2] без дифференциации для подстройки под потребности обучения [9]. Заметьте, что речь о дифференциации, а не о подстройке [6] – или определения и предоставления минимальной помощи, необходимой для поддерживающего обучения [43]. Преподавательское меню построено не на использовании педагогических стратегий, таких как направляющее обучение, ориентированное на создание возможности оптимального оценивания ради содействия непосредственно обучению, но на тренировке и подготовке к типовым вопросам, используемым в тестах или на экзаменах. Данные национальных школ в долгосрочном периоде ярко проиллюстрировали, что учебная программа первой ступени в Англии искажена, зажужена и не сбалансирована в пользу времени, уделяемому на 2 тестируемых предмета – математику и английский [7]. К 2002 году общее время преподавания английского языка и математики составляло ровно 50% от всего учебного времени в неделю, так что оставшиеся 10 обязательных предметов были

вынуждены сражаться за распределение оставшихся 50% настолько справедливо, насколько это возможно [7, p. 577].

Сейчас у оценивания существует три парадигмы и один результат. Парадигма 1 – это излюбленная политиками модель отчётности, которая используется в качестве центра споров по вопросам эффективности школ [18]. Лучшее определение здесь – «обучение ради измерения», единственной целью которого является передача или охват материала, который будет позднее проверяться тестами; здесь нет вовлечения ученика в процесс обучения.

Парадигма 2 – это «модель банковского учёта» [17], в которой учитель учит, а ученики обучаются; это фиксированные и неизменяемые роли без возможности их перераспределения [35, 1, 56]. Традиционно это описывается как модель «наполнения», где ребенок является «пустым сосудом», наполняемым знаниями, которые он «излагает учителю, чтобы доказать, что обучился» [3, 4; Tharp&Gallimore, 1991 in [46]]. Как печально, что это до сих пор происходит в 2011 году.

Парадигма 3 – это «тестократия», где задана система показателей, а преподавательский и учебный процесс лишь соответствуют ей. Ее ограничения, а также *гуманистические* и социальные последствия (как изложено ниже) даже не рассматриваются как изъяны системы: «результаты теста скорее коррелируют с доходом родителей (и даже с социально-экономическим статусом предыдущего поколения) нежели с фактическими достижениями учащегося» [24, p. 68].

Игнорируется тот факт, что тестократия сводит достоинства и меритократию – систему, при которой положение человека в обществе определяется его способностями – к бессмысленному предопределенному положению дел. «Тестоориентированные техники используются для ограничения доступа к элитарному высшему образованию как соответствующей меры заслуг» [24, p. 69] и «ни при каких обстоятельствах не предпринимались попытки примирить это с процессом элитарного нормирования» [24, p. 69]. Авторы [24] утверждают, что в сравнении с тестократией даже причуды оценивания учителей и отсутствие стандартизации выступают как символ справедливости и равенства: «Зависимость от учительских рейтингов (оценок) исключает меньшее количество людей из низших социально-экономических слоев, чем зависимость от результатов теста» [24, p. 71]. Тестократия не знает других границ, кроме дохода, и даже, как обнаружили Л. Гиньер и Г. Торрес в своем исследовании в США, переосмысляет заслуги: «Произошел сдвиг от предположения, что тесты являются меритократичными для всех, кроме цветного населения, к более широкой критике того, что общепринятая тестократия точно также закрывает возможности для многих достойных белых претендентов. Это меняет определение меритократии» [24, p. 71].

Три парадигмы оценивания, как описано выше, ухитрились привести к одному результату: такому «редуцированию» педагогики, когда сложности отдельного ученика игнорируются из-за настойчивого требования системой его соответствия (узким) нормам показателей [24]. В результате этого сейчас твердо установлен централизованный контроль «стандартов» минимальной компетенции, основанных на системе подотчетности.

Последствия для педагогики

Как всё это сказывается на педагогике? «Образование может либо привести учащихся к критическому мышлению либо к зависимости от авторитетов», что равнозначно «самостоятельному складу ума либо пассивному следованию авторитетам в ожидании указаний что делать, и что это значит. К несчастью, в традиционном школьном обучении чаще всего происходит второе» [44, p. 153]. Согласно этому определению, педагогическая позиция учителя находится в центре предмета и образа обучения. Иными словами, педагогика – дихотомична, она может либо воодушевить и поддержать развитие детей, определить их место и дать возможности обучения, либо она может свести на нет процесс обучения и низвести его до следования предписанной извне схеме [13].

В рамках этой подстроенной под отчетность модели не было места для «учителей, переходящих от контроля знаний к созданию процессов, где учащиеся становятся хозяевами своего обучения и берут на себя риски по пониманию и применению своих знаний» [20, p. 157]. Конечно, нет шансов, чтобы *техники по созданию фабричного продукта* поняли, что «учителя и дети – партнеры в соглашении по преподаванию и обучению. Мы должны найти пути взаимодействия с детьми для совместного построения общих смыслов способами, недоступными без активного участия самих детей в *исследовании ситуации*» [30, p. 35]. Не говоря уж о том, что «личностно-ориентированное обучение включает в себя действия по активному вовлечению ребенка в процесс обучения, такие как предлагать выбор, поощрять деятельность и предлагать решения [26, p. 433].

Исследователи (см. [3, 4, 15, 33, 55, 10, 13] зарегистрировали непродуктивность педагогики, произошедшую в Англии за 14 лет навязывания центральным правительством Национальных стратегией, разработанных в целях улучшения результатов тестов в рамках модели минимальной компетенции и ограниченного значения термина «стандарты». «Педагогика настолько осязаемо недостающий компонент... и она настолько очевидно жизненно необходима для прогресса (учеников) и результатов обучения, что у нас нет альтернативы, кроме как найти способ восполнить дефицит» [4, p. 22]. Так что учителя и их наставники должны пересмотреть основу педагогики: синонимичным этому процессу является понимание, что ученик как самостоятельный учащийся должен быть вовлечен в совместное создание своего обучения, то есть саморегулируемое обучение. «Саморегулирование относится к самогенерируемым мыслям, чувствам и действиям, которые запланированы и циклически адаптированы к достижению личных (образовательных) целей» [40, p. 14]. Согласно мнению авторов книги [36], ученики «развивают процесс саморегулирования через инструментальную поддержку со стороны учителей и сверстников через формы моделирующих и поддерживающих отношений и действий» [36, p. 29].

Обратите внимание на то, что оба данных определения сфокусированы на включении учеников в систематический мониторинг их собственного обучения. Важность философии Перну (Perrenoud) становится очевидна, когда он утверждает, что «роли учителя и ученика должны быть изменены относительно традиционной модели передатчика и пассивного рецептора» [35], и здесь в качестве минимального требования к подготовке

учителя следует выделять уход от «следования сценарию», который так раскритиковал Р. Александр [3]. Текущая итоговая метрическая модель и дидактический стиль педагоги создают учеников, неспособных к саморегулированию (поскольку им не предложен опыт подобной работы), и учителей, которые по-прежнему замкнуты в традиционной модели работы с классом и дидактизме.

К. Раттл (см. [39]) предупреждает приверженцев дидактического стиля о необходимости отслеживать момент, когда их предвзятые цели обучения, вводимые с наилучшими намерениями, становятся помехой для реальной работы с собственным отношением детей к своим письменным работам. К. Раттл предостерегает преподавателей и работников системы подготовки учителей против негибкости заранее спланированной версии преподавания, а также говорит об опасности игнорирования нужд индивидуально-ориентированного преподавания ради сохранения успеваемости большинства в общем темпе еженедельного плана работы.

В Англии влияние правительственных национальных стратегий, в которых образовательные результаты расписаны по срокам и годам, заключается в том, что педагоги верят в необходимость сильного регулирования темпа обучения. Управление по стандартам в образовании (OFSTED), правительственное подразделение по мониторингу школ, обострило эту ситуацию своей «озабоченностью по ускорению темпа в обучении, что привело к гонке за темпом любой ценой, несмотря на то, что отсутствие внимания к пониманию учениками оставляет за бортом всех, кроме самых способных» [4, p. 18].

Сравните это утверждение OFSTED с наказом TGAT (Исследовательской группы по оценке и тестированию) о том, что «разные ученики могут развиваться разными темпами» (TGAT, 1988, p. 1). На практике тот шаг, который демонстрирует критический переход от дидактизма «один размер сойдет для всех» [4, p. 18] является тем, что привлекает учителя к методологии систематического ведения группы. Направляющая работа с группой – это педагогическая стратегия, которая дает учителю возможность сфокусироваться на небольших (максимум 4–6 человек) дифференцированных группах учеников. Учитель все же может принимать административные решения о дифференцированных целях обучения, преподавать и взаимодействовать со всем классом, но заметное отличие в том, что учитель далее учит целевую группу.

У преподавателя есть конкретные цели и задачи, рассчитанные максимум на 20–30 минут направленного непрерываемого обучения на высоком уровне, которое стимулирует учащихся и вовлекает остальной класс в самостоятельную работу по теме урока. Такое формирующее (поддерживающее) обучение и учебный подход оптимизируют наблюдения учителя, его идеи и понимание того, какой уровень имеют ученики и какие у них есть потребности. Например уровень языковых знаний, на котором ребенку комфортно работать: построение сложных и простых по структуре предложений, использование словарного запаса и его богатство и так далее. Таким образом, у каждого ученика появляется возможность получить необходимые ему время и пространство для изучения и усвоения материала, в отличие от модели быстрого «прохождения» темы ради подтверждения полученного «уровня».

Учитель за счет структурного и формального подхода направляющей работы с группой может поддержать потребности формирования эмоциональной сферы каждого ученика, которые в свою очередь развивают его мотивационную и когнитивную сферы [1]. Мотивация – это «рабочая область» обучения. Ученики используют или не используют свою мотивацию к обучению в зависимости от того, имеют ли тема или предмет значение лично для них или применимы ли они в «реальной жизни». «Мотивацию можно рассматривать как «внутренний механизм», оперирующий внешними задачами и желаниями. Направляющий стержень связывает «что я хочу знать» с «как я отношусь к заданию», а в дальнейшем и с «как я откликнусь на задание» [27, р. 2].

Ученики не придут немедленно к такой самоорганизации ни по воле случая, ни в ситуации, когда преподаватель понимает саморегулируемое обучение как обучение без наставничества и теоретической и практической поддержки. Meyer and Turner (2002) распознают достижение учеником самоорганизации обучения, так описывая этот процесс: «принятие ответственности становится возможным не только в обстановке учебного класса и растущих знаний, но также и в возможностях продемонстрировать эти знания (р. 23).

В качестве примера рассмотрим развитие компетенций письма, поскольку становление автора более сложный, нежели дискретный линейно организованный процесс, а с добавлением переменной величины ESL (английский – не родной язык ребенка) этот процесс становится еще более сложным [16]. Метафора Фловера, в которой писатели сравниваются с операторами на коммутаторе, жонглирующими множеством элементов, требующих их внимания и различным образом ограничивающих их поведение, фиксирует модель обучения, которая, хотя сама по себе и вполне педагогична, но является избыточной. Такой отказ взаимодействовать со столь богатой и значимой моделью обучения был вызван поколением учителей, которые не ощущали необходимости в наличии подобного уровня сложности в их педагогике, так как они следовали результаториентированным требованиям, выдвинутым национальной стратегией измерений от английского правительства.

В рамках нынешней модели подотчетности, голос К. Пьяцца звучит как отдаленный голос из истории со своими ссылками на процесс обучения письму (писательству) через содержательные особенности, которые делятся на четыре важных компонента: писатель, процесс, текст и контекст [37]. Примеры «писательского фактора» включают окружение, интересы, самооффективность, стиль обучения, базу знаний в сочинительстве и уровень развития. Таким образом, К. Пьяцца демонстрирует отношения между эмоциональной и когнитивной областями для развития писательской самостоятельности. Тем не менее, важно понимать изменения в контекстуальном контрасте между исследованиями К. Пьяццы и современной программой обучения грамотности в Англии. Учителям сказали, что значимы показатели достижений, а не развитие письменных навыков ребенка, к примеру: «многие школы испытывают трудности в повышении стандартов письменной речи (OFSTED, 2006, р. 55), и «улучшение стандартов письменной речи в конце Ключевой Стадии 2 (возраст 11 лет) является национальным приоритетом» (DCSF, 2007, р. 5).

Заключение

Мы предприняли попытку обрисовать различие между инклюзивной моделью формирующего (сопровождающего) обучения, где ребенок находится в центре образовательной программы, и комплексной педагогикой, которая требуется для поддержания этого процесса, а также попытались сравнить их с текущей ситуацией, где ребенок низведен до статуса поставщика статистических данных модели обучения, управляемой системой показателей [34]. Действующая сейчас модель подготовки преподавателей в Англии основана на формальном «внешнем» приросте 33 стандартов (TDA, 2008). Эти стандарты скорее основаны на процессуальных компетенциях, чем на развитии учительского профессионализма через сосредоточение на понимании и использовании дифференцированных сопровождающих практик, развитии активной педагогики и применении инновационных подходов для вовлечения, как учителя, так и ученика, в саморегулируемое обучение [34].

В отличие от этой преобладающей модели, *Роуселл* предполагает, что «педагогика относится к образовательной позиции или подходу, который включает в себя и теорию, и практику» [38, p. 115]. Это определение фокусируется на сильной или слабой связи между теорией и практикой в педагогическом развитии учителя. Не должно быть пределов развития учителя как практика, а для этого развития, позволяющего создать по-настоящему мыслящего созидательного практика, должен существовать синтез между теорией и практикой [43].

Этот вопрос требует реконструкции концептуального поля, которое контролирует наше понимание, нашу оценку образовательной системы, подчиняющейся модели показателей обучения и требующей соответствия ей обучаемого. Это действующее на протяжении последних 20 лет определение оценивания настолько стеснило преподавание и педагогику, что сложности обучаемого игнорируются. Однако такое определение оценивания, диктуемое политическим вмешательством и централизованным контролем, настаивает на том, чтобы обучаемый соответствовал нормам системы показателей. Преподавание стало «моделью банковского учёта» [17]: учитель учит, а учеников обучают по модели одностороннего предоставления знаний.

Предмет обучения должен быть измерен в рамках итогового значения оценивания при его решающей роли. Будущие модели обучения следующего поколения учителей должны дать новое определение оцениванию при учете того, что «чем сильнее оценка интегрирована в ситуацию и интерактивна, тем больше она дистанцируется от нормативной или итоговой оценки, области тестов, экзаменов и их последствий» [35, p. 100].

В заключение важно напомнить самим себе, что введение этой тестократии было призвано обеспечить позитивный путь развития для общества: стандартизированные тесты и другие объективные показатели умений должны были дать возможность администраторам сравнивать представителей различных демографических, географических и социальных групп, и в результате выработать стратегию политики равноправия.

Тем не менее, в своем текущем значении, система оценивания и сопутствующая ей индустрия тестирования были установлены в качестве «главного сторожа, обеспечивающего допуск к социальному лифту вертикальной мобильности» [23, p. 71].

Список литературы:

1. Allal, L., Ducrey, G.P. (2000), «Assessment of – or in – the zone of proximal development», *Learning & Instruction*, 10, pp. 137–152.
2. Alexander, R. J. (2004), «Still no pedagogy? Principle, pragmatism and compliance in primary education», *Cambridge Journal of Education*, 34 (1), pp. 7–33.
3. Alexander, R. J. (2005), *Culture, Dialogue & Learning: Notes on an Emerging Pedagogy*, paper presented at International association for cognitive education & psychology conference, Durham, UK, July.
4. Alexander, R. J. (2008), *Education for All, The Quality Imperative and the Problem of Pedagogy*, Consortium for Research on educational access, transactions & equity, April.
5. Bank's J. (1993), «Multicultural education: development, dimensions and challenges», *Phi Delta Kappan*, 75 (1), pp. 21–28.
6. Boaler, J. (2005), «The 'psychological prison' from which they never escaped: the role of ability grouping in reproducing social class inequities», *FORUM*, 47 (2–3), pp. 135–144.
7. Boyle, B., Bragg J. (2006), «A curriculum without foundation», *British Educational Research Journal*, 32 (4), pp. 569–582.
8. Boyle, B., Bragg, J. (2009), «What a waste of money», *The Education Journal*, 114, pp. 44–47.
9. Boyle, B., Charles, M. (2010), *Assessment for Future Generations: The Struggle to Ensure a Balance between Accountability and Comparability based on a «Testocracy» and the Development of Humanistic Individuals through Assessment*, keynote lecture presented at the Annual conference of the International association of educational assessment (IAEA), Bangkok, Thailand, August.
10. Boyle, B., Charles M. (2010), «Leading learning through assessment for learning», *School Leadership & Management*, 30 (3), pp. 285–300.
11. Brehony, K.J. (2005), «Primary schooling under New Labour: the irresolvable contradiction of excellence and enjoyment», *Oxford Review of Education*, 31 (1), pp. 29–46.
12. Department for children, schools and families (2007), *Improving Writing with a Focus on Guided Writing*, London: DCSF.
13. Dunphy, L. (2008), «Developing pedagogy in infant classes in primary schools in Ireland», *Learning from Research*, 27 (1), pp. 55–70.
14. Dyson, L. (2004), *The Effect of Neighbourhood Poverty and Low-income on the School Context: Teachers' Expectations for Achievement and Rating of Achievement Motivation of Elementary School Children*, paper presented to the Canadian society for the study of education, Winnipeg, Canada.
15. Edwards, A. (2001), «Researching pedagogy: a sociocultural agenda», *Pedagogy, Culture and Society*, 9, pp. 161–186.
16. Flower, L., Hayes, J. R., Carey, L., Schriver, K., Stratman, J. (1986), *Detection, Diagnosis and the Strategies of Revision, College Composition and Communication*, 37 (1), pp. 16–53.

17. Freire, P. (1970), *Pedagogy of the Oppressed*, New York: Continuum.
18. Gorard, S. (2010), «Serious doubts about school effectiveness», *British Educational Research Journal*, 36 (5), pp. 745–766.
19. Gorard, S., Smith, E. (2004), «What is ‘underachievement’ at school?», *School Leadership & Management*, 24 (2), pp. 205–225.
20. Graziano, K. G. (2008), «Walk the talk: connecting critical pedagogy and practice in teacher education», *Teaching Education*, 19 (2), pp. 153–163.
21. Gray, J. (2001), *Success against the Odds: Five Years on*, London: Routledge.
22. Gray, J. (2004), «Frames of reference and traditions of interpretation: some issues in the identification of ‘under-achieving’ schools», *British Journal of Educational Studies*, 52 (3), pp. 293–309.
23. Guinier, L. (2003), «The Supreme Court, 2002 term: comment: admissions rituals as political acts: guardians at the gates of our democratic ideals», *Harvard Law Review*, November.
24. Guinier, L., Torres, G. (2003), *The Miner’s Canary: Enlisting Race, Resisting Power, Transforming Democracy*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
25. Hall, K., Collins, J., Benjamin, S., Nind, M., Sheehy, K. (2004), «SATurated models of pupildom: assessment and inclusion/exclusion», *British Educational Research Journal*, 30 (6), pp. 801–817.
26. Hayes, N. (2008), «Teaching matters in early education practice: the case for a nurturing pedagogy», *Early Education & Development*, 19 (3), pp. 430–440.
27. Huitt, W. (2003), *Conation as an Important Factor of Mind*, <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/regsys/conation.html>.
28. Karsten, S., Visscher, A., De Jong, T. (2001), «Another side to the coin: the unintended effects of the publication of school performance data in England and France», *Comparative Education*, 37 (2), pp. 231–242.
29. Lupton, R. (2004), *Schools in Disadvantaged Areas: Recognising Context and Raising Quality*, CASE paper 76, January, Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics & Political Science.
30. Makin, L., Whiteman P. (2006), «Young children as active participants in the investigation of teaching and learning», *European Early Childhood Education Research Journal*, 14 (1), pp. 33–41.
31. Office for standards in education (2005), *Annual Report of Her Majesty’s Chief Inspector of Schools*, London: OFSTED.
32. Organisation for economic cooperation and development (OECD) (2005), *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*, Policy Brief OECD, November.
33. Patrick, F., Forde, C., McPhee, A. (2003), «Challenging the ‘new professionalism’: from managerialism to pedagogy?», *Journal of In- Service Education*, 28 (2), pp. 237–253.
34. Perrenoud, P. (1996), «The teaching profession between proletarianism and professionalization: two models of change», *Outlook*, XXVI, pp. 543–562.

35. *Perrenoud, P.* (1998), «From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes: towards a wider conceptual», *Field Assessment in Education*, 5 (1), pp. 85–101.
36. *Perry, N.E., Hutchinson, L., Thauberger, C.* (2007), «Mentoring student teachers to design and implement literacy tasks that support self-regulated reading and writing», *Reading and Writing Quarterly*, 23, pp. 27–50.
37. *Piazza, C. L.* (2003), *Journeys: The Teaching of Writing in Elementary Classrooms*, Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
38. *Rowse, J., Kosnik, C., Beck, C.* (2008), «Fostering multiliteracies pedagogy through preservice teacher education», *Teaching Education*, 19 (2), pp. 109–122.
39. *Ruttle, K.* (2004), «What goes on inside my head when I'm writing? A case study of 8–9 year-old boys», *Literacy*, July, pp. 71–77.
40. *Schunk, D. H., Zimmerman, B. J.* (1997), «Social origins of self-regulatory competence», *Educational Psychologist*, 32 (4), pp. 195–208.
41. *Schunk, D. H., Zimmerman, B. J.* (2007), «Influencing children's self-efficacy & self-regulation of reading and writing through modeling», *Reading & Writing Quarterly*, 23, pp. 7–25.
42. *Shepard, L. A.* (2000), «The role of assessment in a learning culture», *Educational Researcher*, 29 (7), pp. 4–14.
43. *Shepard, L. A.* (2005), «Linking formative assessment to scaffolding», *Educational Leadership*, 63 (3), pp. 66–70.
44. *Shor, I.* (1992), *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*, Chicago: University of Chicago Press.
45. *Smith, E.* (2003), «Understanding underachievement: an investigation into the differential attainment of secondary school pupils», *British Journal of Sociology of Education*, 24 (5), pp. 576–586.
46. *Smith, F., Hardman, F., Wall, K., Mroz M.* (2004), «Interactive whole class teaching in the national literacy and numeracy strategies», *British Educational Research Journal*, 30 (3), pp. 395–441.
47. Task group on assessment and testing (1997), *National Curriculum Task Group on Assessment and Testing: A Report*, London: Department for education and science.
48. Task group on assessment and testing (1988), *National Curriculum Task Group on Assessment and Testing: Three Supplementary Reports*, London: Department for Education and Science.
49. Teacher development agency (2008), *Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training*, revised.
50. *Twing J., Boyle, B., Charles, M.* (2010), *Integrated Assessment Systems for Improved Learning*, paper presented at the 36th Annual conference of the International association of educational assessment, Bangkok, Thailand, August.
51. *Tymms, P.* (2004), «Are standards rising in English primary schools?», *British Educational Research Journal*, 30 (4), pp. 477–494.
52. *West, C.* (2008), *Hope on a Tightrope*, USA: Smiley Press.

53. *Whitty, G.* (2001), «Education, social class and social exclusion», *Education and Social Justice* (1), pp. 2–9.
54. *Wiggins, A., Tymms, P.* (2002), «Dysfunctional effects of league tables: a comparison between English and Scottish primary schools», *Public Money and Management*, January-March, pp. 43–48.
55. *Wyse, D., McCreery, E., Torrance, H.* (2007), «The trajectory and Impact of national reform: curriculum and assessment in English primary schools», *Primary Review Interim Report*.
56. *Zimmerman, B. J.* (2000), «Attaining self-regulation: a social-cognitive perspective», in *Boekarts, M., Pintich, P.R., Zeidner, M.* (eds), *Handbook of Self-regulation*, San Diego: Academic Press, pp. 13–39.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2012, № 6

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ФЕНОМЕНЫ «ЗДОРОВЬЕ» И «ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ»: СУЩНОСТЬ И СТРАТЕГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ

SOCIO-CULTURAL PHENOMENA «HEALTH» AND «HEALTHY WAY OF LIFE»: ESSENCE
AND STRATEGY OF FORMATION

Науменко Ю. В.

Заведующий кафедрой коррекционной педагогики, социальной психологии и здоровьесформирующего образования ГБОУ ДПО (ПК) С «Волгоградская государственная академия повышения квалификации и переподготовки работников образования», доктор педагогических наук, профессор
E-mail: yv_naumenko@mail.ru

Naumenko Y. V.

Head of the Department of Correctional Pedagogics, Social Psychology and Health Education of the FSEI APE «Volgograd State Academy of Professional Development and Re-Training of Education Professionals», Doctor of Sciences (Education), Professor.

E-mail: yv_naumenko@mail.ru

Аннотация. В статье излагаются основные положения авторской концепции комплексного формирования у школьников социокультурного феномена «здоровье» в учебно-воспитательном процессе. Предлагается принципиально новая категориально-понятийная база («здоровье», «здоровый образ жизни», «внутренняя картина здоровья» и «жизнеспособность», «готовность к оптимизации жизнеспособности в условиях системных социальных изменений»), показана ее взаимосвязь с другими педагогическими понятиями. Раскрывается интегративная педагогическая модель формирования социокультурного феномена «здоровье» в онтогенезе, а также раскрыта ее специфика по отношению к подростковому возрасту. Конкретизирована система дидактических принципов конструирования специфического

Annotation. The article presents the general points of the author's conception of the process of the complex formation of a socio-cultural phenomenon of «health» among the school students. A fundamentally new conceptual basis is proposed («health», «healthy way of life», «an inner picture of health» and «viability», «readiness to optimize viability in the conditions of social system changes»), and its interconnection with other pedagogical concepts is demonstrated. An integrative pedagogical model of forming the socio-cultural phenomenon of «health» in ontogenesis is revealed, as well as its specifics in relation to the teenage age. The system of didactic principles of constructing a specific component of general education that lies outside the frame of a particular subject and that is aimed at

компонента надпредметного содержания общего образования, направленного на формирование у школьников здоровья и здорового образа жизни как социокультурных личностных характеристик. Сформулированы концептуальные положения комплексного психолого-педагогического мониторинга эффективности деятельности школы по формированию у обучающихся социокультурного феномена «здоровье».

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, внутренняя картина здоровья, жизнеспособность, готовность к оптимизации жизнеспособности в условиях системных социальных изменений, здоровьесберегающее и здоровьеформирующее образование.

forming a healthy way of life as a socio-cultural personal characteristic amongst the students. Finally, the article formulates conceptual points of complex psychological and pedagogical monitoring of a school's effectiveness in forming a socio-cultural phenomenon of «health» among the students.

Keywords: health, a healthy way of life, an internal picture of health, viability, readiness for optimization of viability in conditions of system social changes, health-saving and health-forming education.

Неоспоримым является понимание, что разрешение назревших социально-экономических проблем возможно лишь при сохранении и укреплении здоровья молодых людей. Поэтому тема охраны здоровья школьников уже не один год является предметом обсуждения врачей, педагогов и психологов. Сегодня школа сталкивается с серьезной проблемой: с одной стороны, трудности в обучении детей, связанные с повышением требований образовательных программ и их сложностью, с другой – постоянно ухудшающееся состояние здоровья учащихся, препятствующее овладению образовательными компетенциями в различных областях научного знания. Наряду с ухудшением соматического здоровья у школьников отмечается рост психических нарушений (Дербенев Д.П., Лучанинова В.Н., Кучма В.Р., Овчарова Е.А., Соломенцова Г.П. и др.).

При определении факторов, негативно влияющих на здоровье молодежи (и в частности, подростков) большинство исследователей (Антонова Л.Н., Заруба Н.А., Матвеева О.А., Михайлов А.А. и др.) отмечают, что основным фактором является сочетание негативных эмоциональных переживаний, вызванных различными стрессовыми ситуациями, с неготовностью подростков к их позитивному разрешению. Существуют социальные причины, порождающие дополнительные эмоциональные трудности и приводящие к возникновению стресса у подростков. К ним, в первую очередь, относятся разочарования, связанные с происходящими в обществе социально-экономическими переменами и определёнными ожиданиями отдельных слоев населения, и неготовностью этих социальных групп к использованию существующих возможностей. Одновременное воздействие на молодых людей стрессов индивидуального и социального происхождения создает необходимость формирования у подростков позитивных способов их преодоления. Именно в этом и состоит содержание социального процесса

формирования здоровья молодых людей (Грибанова О.В., Зайцева Л.Н., Карунная О.В., Меньшикова Т.И. и др.).

При этом Колбанов В.В., Лисицын Ю.П., Нагавкина Л.С., Щедрина А.Г. и др. отмечают ограниченность существующих определений социокультурного феномена «здоровье». В частности, основной недостаток большинства подходов к определению понятия «здоровый образ жизни» заключается в их односторонности, сведении его сущности только к гигиенической программе существования человека. Ограниченность медико-биологических представлений о здоровом образе жизни, условиях его формирования и развития можно избежать, если в анализ понятия «здоровье» включить социально-философский аспект (Гималетдинова Р.И., Гуваков В.И., Петленко В.П., Розин В.М., Толстов В.Г. и др.).

Однако широкие и разнообразные трактовки здоровья порождают определенные трудности в работе с этим понятием. Его многочисленные определения зачастую несовместимы, а сам смысл здоровья становится изменчивым, многоликим и практически не фиксируется в своих границах. Такое состояние теории, несомненно, не могло не сказаться на решении проблемы формирования у подростков социокультурного феномена «здоровье».

Анализ педагогической практики (Барканова С.В., Баль Л.В., Безруких М.М., Дубровинская Н.В., Смирнов Н.К., Фабер Д.А. и др.) показывает, что в деятельности большинства общеобразовательных учреждений используются малодейственные формы по формированию здоровья как целостного социокультурного феномена, хотя задача укрепления и сохранения здоровья детей и подростков выделяется одной из ведущих. Чаще всего акцент в такой деятельности переносится в медицинскую диагностику, оздоровительные, физиотерапевтические и другие лечебные мероприятия. Особенно это характерно для инновационных школ различного типа и вида, в которых медицинские мероприятия нередко используются как вариант снижения отрицательных влияний нетрадиционно организованного учебного процесса. Действующие программы работы школы по исследуемой проблеме с ярко выраженной информационно-профилактической направленностью являются малоэффективными при формировании у подростков здоровья как социокультурного феномена.

Мы считаем, что сложившаяся ситуация стала возможной, прежде всего, из-за отсутствия целостного системного подхода к определению понятия «здоровье» как педагогической категории и к анализу процесса его становления в онтогенезе (особенно в подростковом возрасте).

В большинстве отечественных и зарубежных социально-культурных исследований (Арнольдов А., Бueva Л.П., Васильева О.С., Вебер М., Волков Ю.Г., Гуваков В.И., Пигалев А.И., Фромм Э. и др.) аксиоматичным признается утверждение, что в рамках каждой культуры существует исторически сложившаяся система взаимосвязанных культуuroобразующих символов, призванная приучить людей к определенным разновидностям жизнедеятельности в соответствии с некой заданной моделью, необходимой для существования определенного типа социокультурной целостности.

Не оспаривая существования других систем культуuroобразующих символов, мы аргументировали существование следующей базовой системы: «здоровье – здоровый образ жизни – нездоровье».

«Здоровье» как культуuroобразующий символ представляет собой образ человека (идеал), соответствующий определенной системе этико-философских воззрений на мир в целом и на место (предназначение) человека в этом мире, характерной для конкретной социально-культурной общности. Это человек, способный не только благополучно существовать в рамках данной культуры, но и поддерживать ее своей непосредственной жизнедеятельностью.

Соответственно «здоровый образ жизни» как культуuroобразующий символ, производный от символа «здоровье», задает благополучный для данной конкретной социально-культурной общности образ жизнедеятельности отдельного конкретного человека (в доступных и понятных ему дефинициях).

Социокультурный символ «нездоровье» описывает образ человека, который сознательно или бессознательно не принимает системы ценностей (полностью или частично) конкретной социально-культурной общности и поэтому не может быть в ней успешным. Этот социокультурный феномен, по нашему мнению, характеризует жизнедеятельность человека, которая «не вписывается» в социально-культурную деятельность общества.

В отличие от символа «нездоровье» понятие «болезнь» мы рассматриваем как конкретный (предметный) термин, характеризующий состояние человека, не способного к нормальной жизнедеятельности из-за конкретных (предметных) нарушений в функционировании его организма по внутренним или внешним причинам, что соответствует взглядам большинства представителей медицинской науки (Амосов Н.М., Базарный В.Ф., Брехман И.И., Касаткин В.Н., Лисицын Ю.П. и др.). Следовательно, понятие «болезнь» в предлагаемой трактовке не может быть равнозначным социокультурному символу «нездоровье», а их соотношение нужно рассматривать как отношение части и целого.

Основной причиной появления феномена «нездоровье» являются проблемы в личностном развитии человека. Болезнь (конкретные психофизиологические нарушения в развитии человека) при педагогической несостоятельности ближайшего окружения может стать причиной нездоровья. Но даже в этом случае процесс оздоровления предполагает, в первую очередь, осознание человеком фиктивных целей своего бытия и индивидуальный выбор социально полезных и личностно-позитивных целей своего существования, а во-вторых, определенные усилия со стороны самого человека по изменению стиля своей жизни с целью достижения состояния здоровья.

Таким образом, система взаимозависимых культуuroобразующих символов «здоровье – здоровый образ – нездоровье» сохраняет целостность культуры с помощью ее воспроизведения в каждом отдельном человеке.

Анализируя исследования по социально-культурному развитию общества (Арнольд А., Вебер М., Гуревич П.С., Дюркгейм Э., Кондаков И.В., Лобок А.М., Лосев А.Ф. и др.), мы выделяем пять взаимосвязанных по содержанию и во времени систем символов «здоровье – здоровый образ жизни», характерных для социокультурного развития европейского общества (античная культура, средневековая культура, буржуазная культура, культура индустриального общества и постиндустриальная или современная культура).

Социокультурное содержание феномена «здоровье» в античности – это состояние соразмерности и гармонии телесных и душевных составляющих человеческого естества, ко-

торое предполагает равновесие противодействующих сущностных сил, определяющих жизнедеятельность и активность человека в социуме. Соответствующий античный здоровый образ жизни может быть описан с помощью следующих характеристик: «здравомыслие», «самообладание», «самоопределение», «самосовершенствование» и «умеренность».

Социокультурное содержание феномена «здоровье» в эпоху средневековья – это соблюдение в духовной и мирской жизни обязательств перед Богом. Соответствующий здоровый образ жизни может быть определен как жизнедеятельность человека, подчиненная благо разумию, отличающаяся благонамеренностью, воздержанностью и покаянием.

Социокультурное содержание феномена «здоровье» в эпоху буржуазного общества – это состояние активной, творящей себя и окружающую природу человеческой индивидуальности, действующей во имя свободы и справедливости. Здоровый образ жизни в эпоху буржуазного общества представляет собой сочетание физического здоровья и умственного образования и может быть описан терминами «жизнь полнокровная» и «жизнь разумная».

В индустриальном обществе социокультурное содержание феномена «здоровье» означает нормированную жизнедеятельность человека, подчиненную существующим социальным ценностям. Здоровый образ жизни характеризуется тождественностью повседневных проявлений человеческой природы и закрепленной за индивидом социальной роли.

Социокультурное содержание феномена «здоровье» в постиндустриальном обществе понимается как такое душевное состояние человека, для которого характерны постоянные устойчивые проявления способности любить все живое и творчески относиться к себе и окружающему миру. При этом такой человек свободен от привязанности к определенной нации или государству, т.к. переживает свое Я в качестве гражданина Мира и ощущает ответственность за свою жизнедеятельность перед Миром (по А. Швейцеру). Здоровый образ жизни предполагает постоянные усилия человека по развитию в себе духовного мироощущения «гражданин Мира» и по организации своей жизнедеятельности и деятельности окружающего социума на основе принципов этического гуманизма (борьба за мир).

Анализ теории и практики здоровьесберегающей деятельности зарубежной образовательной школы (Drees A., Corbin C.B., Fassler D.G., Pommereau X., Richmond J.B. и др.) показывает, что выделенное нами социокультурное содержание феномена «здоровье» для постиндустриального общества трансформировано в следующее положение: здоровый человек – это человек, для которого характерно сочетание стабильного позитивного мироощущения и способности позитивно реализовывать свои потенции развития и самовыражения.

В процессе исторического развития в русской культуре сложилась особая система ценностно-смысловых установок на общественное устройство и предназначение человека в обществе (Гуревич П.С., Колесов В.В., Кондаков И.В., Костомаров Н.И., Кузнецова Т.Ф., Лобок А.М. и др.), для которой были характерны превалирование коллективизма над индивидуализмом; предпочтение бескорыстия и духовности расчету и утилитарности; ярко выраженный патриотизм и негативное отношение к космополитизму. Поэтому здоровье в древнерусской культуре – это качественная характеристика бытия человека как единицы рода, что нашло отражение в растительной метафоре («здоров как дуб в лесу» и т.п.). Потребовалась значительная эволюция взглядов и этнических стереотипов, чтобы при-

близительно к XVIII–XIX вв. русское национальное сознание смогло воспринимать более привычное для нас представление о здоровье как об оптимальном психофизическом состоянии человека: «Здоровье – состояние животного тела (или растения), когда все жизненные отправления идут в полном порядке; отсутствие болезни или недуга» (В.И. Даль).

Вместе с тем в русской культуре и в дальнейшем в советской культуре феномен «здоровье» на уровне общественного сознания (менталитета) всегда воспринимался как интегративная характеристика целостного развития индивида и отождествлялся со «здравием» человека (благополучием в душевной, социальной и семейной жизни).

Соответствующий этим представлениям культуuroобразующий символ «здоровый образ жизни» предполагал бесконечный во времени процесс самовоспитания и самосовершенствования человеком своей физической и духовно-нравственной природы в их неразрывном единстве для достижения общественного и личного благополучия.

Большинство исследователей (Асмолов А.Г., Братусь Б.С., Буюева Л.П., Волков Ю.Г., Кондаков И.В. и др.) отмечают, что в 90-х гг. советское общество пережило культурный разрыв, когда социокультурные символы, составлявшие общий «каркас» исторического развития разных народов и культур, оказались исторически «снятыми» и утратившими свою актуальность. К сожалению, эти процессы обесценивания социокультурных символов затронули и символ «здоровье», который, по нашему мнению, потеряв свою нравственную составляющую, стал отождествляться с животной агрессивностью в борьбе за существование, что сказалось в целом на психофизиологическом состоянии большинства населения Российской Федерации.

Медико-социологические исследования оценки состояния здоровья населения России в конце 90-х гг. прошлого века – начале XXI в. (Базарный В.Ф., Безруких М.М., Гафаров В.В., Гордеев В.И., Кучма В.Р., Харисов Ф.Х. и др.) констатируют, что резкая смена ценностных ориентаций и рассогласование представлений большинства населения с реальной действительностью привели не только к явно выраженному психологическому дискомфорту, но и на его фоне к ускоренному развитию хронической психосоматической патологии. Особенно тревожные тенденции были выявлены при анализе психосоматического здоровья детей и подростков.

В то же время большинство педагогических моделей здоровья, разработанных отечественными исследователями с конца 90-х гг. прошлого века и до наших дней (Гаптов В.Б., Коваленко Т.Г., Михайлов В.В., Рыжак М.М., Сухарев А.Г., Фомин В.С. и др.), выполнены в системе медико-биологического знания с опорой на традиционную естественнонаучную парадигму медицинской теории. Они ставят целью выяснить индивидуальный уровень развития психофизиологической природы человека для оказания ему лечебно-профилактической помощи. Здоровьесберегающая деятельность образовательного учреждения, которая ориентируется на такую традиционную методологию здравоохранительной работы, представляет собой набор лечебно-профилактических и санитарно-просветительских действий, помогающих ребенку защитить организм от нарастающих болезнетворных факторов (биологических, химических и социально-психологических).

В новых социокультурных условиях здоровьесберегающая деятельность образовательного учреждения, основанная на медико-биологических представлениях о феномене

«здоровье», не может разрешить проблему формирования у подрастающего поколения отношения к здоровью как ценности, т.к. медико-биологическая модель здоровья далека от социокультурных представлений о феномене «здоровье».

Опираясь на работы Бугевой Л.П., Волкова Ю.Г., Гувакова В.И., Кондакова И.В., Мурашова В.И., Никандрова Н.Д., Харисова Ф.Х. и др., мы предлагаем следующее социокультурное содержание феномена «здоровье», соответствующее российскому менталитету и культуре: здоровье – это состояние целостности физического, душевного и социального развития человека, которое необходимо ему для достижения личного и общественного благополучия.

Соответствующее содержание социокультурного феномена «здоровый образ жизни» – это жизнедеятельность человека, направленная на самостановление по законам природного и социального бытия, на естественное самосохранение и проявление самости для позитивного самоутверждения в собственном теле, в ближайшем социальном окружении, в обществе и природе в целом.

Системообразующей идеей для предложенных социокультурных символов «здоровье» и «здоровый образ жизни» является положение: человек здоров, если он духовно и физически совершенствует себя и все время стремится к лучшему в личной и общественной жизни.

Выделенные нами содержательные характеристики феномена «здоровье» в зарубежных и отечественных психологических концепциях развития личности позволили представить его в виде системного личностного качества и определить место и роль в структуре личности человека. Традиционно качественной характеристикой феномена «здоровье» выступает жизнеспособность (Адлер А., Божович Л.И., Братусь Б.С., Выготский Л.С., Мерлин В.С., Рубинштейн С.Л., Фромм Э., Эриксон Э., Юнг К.-Г. и др.), которую мы определяем как системное качество личности, характеризующее органическое единство психофизиологических и социальных способностей человека к эффективному применению средств позитивного самовыражения и самореализации в рамках конкретного культурно-исторического социума.

Обобщая психологические исследования, мы выделяем два уровня жизнеспособности – психофизиологический и социально-личностный.

Психофизиологическая жизнеспособность характеризует жизнедеятельность человека на уровне биологического организма и индивидуально-типических свойств психики: 1) свойственная организму человека достаточно высокая приспособляемость к изменениям в типичной для него природной и социальной среде, проявляющаяся в сохранности привычного позитивного самочувствия; 2) постоянство и идентичность эмоциональных переживаний в однотипных ситуациях; 3) соответствие психических реакций силе и частоте средовых воздействий, социальным обстоятельствам и ситуациям.

Социально-личностная жизнеспособность характеризует жизнедеятельность человека на уровне субъектности (в трактовке Е.И. Исаева и В.И. Слободчикова): 1) осознание индивидом непрерывности, постоянства и идентичности своего физического, психического и личностного Я; 2) способность управлять своим поведением в соответствии с социальными нормами, правилами и законами; 3) позитивная критичность к себе и собственной жизнедеятельности во всех ее формах и проявлениях, а также к ее результатам; 4) способность к позитивному планированию своей жизнедеятельности и реализации этого плана в об-

щих чертах; 5) способность изменять поведение и уточнять смысл своего существования в зависимости от смены жизненных обстоятельств.

Качественными динамическими показателями сформированности жизнеспособности на обоих уровнях могут выступать следующие характеристики: устойчивость – изменчивость, ситуативность – стабильность. В то же время жизнеспособность как системное качество личности в своем развитии проходит через следующие состояния (в трактовке В.С. Ильина): нецелое (несвязанное), целое (связанное) и оптимально целое (единое целое).

Поэтому *образ жизни человека* – это индивидуальная стратегия жизнедеятельности по достижению состояния благополучия, построенная с учетом индивидуальных особенностей сформированности жизнеспособности по уровням и как целого.

В процессе развития человека в онтогенезе структура его личности претерпевает различные изменения, фиксирующие ее качественно новые состояния. Эти изменения могут приводить к временным проявлениям состояния «нездоровье» как трудностям личностного роста. Поэтому причиной появления феномена «нездоровье» у подрастающего поколения являются системные нарушения жизнеспособности, которые проявляются в неспособности к позитивному саморазвитию в конкретных жизненных обстоятельствах.

Следовательно, школьное образование, укрепляющее здоровье ребенка, должно заключаться, в первую очередь, в формировании у него в совместной жизнедеятельности со сверстниками и педагогами в условиях целостного учебно-воспитательного процесса конструктивных способов разрешения трудных жизненных ситуаций как необходимого условия сохранения и укрепления их жизнеспособности (достижение состояния «оптимально целого» с характеристиками «устойчивое» и «стабильное в проявлении»).

Новое нетрадиционное понимание феномена «здоровье» связано с исследованиями смысловой сферы личности (Д.А. Леонтьев), где социокультурное содержание феномена «здоровье» находит отражение в виде личностной смысловой системы «внутренняя картина здоровья», выполняющей функцию структурирования отношений субъекта с миром и придания устойчивости структуре этих отношений на основе индивидуального прочтения социокультурного символа «здоровье».

В структуре личностной смысловой системы «внутренняя картина здоровья» мы выделяем следующие компоненты: когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий. Мы убеждены, что в системе эти структурные компоненты реализуют информационную и регулятивную функции, а также функцию эмоционального подкрепления.

Качественное состояние личностной смысловой системы «индивидуальная картина здоровья» можно описать в следующих характеристиках: теологичность – каузальность, общий уровень осмысленности, соотношение ценностной и потребительской составляющих, временная локализация.

В соответствии с этими критериями и опираясь на исследования Гавидия В., Говорковой Л.Н., Горбушина С.Н., Ларионовой И.С., Лукина Ю.А., Сиерса Д. и др. и собственные исследования, мы выделяем *четыре уровня личностной смысловой системы «внутренняя картина здоровья»*.

На *первом (информационно-пассивном) уровне* здоровье воспринимается как некоторая данность, не зависящая от человека, как состояние отсутствия болезней. На этом уров-

не у индивидов преобладают медицинские суждения, связанные со здоровьем, а причины нездоровья связываются с не зависимыми от человека обстоятельствами (наследственность, финансовое благополучие семьи, удача в личных делах и на работе, состояние окружающей среды). Деятельность по сохранению и укреплению своего здоровья выражается в локальных несистемных лечебно-профилактических мероприятиях в связи с возникновением состояния «нездоровье». Смысловое восприятие здоровья на этом уровне может быть выражено следующей формулой: «Чтобы быть здоровым, надо родиться здоровым. Здоровье, прежде всего, зависит от здоровья наших родителей, а также от удачи. Когда есть хорошая квартира, высокая зарплата, удобный график работы, чистая окружающая среда, то есть и здоровье. Быть здоровым – значит жить, как тебе хочется, не волнуясь о здоровье».

На *втором (адаптивно-поддерживающем) уровне* здоровье воспринимается как состояние благополучия, которое человек может самостоятельно достигнуть в результате систематических профилактических мероприятий и соблюдения здорового образа жизни в его традиционном понимании. Деятельность по сохранению и укреплению своего здоровья на этом уровне носит системный целенаправленный характер, но ее содержанием остаются разнообразные лечебно-профилактические мероприятия с целью профилактики состояния нездоровья. Смысловое восприятие здоровья может быть выражено следующей формулой: «Быть здоровым – значит справляться с обычными проблемами, которые есть у каждого. Для этого надо быть внимательным к любым проявлениям своего организма, сразу реагировать на его потребности (вовремя есть, спать, отдыхать и др.) и соблюдать здоровый образ жизни».

На *третьем (ресурсно-прагматическом) уровне* здоровье воспринимается как ресурс, который необходим индивиду, чтобы приспособиться к внешним социальным и природным условиям для достижения состояния успешности. Поэтому здоровье необходимо поддерживать и улучшать, чтобы этот ресурс не был преждевременно израсходован. На этом уровне деятельность по сохранению и укреплению здоровья также носит системный и целенаправленный характер, но ее содержание определяется психофизиологическими особенностями человека и его личностными притязаниями. Смысловое восприятие здоровья на данном уровне может быть выражено следующей формулой: «Здоровье – это когда у тебя все получается, все в порядке и все хорошо. Когда человек здоров, он хорошо учится и работает, а значит, он не волнуется и не болеет. Поэтому здоровье зависит от нас самих, и оно необходимо, чтобы быть успешным и счастливым».

На *четвертом (лично ориентированном) уровне* здоровье воспринимается как проявление способности человека к гармоничному (физическому, социальному и духовному) развитию и достижению состояния благополучия. Здоровье ассоциируется с состоянием человека как уникальной самобытной личности, реализующей себя в творческой деятельности. Поэтому деятельность по сохранению и укреплению своего здоровья воспринимается как необходимая и естественная для саморазвития и самосовершенствования. Смысловое восприятие здоровья на данном уровне может быть выражено следующей формулой: «Быть здоровым – значит быть со всеми в гуще событий, уметь приспосабливаться к разным условиям и быть готовым к самореализации, т.е. человек здоров, если он духовно и физически совершенствует себя и все время стремится к лучшему».

Превращение социокультурного содержания феномена «здоровье» в смысл жизни конкретного человека возможно только при личностно ориентированной смысловой системе «внутренняя картина здоровья», которая должна стать стержневой и обобщенной динамической смысловой системой, ответственной за общую направленность жизни как целого (по Д.А. Леонтьеву).

Следовательно, «здоровый образ жизни» как целостная характеристика соответствует жизнедеятельности человека, для которого смысл жизни определяется социокультурным содержанием феномена «здоровье» на личностно ориентированном уровне. Во всех остальных случаях «здоровый образ жизни» не является целостной характеристикой жизнедеятельности человека, и поэтому речь может идти лишь о проявлении его отдельных качеств (сторон).

Опираясь на вышеизложенное, мы можем выявить педагогическое содержание социально-культурных феноменов «здоровье» и «здоровый образ жизни».

Здоровье – это социокультурная характеристика человека, которая интегрирует системные элементы действенно-практической и смысловых сфер личности (жизнеспособность и внутренняя картина здоровья) и проявляется в успешности жизнедеятельности по достижению состояния благополучия (физического, душевного и социального).

Следовательно, здоровый образ жизни – это индивидуальная стратегия жизнедеятельности человека по достижению состояния благополучия, которая реализуется на основе ценностных социокультурных представлений о феномене «здоровье» и с учетом индивидуальных особенностей жизнеспособности.

Методологическим основанием для комплексной педагогической модели становления социокультурного феномена «здоровье» в онтогенезе (интегративной модели формирования личностной смысловой системы «внутренняя картина здоровья» во взаимосвязи с жизнеспособностью человека) мы выбрали периодизацию развития субъектности человека в онтогенезе (Исаев Е.И. и Слободчиков В.И.) (см. табл. 1).

Мы осознаем, что представленная комплексная модель становления социокультурного феномена «здоровье» в онтогенезе является идеальной, т.е. в реальной жизненной практике существуют многочисленные несовпадения с предложенной схемой. Мы обобщили их в следующих законах: закон преемственности, закон перекрытия стадий и закон ведущего механизма формирования смысловых процессов.

Формирование феномена «здоровье» как социокультурной характеристики человека в предлагаемой трактовке возможно только в специально организованных ситуациях (жизнеутверждающих), включающих механизмы смысловотворчества личности. Под жизнеутверждающей ситуацией мы имеем в виду проект целостной ситуации формирования социокультурного феномена «здоровье» как проявления жизненного самоопределения человека, которая не только требует от него демонстрации свойств субъекта жизни и жизнедеятельности, но и дает результат, определяющий особенности его житнетворчества в целом.

Обобщая результаты исследований (Антонова Л.Н., Антропов Ю.Ф., Асмолов А.Г., Белова С.В., Вехова А.П., Матвеева О.А., Штейнберг Е.Б. и др.) и собственные исследования, мы выделяем следующие *типы жизнеутверждающих ситуаций*:

1) ситуация поиска мотивов и целей жизнедеятельности, жизненных смыслов и ценностей на основе социокультурного содержания феномена «здоровье» и ситуация анализа

Таблица 1

Интегративная модель формирования социокультурного феномена «здоровье»

Дошкольный возраст (оживление и одушевление)	
Содержание развития ребенка в соответствии с этапами развития его субъектности	Ребенок осваивает собственную телесную и психосоматическую индивидуальность, вписывая себя руками взрослого в пространственно-временную организацию общей жизни семьи. В результате овладения культурными навыками и способностями ребенок впервые открывает в себе собственную самость, осознает себя субъектом собственных хотений и умений.
Личностная смысловая система «внутренняя картина здоровья»	Последовательное формирование первого и второго уровней (информационно-пассивный и адаптивно-поддерживающий): «Быть здоровым – значит справляться с обычными проблемами, которые есть у каждого. Для этого надо быть внимательным к любым проявлениям своего тела, сразу реагировать на его потребности (вовремя есть, спать, отдыхать и др.), соблюдать правила гигиены».
Жизнеспособность	Преобладающее формирование психофизиологической жизнеспособности ребенка и возможное ситуативное проявление некоторых качеств социально-личностной жизнеспособности. Жизнеспособность как системное качество личности на данном этапе характеризуется как «нецелое».
Механизм формирования социокультурного феномена «здоровье»	Смыслообразование (расширение смысловых систем на новые объекты и порождение новых производных смысловых структур), которое реализуется в ситуации поиска мотивов и целей жизнедеятельности, жизненных смыслов и ценностей и в ситуации анализа и оценки жизненных проблем и обстоятельств с учетом социокультурного содержания здоровья и индивидуальных особенностей жизнеспособности.
Младший школьный и подростковый возраст (персонализация)	
Содержание развития ребенка в соответствии с этапами развития его субъектности	Партнером растущего человека становится взрослый, воплощенный в системе социальных ролей, вместе с которым ребенок осваивает правила, понятия и принципы деятельности во всех сферах социально-культурного бытия. Он впервые осознает себя потенциальным автором собственной биографии, принимает персональную ответственность за свое будущее, уточняет границы самотождественности внутри совместного бытия с другими людьми. Появляется способность к саморазвитию, которая пока еще ограничена отсутствием зрелой, осознанной внутренней свободы.

Личностная смысловая система «внутренняя картина здоровья»	Возможно формирование ресурсно-прагматического уровня: «Здоровье – это когда у тебя все получается, все в порядке, все хорошо. Когда человек здоров, он хорошо учится и работает, а значит, он не волнуется и не болеет. Поэтому здоровье зависит от нас самих, и оно необходимо, чтобы быть успешным и счастливым».
Жизнеспособность	Происходит совершенствование психофизиологической жизнеспособности в новой социальной ситуации развития и формирование социально личностной жизнеспособности. Жизнеспособность как системное качество личности переходит в состояние «целого».
Механизм формирования социокультурного феномена «здоровье»	Смыслоосознание (восстановление контекстов и смысловых связей, позволяющих решать задачу на смысл нового объекта, явления или действия) в ситуации жизненного выбора и принятия решений с учетом социокультурного содержания феномена «здоровье» и индивидуальных особенностей жизнеспособности.
Ранняя юность (индивидуализация)	
Содержание развития ребенка в соответствии с этапами развития его субъектности	Партнером молодого человека становится (в пределе) человечество, с которым взрослеющий человек вступает в деятельностные отношения, опосредованные системой общественных ценностей и идеалов. Происходит процесс индивидуализации этих общественных ценностей и идеалов с учетом личностной позиции. В идеале человек в своем личностном развитии становится ответственным за собственную самость.
Личностная смысловая система «внутренняя картина здоровья»	Формирование личностно ориентированного уровня, когда индивидуальное прочтение феномена «здоровье» полностью соответствует его социокультурному содержанию, а само здоровье становится смыслом жизни: «Быть здоровым – значит быть со всеми в гуще событий, уметь приспосабливаться к разным условиям и быть готовым к самореализации, т. е. человек здоров, если он духовно и физически совершенствует себя, все время стремится к лучшему».
Жизнеспособность	Жизнеспособность перерастает в целостную систему с иерархизированной подчиненностью психофизиологической жизнеспособности социально личностной и достигает состояния «единого целого» (оптимально связанного).
Механизм формирования социокультурного феномена «здоровье»	Смыслотворчество (содержательная перестройка жизненных отношений и смысловых структур) в ситуации проектирования образа жизни (совершенствование жизнеспособности во взаимосвязи с уточнением личностной смысловой системы «внутренняя картина здоровья») и принятие ответственности за свой «проект».

и оценки жизненных проблем и обстоятельств с учетом социокультурного содержания феномена «здоровье» и индивидуальных особенностей жизнеспособности (*смыслообразование*);

2) ситуация жизненного выбора и принятия решений с учетом социокультурного содержания феномена «здоровье» и индивидуальных особенностей жизнеспособности (*смыслоосознание*);

3) ситуация проектирования образа жизни (совершенствование жизнеспособности во взаимосвязи с уточнением смысловой системы «внутренняя картина здоровья») и принятие ответственности за свой «проект» (*смыслостроительство*).

В педагогической практике и в некоторых педагогических исследованиях, посвященных проблеме сохранения и укрепления здоровья школьников в целостном учебно-воспитательном процессе, получили широкое распространение понятия «здоровьесберегающие образовательные технологии» и «здоровьесберегающее образование». Теоретико-методологический анализ существующих направлений деятельности школы по сохранению и укреплению здоровья школьников в целостном учебно-воспитательном процессе показывает, что использование этих понятий не всегда корректно. Мы предлагаем следующие определения.

Здоровьесберегающая технология в образовании – это система различных целенаправленных воздействий на целостный учебно-воспитательный процесс, организуемых образовательным учреждением для медико-психолого-педагогической профилактики и коррекции негативных психофизиологических, психологических и личностных состояний школьников в рамках традиционной системы образования.

Следовательно, *здоровьесберегающее образование* – это комплексная системная деятельность образовательного учреждения по применению в практике образования различных здоровьесберегающих технологий с целью минимизации воздействия на детей и подростков основных школьных факторов риска нарушения здоровья.

Мы выделяем *три основных направления отечественной практики здоровьесберегающего образования* (см. табл. 2):

а) школа как образовательно-оздоровительный центр (Базарный В.Ф., Дегтярев Е.А., Зайцев Г.К., Касаткин В.Н. и др.);

б) школа как образовательный центр, сохраняющий здоровье детей (Безруких М.М., Кузнецова И.В., Сонькин В.Д., Харисов Ф.Ф. и др.);

в) адаптивная школа (Капустин Н.П., Третьяков П.И., Шамова Т.И., Ямбург Е.А. и др.).

Проведенный сравнительный анализ существующих направлений в практике здоровьесберегающего образования позволяет выделить следующую базовую модель здоровьесберегающей деятельности школы:

1) здоровьесберегающая инфраструктура образовательного учреждения;

2) рациональная организация учебного процесса;

3) организация физкультурно-оздоровительной работы с учащимися;

4) организация просветительско-воспитательной работы с учащимися;

5) организация системы просветительской и методической работы с педагогами и родителями;

6) организация профилактики состояния «нездоровье»;

Таблица 2

Сравнительный анализ направлений здоровьесберегающей деятельности школы

Школа как образовательно- оздоровительный центр	Школа как образовательный центр, сохраняющий здоровье детей	Адаптивная школа
<i>Цель здоровьесберегающей деятельности школы</i>		
Максимальная оптимизация жизнедеятельности всех участников образовательного процесса на основе валеологических требований с целью сохранения и укрепления здоровья как ресурса каждодневного существования и будущего благосостояния личностного бытия	Рациональная организация жизнедеятельности всех учащихся, которая с учетом необходимых и возможных условий конкретного целостного учебно-воспитательного процесса призвана обеспечить им высокий уровень здоровья и благополучия в учебной деятельности и взаимодействии с окружающими	Рациональная организация жизнедеятельности всех учащихся с целью обеспечения оптимального индивидуального уровня адаптации ребенка к требованиям учебно-воспитательного процесса и одновременно подбор форм и методов обучения и воспитания с целью адаптации образовательного процесса к индивидуальным психофизиологическим и психологическим особенностям ребенка
<i>Комплексное использование здоровьесберегающих технологий</i>		
Медико-гигиенические, лечебно-оздоровительные и физкультурно-оздоровительные технологии; технологии, обеспечивающие безопасность жизнедеятельности; организационно-педагогические и учебно-воспитательные технологии	Медико-гигиенические и физкультурно-оздоровительные технологии; технологии, обеспечивающие безопасность жизнедеятельности; организационно-педагогические и учебно-воспитательные технологии; психолого-педагогические технологии создания комфортного микроклимата в образовательном процессе	Медико-гигиенические и физкультурно-оздоровительные технологии; технологии, обеспечивающие безопасность жизнедеятельности; организационно-педагогические и учебно-воспитательные технологии; психолого-педагогические технологии создания комфортного микроклимата в образовательном процессе; социально адаптирующие и личностно-развивающие технологии
<i>«Точечное» использование здоровьесберегающих технологий</i>		
Психолого-педагогические технологии создания комфортного микроклимата в образовательном процессе; социально адаптирующие и личностно-развивающие технологии	Лечебно-оздоровительные технологии; социально адаптирующие и личностно-развивающие технологии.	Лечебно-оздоровительные технологии.

Школа как образовательно- оздоровительный центр	Школа как образовательный центр, сохраняющий здоровье детей	Адаптивная школа
<i>Структурный элемент школы, интегрирующий здоровьесберегающую деятельность школы</i>		
Медико-валеологическая служба	Медико-психолого-педагогический консилиум по согласованию действий	Медико-психолого-педагогический консилиум по созданию адаптированной образовательной среды при абсолютном соблюдении принципа педагогической целесообразности
<i>Личностная смысловая система «внутренняя картина здоровья» как результат здоровьесберегающей деятельности школы</i>		
Адаптивно поддерживающий уровень	Ресурсно-прагматический уровень	Ресурсно-прагматический уровень с возможностью формирования у отдельных учащихся личностно ориентированного уровня
<i>Жизнеспособность как системное качество личности</i>		
Состояние системы – «нецелое» с доминированием психофизиологического уровня		Состояние системы – «несвязанное целое» с отсутствием четкого соподчинения психофизиологического и социально-личностного уровней

7) динамическое наблюдение за состоянием здоровья школьников во всех его проявлениях.

Описанная модель здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения является базовой, т.к. ориентируется на массовый отечественный опыт и интегрирует в себе существующие направления этой деятельности.

В то же время традиционное здоровьесберегающее образование ориентируется на сохранение и укрепление психофизиологической жизнеспособности школьников и не охватывает всей проблематики формирования у школьников сложного социокультурного феномена «здоровье». Поэтому, как показывают результаты исследования, обретение системности и комплексности здоровьесберегающей деятельности школы за счет увеличения количества применяемых здоровьесберегающих технологий и их видового разнообразия без существенного изменения смысловых представлений школьников о социокультурном феномене «здоровье» бесперспективно, т.к. не решает проблемы обретения ими социокультурного содержания феномена «здоровье».

Анализ работ, посвященных проблеме возникновения стресса у подростков в условиях системных социально-экономических изменений (Антропов Ю.Ф., Асмолов А.Г., Безруких М.М., Брэдрик Г.М. и др.), убедил нас в необходимости дополнительно формировать

у подростков динамическую смысловую систему «готовность к оптимизации жизнеспособности в условиях системных социальных изменений», что возможно только в конкретных ситуациях жизненного самоопределения подростков и предполагает целенаправленное осознанное совершенствование ими своей жизнеспособности (в первую очередь, социально-личностного уровня) для построения индивидуально оптимальной стратегии поведения внутри актуально разворачивающейся деятельности во взаимодействии с конкретной социально-культурной группой.

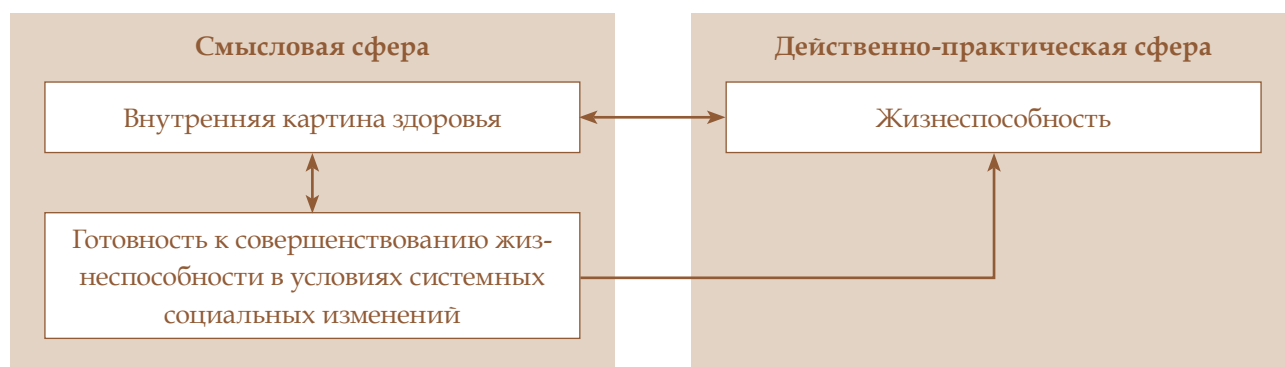
Сравнительный анализ смысловых систем подростка «внутренняя картина здоровья» и «готовность к оптимизации своей жизнеспособности в условиях системных социальных изменений» показывает, что формирование у подростков динамической смысловой системы «готовность к оптимизации своей жизнеспособности в условиях системных социальных изменений» не может заменить формирование личностной смысловой системы «внутренняя картина здоровья» во взаимодействии с совершенствованием жизнеспособности. В то же время личностная смысловая система «внутренняя картина здоровья» в подростковом возрасте требует дополнительного уточнения и конкретизации.

Следовательно, формирование социокультурного феномена «здоровье» в подростковом возрасте как целостности предполагает комплексное осуществление двух взаимосвязанных процессов – оптимизации личностной смысловой системы подростка «внутренняя картина здоровья» во взаимодействии с совершенствованием его жизнеспособности и формирования динамической смысловой системы «готовность к совершенствованию жизнеспособности в условиях системных социальных изменений» (см. рис.).

Таким образом, стратегическая задача школы по формированию здоровья как социокультурного феномена (по отношению ко всем школьникам) – формирование личностной системы смыслов «внутренняя картина здоровья» ресурсно-прагматического и личностно ориентированного уровней во взаимосвязи с совершенствованием жизнеспособности школьников на психофизиологическом и социально личностном уровнях.

Тактическая задача школы в области формирования здоровья как социокультурного феномена (по отношению к подросткам) – формирование у подростков динамической смысловой системы «готовность к оптимизации жизнеспособности в условиях системных социальных изменений».

Рис. Социокультурный феномен «здоровье» в структуре личности подростка



Основными задачами процесса формирования у подростков динамической смысловой системы «готовность к оптимизации жизнеспособности в условиях системных социальных изменений» по отношению к ситуациям жизненного самоопределения должны быть следующие:

1) обучение подростков методам идентификации факторов, вызывающих стресс и связанных с выполнением актуальной деятельности совместно с конкретной социокультурной группой, что помогло бы понимать сущность этих факторов, своевременно обнаруживать и предвидеть их воздействие;

2) обучение подростков стратегии решения проблем путем целенаправленного совершенствования своей жизнеспособности для достижения индивидуально значимого результата при выполнении актуальной деятельности совместно с конкретной социокультурной группой;

3) обучение подростков конкретным мерам для защиты от воздействия вызывающих стресс факторов или быстрого устранения неблагоприятных последствий такого воздействия при выполнении актуальной деятельности совместно с конкретной социокультурной группой;

4) обучение подростков управлению своими эмоциями путем оказания им помощи в их идентификации и понимании, в регулировании и словесном формулировании своих эмоций в соответствии с социокультурными установками общества;

5) обучение подростков методам эффективной коммуникации в условиях стресса или в ожидании воздействия вызывающих стресс факторов при выполнении актуальной деятельности совместно с конкретной социокультурной группой.

Учитывая неоднозначность и многоаспектность комплексной модели формирования социокультурного феномена «здоровье» у подростков в школе, мы предлагаем рассматривать реализацию данной модели в практике работы общеобразовательного учреждения в широком и узком понимании.

Выбор общеобразовательной школой в качестве методологического основания здоровьесберегающего образования предложенной модели комплексного формирования социокультурного феномена «здоровье» у подростков (в единстве широкого и узкого понимания) свидетельствует о ее переходе в качественно новое состояние, которое может быть охарактеризовано как здоровьесформирующее образование.

Широкое понимание здоровьесформирующего образования – модернизация традиционной системы образования с целью повышения эффективности целостного учебно-воспитательного процесса по сохранению и укреплению жизнеспособности подростков во взаимосвязи с совершенствованием их личностной смысловой системы «внутренняя картина здоровья».

Узкое понимание – проектирование и реализация педагогического процесса по формированию у подростков динамической смысловой системы «готовность к оптимизации жизнеспособности в условиях системных социальных изменений» по отношению к ситуациям жизненного самоопределения (*узкое понимание*).

Изменения содержания общего образования с целью актуализации направленности на формирование у школьников социокультурного феномена «здоровье» должны происходить на основе описанных ниже принципов.

Принцип идейно-смысловой целостности знаниевого компонента содержания общего образования с целью усиления направленности на формирование социокультурного содержания феномена «здоровье»:

1) система знания о здоровье как социально-культурном феномене должна отражать общую идею: «Человек здоров, если он духовно и физически совершенствует себя и все время стремится к лучшему в личной и общественной жизни»;

2) структура знания о здоровье как социально-культурном феномене по ступеням образования должна отражать взаимосвязанную систему идей, характеризующих здоровье как целостность в соответствии с комплексной моделью его формирования в онтогенезе.

В частности, системообразующей идеей знаниевого компонента для младших школьников и подростков должен быть следующий тезис: «Быть здоровым – значит эффективно справляться с обычными проблемами, которые есть у каждого. Здоровье – это когда у тебя все получается, все в порядке и все хорошо». Для старшекласников: «Быть здоровым – значит стремиться к состоянию полного благополучия (физического, душевного и социального). Человек здоров, если он духовно и физически совершенствует себя, все время стремится к лучшему в общественной и личной жизни».

Принцип культурной идентификации школьников в процессе формирования социокультурного феномена «здоровье» – для того, чтобы в процессе образования произошло становление личности школьника как человека культуры, необходимо наполнить содержание образования разнообразными культурно-событийными жизнеутверждающими ситуациями для совместного проживания и переживания их детским коллективом с целью формирования у каждого члена коллектива смысловой установки: необходимым условием сохранения и развития культуры и общества является здоровье каждого человека во всех его проявлениях (системообразующая идея: «Здоровье как состояние благополучия невозможно без благополучия окружающих, а тем более за счет их нездоровья»).

Под культурно-событийной жизнеутверждающей ситуацией мы имеем в виду проект целостной ситуации жизненного самоопределения подростка, построенной на культурно-историческом материале и требующей от него осознания себя как культурно-исторического субъекта, воспринимающего историю общества и культуру как свое прошлое и чувствующего свою ответственность перед будущим общества и культуры как перед своим будущим, зависящим от его действий в настоящем. Лейтмотивом всех культурно-событийных жизнеутверждающих ситуаций с учетом проблематики нашего исследования должен стать тезис: «Общественное и личное благополучие могут построить только физически и духовно здоровые люди». Таким образом, переживание подростком культурно-событийной жизнеутверждающей ситуации приведет к формированию эмоционально-оценочного отношения к феномену «здоровье» применительно к себе самому и социуму в координатах «здоров – нездоров».

Принцип актуализации развивающей направленности содержания общего образования, способствующего формированию социокультурного феномена «здоровье»: содержание общего образования будет способствовать актуализации и осознанию учащимися приемов реализации потребности быть успешным, если оно будет осваиваться школьниками в процессе разрешения взаимосвязанной последовательности жизнеутверждающих ситуаций, в осно-

ве которых лежит решение проблемы оптимизации учебной деятельности школьников с учетом их индивидуальных психофизиологических возможностей и особенностей взаимодействия в условиях конкретного детского коллектива.

Принцип актуализации личностной ориентации содержания общего образования, способствующего формированию социокультурного феномена «здоровье»: в качестве системообразующей идеи структуризации содержания общего образования будет выделена экзистенциальная проблема: «Сохранение и совершенствование индивидуального здоровья в условиях системных социальных преобразований для достижения состояния полного благополучия». Для решения этой проблемы по отношению к конкретным ситуациям жизни учащимся будет предложено разрешить разнообразные по форме и содержанию жизнеутверждающие ситуации, проживая и переживая которые школьник проявит базовые личностные функции.

Принцип актуализации компетентности содержания общего образования, способствующего формированию социокультурного феномена «здоровье», подразумевает необходимость:

1) выделить в содержании общего образования последовательность задач-ситуаций, моделирующих реальные ситуации жизненного самоопределения школьников при взаимодействии с конкретной социокультурной группой в актуальной для них деятельности, которые несут риск нарушения здоровья в любой из его форм (физического, душевного, социального) и актуализируют проблему совершенствования своей жизнеспособности (психофизиологической и социально-личностной) для сохранения здоровья;

2) предложить учащимся адекватную технологию решения этих задач-ситуаций в форме индивидуального проектирования стратегии собственного поведения и последующей коллективной рефлексии каждого решения с целью его оптимизации и закрепления в форме динамической смысловой системы «готовность к оптимизации жизнеспособности в условиях системных социальных изменений»;

3) организовать педагогическое сопровождение школьников в процессе формирования компетенции здоровьесформирующего поведения.

Таким образом, содержание общего образования, направленное на формирование социокультурного феномена «здоровье» в предложенном нами понимании, способствует актуализации у школьников следующих базовых личностных функций:

1) избирательность (ревизия) чужого и собственного опыта жизнедеятельности на предмет его ценности в сравнении с социокультурным содержанием феномена «здоровье»;

2) рефлексия собственной жизненной ситуации, самооценка своего поведения, статуса в коллективе, коммуникативной и деловой успешности на соответствие их сущности феномена «здоровье» (состояние благополучия физического, душевного и социального);

3) соотношение существующего личностного опыта со стратегическими ценностями и планами личности – достижением и поддержанием здоровья как состояния благополучия физического, душевного и социального;

4) саморегуляция и ответственность в принятии решения в разнообразных жизненных ситуациях с целью избегания нарушения своего здоровья во всех его формах (или минимизации последствий возможных негативных воздействий окружающей социокультурной среды);

5) потребность в самореализации через творчество и выход за пределы традиционности при проектировании индивидуальной стратегии жизнедеятельности на основе социокультурного содержания феномена «здоровье»;

6) умение быть свободным, самостоятельным, независимым от внешних авторитетов, ориентация в принятии жизненно важных решений на индивидуальные особенности и необходимость сохранения и поддержания своего здоровья (состояния благополучия физического, душевного и социального).

Базовые способы жизненно-контекстного конструирования содержания общего образования с целью усиления направленности на формирование у подростков социокультурного феномена «здоровье»:

1) дополнение стандартного набора знаний и умений по учебным предметам сведениями о здоровье как социокультурном феномене и о жизнеспособности как системном качестве личности, характеризующем органическое единство психофизиологических и социальных способностей человека к эффективному применению средств позитивного самовыражения и самореализации в рамках конкретного культурно-исторического социума;

2) расширение деятельностно-творческого компонента содержания общего образования через системное применение креативной стратегии решения жизненных проблем (экзистенциального выбора) и творческого проектирования образа жизни и стиля деятельности с учетом социокультурного содержания феномена «здоровье» и индивидуальных особенностей жизнеспособности;

3) конкретизация личностно-ценностного компонента содержания общего образования через: а) введение ребенка в мир жизненных ценностей на основе знакомства с социокультурным содержанием феномена «здоровье»; б) оказание ему педагогической поддержки в выборе личностно значимых ценностных ориентаций и в освоении социокультурных регулятивов и нравственных идеалов жизнедеятельности в процессе уточнения и конкретизации личностной системы смыслов «внутренняя картина здоровья» и в формировании ее на личностно ориентированном уровне; в) актуализацию механизмов рефлексии и смыслотворчества в соответствии с комплексной моделью формирования здоровья;

4) наполнение вариативной части учебного плана образовательного учреждения образовательным курсом «Мое здоровье» для 5–9-х классов, призванным обеспечить процесс совершенствования индивидуальной системы смыслов учащихся «внутренняя картина здоровья» во взаимосвязи с совершенствованием их жизнеспособности;

5) использование в целостном учебно-воспитательном процессе разнообразных по содержанию жизнеутверждающих ситуаций, требующих активных действий учащихся по овладению опытом разрешения жизненных проблем на основе социокультурного содержания феномена «здоровье» и совершенствования жизнеспособности в условиях актуальной деятельности совместно с конкретной социокультурной группой.

Результаты проведенного исследования показывают, что жизненно-контекстное конструирование содержания общего образования в соответствии с предложенными принципами необходимо как на уровне учебного плана общеобразовательного учреждения и учебных программ отдельных предметов, так и при подготовке педагогов к уроку

(при отборе учебного материала и построении технологии совместной с учащимися учебной деятельности).

Необходимо переосмысление и тактических целей процесса воспитания учащихся с учетом разработанной нами комплексной модели формирования социокультурного феномена «здоровье» в онтогенезе.

В начальной школе и в 5–7-х классах основной целью воспитания должно стать формирование смысловой системы «внутренняя картина здоровья» ресурсно-прагматического уровня во взаимосвязи с совершенствованием психофизиологической жизнеспособности учащегося и формированием социально-личностной жизнеспособности в новой социальной ситуации развития. Эта цель предполагает решение следующих педагогических задач:

- 1) идентификация подростком себя как личности, прежде всего в социальной сфере, и обретение в результате «чувства общества»;
- 2) осознание подростком необходимости здорового образа жизни (в традиционном понимании) как необходимого ресурса для самореализации в различных сферах бытия;
- 3) совершенствование способов самоуправления своим поведением в соответствии с социальными нормами, правилами и законами;
- 4) осознание подростком непрерывности, постоянства и идентичности своего физического, психического и личностного Я;
- 5) формирование у подростка позитивной критичности к себе и собственной жизнедеятельности во всех ее формах и проявлениях, а также к ее результатам.

В старших классах основной целью воспитания должно стать формирование смысловой системы «внутренняя картина здоровья» личностно ориентированного уровня во взаимосвязи с формированием жизнеспособности подростка как целостной системы с иерархизированной подчиненностью психофизиологического уровня жизнеспособности социально-личностному уровню. Эта цель предполагает решение следующих педагогических задач:

- 1) формирование готовности подростка к самостоятельному целесообразному проведению своего досуга, приносящего удовлетворение подростку и не наносящего вред как его здоровью, так и здоровью окружающих;
- 2) формирование позитивной психосексуальной идентичности как системного качества личности, включающего готовность к созданию гармоничных семейных отношений;
- 3) жизненное самоопределение как гражданина и культурного человека.

На каждом этапе ведущим механизмом решения поставленных задач выступают жизнеутверждающие ситуации определенного типа в соответствии с интегративной моделью формирования здоровья.

Обязательным является появление в общеобразовательном учреждении единой медико-психолого-педагогической службы общеобразовательного учреждения (Центр «Здоровье»), в состав которой должны входить медицинские работники, педагог-психолог, логопед, социальный педагог, педагог-организатор, учитель физкультуры и преподаватель ОБЖ. Результаты исследования подтвердили, что такая служба может стать системообразующим элементом комплексной деятельности школы по формированию у подростков социокультурного феномена «здоровье».

В этом случае целями функционирования Центра «Здоровье» общеобразовательного учреждения должны быть:

1) содействие администрации и педагогическому коллективу образовательного учреждения в создании позитивной социальной ситуации развития, соответствующей индивидуальности каждого ребенка и обеспечивающей охрану и укрепление физического, психического и социального здоровья подростков;

2) содействие всем участникам образовательного процесса в приобретении знаний, умений и навыков, необходимых для формирования устойчивой мотивации на здоровье и здоровый образ жизни;

3) оказание психолого-педагогической помощи подросткам в определении своих возможностей, исходя из их способностей, склонностей, интересов и состояния психосоматического здоровья;

4) содействие в приобретении подростками знаний, умений и навыков, необходимых для получения профессии, развития карьеры, достижения успеха в жизни;

5) содействие педагогам и родителям в воспитании школьников, а также в формировании у них принципов взаимопомощи, толерантности, милосердия, ответственности и уверенности в себе, способности к активному социальному взаимодействию без ущемления прав и свобод другой личности.

Предлагаемая модель деятельности Центра «Здоровье» является системообразующим элементом деятельности школы по комплексному формированию у подростков социокультурного феномена «здоровье» по ряду причин. Центр «Здоровье» обеспечивает оптимальные условия для реализации общеобразовательным учреждением различных направлений развития школьников (образовательного, социализации, культурологического) для профилактической и коррекционно-реабилитационной работы и для укрепления психофизиологической жизнеспособности школьников. По отношению к педагогам он реализует методическую, просветительскую и организационно-контролирующую функции. По отношению к учащимся и родителям – просветительскую и коррекционно-профилактическую функции.

Одним из актуальных направлений деятельности Центра «Здоровье» является методическая помощь педагогу в психолого-педагогическом сопровождении образовательных программ, как традиционных, так и авторских. По своему содержанию деятельность Центра «Здоровье» в данном направлении – это фактическое обеспечение мониторинга образовательной деятельности учителя по уточнению ее здоровьесформирующего потенциала. Для проведения такой работы был разработан алгоритм взаимодействия специалистов Центра «Здоровье» и педагога.

Формирование у подростков социокультурного феномена «здоровье» в узком понимании предполагает проектирование и реализацию педагогического процесса по формированию у подростков динамической смысловой системы «готовность к оптимизации жизнеспособности в условиях системных социальных изменений» по отношению к ситуациям жизненного самоопределения.

Данное направление эффективно может быть реализовано в процессе изучения подростками совокупности относительно независимых образовательных модулей, каж-

дый из которых затрагивает одну конкретную актуальную проблему развития подростков как фактор риска нарушения здоровья в процессе их жизнедеятельности. Организация взаимодействия педагога и учащихся при изучении отдельного модуля может осуществляться в форме выполнения учебного проекта, который последовательно проходит следующие этапы: познавательный-аналитический, конструктивный, организационный и оценочный.

Основной задачей познавательного-аналитического этапа является анализ специфики внутреннего (личностного) и межличностного конфликта детей в актуальной деятельности во взаимодействии с конкретной социокультурной группой как основного фактора риска нарушения здоровья. На этом этапе будет задействован механизм смыслообразования, помогающий подростку осознать реальные факторы риска нарушения здоровья и причины их появления. В результате у подростков формируются умения идентификации факторов, вызывающих стресс и связанных с выполнением актуальной деятельности совместно с конкретной социокультурной группой, что поможет им в дальнейшем самостоятельно своевременно обнаруживать и понимать эти факторы и предвидеть их воздействие.

Основная задача конструктивного этапа – отбор средств и методов разрешения внутреннего и межличностного конфликтов подростков в актуальной деятельности во взаимодействии с конкретной социокультурной группой с целью снижения риска нарушения здоровья и повышения их жизнеспособности. Причем повышение жизнеспособности должно идти системно в двух направлениях: а) повышение эффективности функционирования психофизиологического и социально-личностного уровней жизнеспособности в отдельности; б) повышение уровня целостности жизнеспособности как системного качества личности. Для этого необходимо задействовать механизм смыслоосознания в ситуации жизненного выбора и принятия решения об индивидуальной стратегии взаимодействия с конкретной социокультурной группой в актуальной деятельности с учетом социокультурного содержания феномена «здоровье» и индивидуальных особенностей жизнеспособности.

На организационном этапе происходит формирование конкретных умений и навыков защиты от воздействия факторов, вызывающих стресс, или возможности быстрого устранения неблагоприятных последствий такого воздействия, а именно: обучение подростков управлению своими эмоциями, осуществляемое путем оказания им помощи в их идентификации, понимании, регулировании и словесном формулировании в соответствии с социокультурными установками общества; обучение методам эффективной коммуникации в условиях стресса или в ожидании воздействия факторов, вызывающих стресс, при выполнении актуальной деятельности во взаимодействии с конкретной социокультурной группой.

Основная задача оценочного этапа – рефлексия подростками индивидуальной деятельности по совершенствованию своей жизнеспособности и личностной смысловой системы «внутренняя картина здоровья». С этой целью используются жизнеутверждающие ситуации проектирования индивидуального образа жизни на основе социокультурного содержания феномена «здоровье» и принятия ответственности за личный «проект».

В результате подросток будет способен выстраивать оптимальную индивидуально эффективную стратегию поведения внутри актуально разворачивающейся деятельности

во взаимодействии с конкретной социокультурной группой, которая позволит ему достигать успеха без ущерба для своего здоровья во всех его проявлениях.

Отдельной методологической проблемой является мониторинг эффективности деятельности школы по комплексному формированию у подростков социокультурного феномена «здоровье».

Как отмечают многие исследователи (Андреева В.Ю., Безруких М.М., Гордеев В.И. и др.), в последние годы в ряде школ для оценки состояния здоровья школьников часто используются методы специальных физиологических исследований с целью анализа резервных возможностей организма и т.п. Мы полностью поддерживаем мнение специалистов (Безруких М.М., Гордеев В.И., Кучма В.Р., Лисицын Ю.П., Сонькин В.Д. и др.), считающих, что изменение функциональных показателей развития организма ребенка не может и не должно быть напрямую связано с организацией работы школы по сохранению здоровья школьников. Целью мониторинга эффективности такой работы, по их мнению, должна стать оценка системности и последовательности реализации общеобразовательным учреждением здоровьесберегающих технологий.

Мониторинг эффективности деятельности школы по комплексному формированию у подростков социокультурного феномена «здоровье» должен осуществляться по следующим направлениям и параметрам.

Системность и последовательность проектирования школой образовательной среды с целью создания условий для сохранения и укрепления психофизиологической жизнеспособности подрастающего поколения с одновременной оптимизацией их личностной смысловой системы «внутренняя картина здоровья»:

- 1) количественная оценка (в баллах) системности и последовательности проектирования школой здоровьесберегающей образовательной среды;
- 2) качественная оценка (в форме общественно-профессионального признания) результатов деятельности общеобразовательного учреждения по формированию у подростков социокультурного феномена «здоровье».

Изменения психофизиологической жизнеспособности школьников в процессе их образования как интегрированного показателя воздействия на учащихся школьных факторов риска нарушения здоровья:

- 1) коэффициент утомляемости учащихся (реальной учебной нагрузки) на основе анализа расписания учебных занятий;
- 2) уровни психофизиологической напряженности и функционального состояния организма школьника как показателей его адаптации к образовательному процессу;
- 3) уровень эмоционально-психологического комфорта в детском коллективе;
- 4) степень удовлетворенности педагогов жизнедеятельностью образовательного учреждения.

Эффективность физкультурно-оздоровительной работы в школе как интегрированного показателя успешности деятельности образовательного учреждения по совершенствованию психофизиологической жизнеспособности школьников: 1) коэффициент заболеваемости группы (класса) учащихся за прошедший учебный год или полугодие; 2) оценка эффективности физкультурно-оздоровительной работы с группой (классом) учащихся; 3) оценка эффек-

тивности медицинской профилактики типичных заболеваний детей подросткового возраста и системности в организации наблюдения за соматическим здоровьем школьников; 4) уровень спортивно-оздоровительной активности группы учащихся (класса); 5) система ведущих мотивов группы (класса) учащихся к занятиям физической культурой и спортом;

Эффективность просветительско-воспитательной работы с учащимися, направленной на совершенствование личностной смысловой системы «внутренняя картина здоровья» и формирование динамической смысловой системы подростков «готовность к оптимизации жизнеспособности в условиях системных социальных изменений»: 1) уровень организации просветительско-воспитательной работы с группой (классом) учащихся, направленной на формирование ценности здоровья и осознание здорового образа жизни как необходимого условия индивидуального благополучия; 2) качественная оценка личностной смысловой системы школьников «внутренняя картина здоровья»; 3) качественная оценка динамической смысловой системы подростков «готовность к оптимизации жизнеспособности в условиях системных социальных изменений».

Организация мониторинга и оценка полученных результатов должны проводиться с учетом следующих принципов: комплексность, системность, целостность, динамичность, технологичность.

Список литературы:

1. Амосов, Н. М. Энциклопедия Амосова. Алгоритм здоровья [Текст] / Н. М. Амосов. – М.: АСТ ; Донецк: Сталкер, 2004. – 590 с.
2. Баранов, А. А. Здоровье, обучение и воспитание детей: история и современность (1904–1959–2004) [Текст] / А. А. Баранов, В. Р. Кучма, Л. М. Сухарева [и др.] ; Союз педиатров России, Науч. центр здоровья детей Рос. акад. мед. наук. – М.: Династия, 2006. – 308 с.
3. Безруких, М. М. Здоровьесберегающая школа [Текст] / М. М. Безруких ; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. – М.: МПСИ, 2004. – 240 с.
4. Белов, В. И. Психология здоровья [Текст] / В. И. Белов. – М.: КСП ; СПб.: Респекс, 1997. – 284 с.
5. Богомолова, Л. В. Здоровьесохранные процессы в образовательном учреждении: содержание и перспективы [Текст] / Л. В. Богомолова. – М.: Ин-т общ. образования МО и Н РФ, 2004. – 185 с.
6. Ботулу, А. Д. Философия духовности и здоровье [Текст] / А. Д. Ботулу ; Якут. гос. ун-т им. М. К. Аммосова. – М.: Academia, 2005. – 252 с.
7. Вопросы разработки национальной политики в области психического здоровья [Текст] / Р. Дженкинс, Э. МакКаллок, Л. Фридли, К. Паркер. – М.: Медпрактика-М, 2005. – 227 с.
8. Гарбузов, В. И. Человек-жизнь-здоровье: Древние и новые каноны медицины [Текст] / В. И. Гарбузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Комплект, 1995. – 426 с.
9. Гафаров, В. В. Психология здоровья населения в России [Текст] / В. В. Гафаров, В. А. Пик, А. В. Гафарова ; [вступ. ст. Л. Д. Сидоровой]. – Новосибирск, Изд-во НГУ, 2002. – 360 с.

10. *Гуваков, В. И.* Здравоохранительная деятельность: социокультурные и методологические проблемы [Текст] / В. И. Гуваков. – Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та, 1991. – 184 с.
11. Здоровые дети России в XXI веке [Текст] / Г. Г. Онищенко, А. А. Баранов, В. Р. Кучма [и др.] ; под ред. А. А. Баранова, В. Р. Кучмы ; Рос. акад. мед. наук, М-во здравоохранения Рос. Федерации, Всерос. общество гигиенистов и санитар. врачей, Союз педиатров России, Науч. центр здоровья детей РАМН, НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков. – М.: Федер. центр госсанэпиднадзора Минздрава России, 2000. – 158 с.
12. *Ирхин, В. Н.* Теория и практика отечественной школы здоровья [Текст] : монография / В. Н. Ирхин. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2002. – 279 с.
13. Методика комплексной оценки и организация системной работы по сохранению и укреплению здоровья школьников : методич. рекомендации [Текст] / под ред. М. М. Безруких, В. Д. Сонькина. – М.: Новый учебник, 2003. – 208 с.
14. Методические рекомендации «Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательной школе: методология анализа, формы, методы, опыт применения» [Текст] : проект: «Апробация здоровьесберегающих технологий» / Центр образования и здоровья МО РФ, Ин-т возрастной физиологии РАО ; под ред. М. М. Безруких, В. Д. Сонькина. – М.: Триада-фарм, 2002. – 117 с.
15. *Науменко, Ю. В.* Здоровьеформирующее образование: Социокультурная концепция формирования здоровья школьников [Текст] / Ю. В. Науменко. – Издатель: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH&Co. KG, Germany, 2011. – 430 с.
16. *Науменко, Ю. В.* Комплексный мониторинг эффективности здоровьеформирующего образования: Содержание и оценка эффективности здоровьеформирующего образования [Текст] / Ю. В. Науменко. – Издатель: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH&Co. KG, Germany, 2011. – 300 с.
17. *Петленко, В. П.* Основные методологические проблемы теории медицины [Текст] / В. П. Петленко. – Л.: Медицина, 1982. – 256 с.
18. *Пигалев, А. И.* Культура как целостность: (Методологические аспекты) [Текст] / А. И. Пигалев. – Волгоград: Изд-во Волгоградск. гос. ун-та, 2001. – 464 с.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2012, № 6

ОСВОЕНИЕ КАРНАВАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОСТРАНСТВЕ УЛИЧНОГО ТЕАТРА ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

ADOPTION OF THE CARNIVAL CULTURE THROUGH STREET THEATER BY ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Семенова Е.А.

Ведущий научный сотрудник ФГНУ ИХО РАО,
кандидат педагогических наук

E-mail: semenova05@list.ru

Аннотация. В статье рассматривается такое малоизученное явление как “детская карнавальная культура”. Автор статьи считает, что уличный театр интегрирует в себе карнавальные виды искусства (хеппенинг, перформанс, акция, энвайронмент, флюксус, клоунада). Впервые уличный театр рассматривается как пространство, в котором ребенок младшего школьного возраста естественным образом осваивает карнавальную культуру.

Ключевые слова: детская карнавальная культура, уличный театр, хеппенинг, перформанс, акция, клоунада, флюксус.

Semenova E.A.

Leading research fellow of the Federal State Research Institution “Institute of Art Education” of the Russian Academy of Education, Candidate of Sciences (Education).

E-mail: semenova05@list.ru

Annotation. The article examines the seldom explored phenomenon of “children’s carnival culture”. From the author’s point of view, street theater integrates different carnival art forms (“happening”, “performance”, “action”, “environment”, “fluxus”, “clownery”). For the first time street theater is viewed as a space, used by an elementary school child to naturally adopt the carnival culture.

Keywords: children’s carnival culture, street theater, “happening”, “performance”, “action”, clownery, “fluxus”.

В культуре и искусстве сложилась устойчивая «традиция» преодоления «кризисов развития» с помощью амбивалентной, карнавальной игры («антиповедения»). В нормативном обществе культуре «амбивалентного низа», по мнению И. Уваровой, «отведена четко очерченная зона, календарно-временная, как в случае с европейским карнавалом, да и не только европейским, конечно.

Что такое святочные посиделки, ряженые и их отношение к неряженным. То есть к публике? Да они почти буквально повторяют эстетику нашего авангардиста... Особая зона может быть выделена в социуме и не только во времени, но и в пространстве: шут при короле может себе позволить непотребства, хамство, дерзость, это дозволено только ему, у него своя шутовская территория, так сказать, малое карнавальное пространство. В архаических обществах иногда выделялись локальные «общества перечащих», в которых было узаконено «поперечное поведение», реконструировать характер их поведения мы уже можем по аналогии с ряжеными, шутами, авангардистами-аутсайдерами». Можно предположить, что любое нормативное общество с регламентированными формами поведения всегда порождает художественный протест...» [7].

Исследователь Б.Л. Огибенин считает, что «Ритуальная клоунада связывается по наиболее достоверной гипотезе с нарушениями табу, на соблюдении которых основано позитивное существование человеческого коллектива. Нарушение социальных табу противопоставляет ритуального клоуна остальной части коллектива, однако благополучное функционирование коллектива как раз предполагает нарушение его табу ритуальным клоуном. Нарушение табу сообщает ритуальному клоуну магическую силу (благодаря которой он становится способным врачевать болезни, обеспечивать атмосферу ненасилия в коллективе и т.п.), так как его индивидуальный негативный и разрушительный для социальных табу опыт влечет за собой позитивные последствия» [4]. Появление в социуме такой аномалии, как «протестант» – художник, по мнению И. Уваровой, закономерно.

У каждой культуры, согласно ряду исследователей, есть ее карнавальный «постмодернистский двойник», который дает самой культуре отдохнуть от своей культурности и академизма в самый ее пик, а потому, погружает ее в мир симулякров, комического, иронии, парадокса, клоунады, китча, поп-арта, зауми, перформанса, хеппининга, театральности, грима, маски, уличного театра – превращая культуру и искусство в некоего играющего уличного актера-хулигана, для которого высокое и коммерческое искусство растворено в реальной повседневности, плавно из холста перетекая в пространство улиц, городского ландшафта, из музеев переключаясь в заводские помещения, на мусорные свалки и т.д.

Театр постмодернизма спровоцировал театрализацию реальности и искусства в целом. По суждению Крюковой, «со второй половины 80-х годов среди западных теоретиков авангардистского толка все более стало распространяться мнение (возможно, не без влияния идей М. Бахтина) о маскарадном, карнавальном характере общественной жизни и способах ее восприятия...», «Следствием такого положения вещей вновь оказалась актуальной шекспировская сентенция «Весь мир – театр», и создание новой теории театра стало равносильным созданию новой теории общества».

В кризисные эпохи, «когда искусство не очень понимает, в какую сторону ему развиваться, именно акционисты, художники перформанса идут в авангарде художественно-

го движения, создавая искусство действия. Каждое художественное движение имеет свою перформативную часть, и идеи, которые возникают в ходе таких жестов и движений, зачастую кладутся в основу совершенно новых идей» [7].

Там, где заканчивается культура, наступает пост-культура, в которой, по мнению эстетика В.В. Бычкова, «сохраняется, пожалуй, один из главнейших элементов – игра в ее сугубо эстетической, то есть художественно организованной форме. Более того, здесь она абсолютизируется и доводится до определенного логического завершения, то есть до абсурда. Поэтому абсурд – нередко в ироническом модусе – становится двигателем пост-культуры.

Пост-культура – это своего рода интеллектуально-пластический переход (т.е. принципиально – процесс) культуры через нуль. В некое иное измерение, где все иное» [1, с. 357]. Другими словами, искусство и культура циклично, «хронотопно» претерпевают «карнавалкарнацию», для того чтобы переродиться в некую иную культуру и искусство. Именно в такие периоды кризиса особую роль выполняют перформативные виды искусства, точнее, сами искусства становятся перформансами. Искусство, в целом, становится театром. Уличным театром. У каждого вида искусства появляется своя сцена. Искусство теперь понимается созвучно карнавальной концепции М.М. Бахтина.

Миллер писал о карнавальной природе искусства следующее – «его концепция писательства как инстинктивного, интуитивного, незавершенного живого творчества, олицетворяющего несовершенство самой жизни, пластического выражения Гармонии положительного и отрицательного, нерасщепимой, как яйцо; двойной иллюзии, запечатлевающей хаотичность, многомерность, таинственность, непостижимость опыта, вплетенные в саму ткань жизни, фикцию и вымысел; превращение человеческой жизни в творение искусства, замещающее искусство как таковое; установки на удовольствие, наслаждение и принятие самой жизни, а не разгадку самой тайны, восприятия распада как такой же чудесной и творчески заманчивой манифестации жизни, как и ее цветение, творчества – как дерзания и свободы, противостоящих монотонности, стерильности, «сору феноменов» внешнего бытия, оказались символами веры для современного поколения литераторов [2].

На частичную связь пост-культуры с клоунадой указывает ученый Кэвеки, считая, что постмодернизм – это «промежуточный тип культуры, не меняющий, но распатывающий эстетический статус-кво, его колебания между позициями жреца и клоуна. Если старый жрец – создатель и хранитель ценностей, то юный клоун – скептический зритель, но не творец. Парафразы, копии, симулякры пост-модерна сближают его с клоунадой» [2].

Такие кризисы предопределены человеческой физиологией, диалектикой сознания человека. Это было давно замечено в области взрослеющего детства. Если мы пристально взглянем в процесс взросления ребенка, мы насчитаем у него как минимум шесть кризисных периодов развития. Так ученые выделяют, как минимум, кризис трёх лет, пяти, семи, одиннадцати, четырнадцати и шестнадцати. И каждому переходу в следующую возрастную ступень предшествует «кризис», в период которого ребенок проявляет себя «негативистски», «парадоксально», в его поведении много от того клоуна, который кривляется, паясничает, гримасничает, ломается, дразнится и т.д. Но такие, неорганичные на первый взгляд, проявления на самом деле очень естественны для его развития. Все эти ужимки и крив-

ления – карнавальные способы познания детьми реальности. По мнению В.Т. Кудрявцева, проявление «чувства комического» в детской игре является главной предпосылкой возникновения в истории феномена развитого детства. Одним из самых нерассмотренных педагогикой вопросов, наверное, можно назвать связь детства с постмодернизмом, с его смеховыми, комическими играми. Любопытен факт, что эпоха постмодерна достигает культуру именно в период расцвета феномена «развитое детство».

К середине XX века детство отвоевывает себе все большую территорию (комическими играми в том числе), чтобы затем из своей колыбели выпустить Чаплиных, Полунинных, Евреиновых, Кабаковых, Эдвардсов, Дешампов, Дюшанов, Маккинасов и др.

Читая об играх аборигенов и прочих диких племен и народов, можно обратить внимание на отсутствие в детских играх детей их детского содержания. Образ детства как таковой вообще отсутствует. Дети – это всего лишь маленькие взрослые, которые в играх подражают взрослым, и во всем следуют их примеру. Ни о каких смеховых комических играх нет речи. Потому что это и не развитое детство. Развитое – это не значит овзросленное, – напротив – это играющее, и парадоксально, комически осмысляющее. У диких племен не рождались Сальвадоры Дали, Магриты, Гроки и т.д. И только в XX веке, когда детству дали возможность растянуться во времени и пространстве, появился самый сложный организм – постмодернизм, который в техногенную эпоху обратился как к докультурному потенциалу человечества, так и к самым сложнейшим достижениям человека (виртуальным мирам, космическим кораблям) ко вселенскому мусору, рассыпанному на улицах, площадях, в квартирах, свалках, в умах.

Несмотря на то, что детство хоть и отвоевало себе в XX веке определенное пространство (свой детский мир, со своей субкультурой), – существует еще большая проблема со стороны отношения к этому миру взрослых. М.Т. Рюмина обращает внимание на следующую проблему: «Не проводилось никаких специальных исследований, направленных на выяснение связи между игрой ребенка и его смехом». При этом она отмечает, что игра оказывается тем механизмом, при помощи которого моделируется искусственное воспроизведение основного признака комического – удвоения видимости и ее разрушения.

М.Т. Рюмина размышляет о соотношении смыслов игры и смеха, которые обладают во многом сходной основой.

Во-первых, и одно и другое явления строятся на воссоздании видимости, мнимой ситуации, то есть имеют два плана – реальный и воображаемый. В понятие «реальный» входит особенно в игре и смехе тем более какая-то изрядная доля выдумки, фантазии, воображения, лжи и т.д.

Во вторых, между обоими планами поддерживается отношение колебательное, по принципу «маятника», «туда-сюда». Это колебательное смысловое отношение в смехе находит и свой физиологический эквивалент, в его толчкообразных повторяющихся вдыхательно-выдыхательных движениях.

В-третьих, как игра нацелена на овладение новыми действиями с предметами, так и смех направлен на узнавание новых смыслов.

В-четвертых, колебательное отношение между воображаемым и реальным доставляет в игре и в смехе большое удовольствие и радость. И игра и смех связаны с творче-

скими процессами. Но в игре и в смехе творчество кончается как бы «ничем»: как в игре, так и в смехе процесс превалирует над результатом. Недаром заменителем детской игры во взрослом возрасте выступает искусство, то есть творчество в его наиболее чистом виде» [8, с. 106]. По сути, постмодернизм – это уже развитое, созревшее детство, кризисное детство, которое все еще оттягивает момент взросления.

В XX веке существует еще одно существенное противоречие: в то время как потребность детей в творческом переосмыслении мира взрослых проявляется отнюдь не в сюжетно-ролевых играх, а в пародиях, комических играх, шалостях, в педагогическом процессе преобладают «серьезные игры». В то время как именно в детском чувстве комического, по мнению В.Т. Кудрявцева, заложен внутренний потенциал детского, а не взрослого развития: «в образе сюжетно-ролевой игры инициация приобрела не только новую историческую форму, но и еще более мощную силу, формирующую облик и внутреннюю структуру мира детства по логике ценностных устремлений мира взрослых» [3].

Противоречие заключается еще и в том, что в то время, когда в эпоху постмодерна клоун становится символом, образом и архетипом настоящего художника-интерпретатора, и сама клоунада настолько обогащается эстетикой постмодернизма, что выходит далеко за рамки клоунады (как циркового амплуа), становясь действительно «клоунадой в клоунаде», в педагогике образ художника трактуется по-прежнему весьма традиционно. Этот образ не обогащен новым опытом постмодернизма.

Точнее, образ художника, транслируемый ребенку в образовательном пространстве, не ориентируется на особенности развитого детства. Архетип художника, транслируемый педагогикой «ребенку XXI века» не раскрывается как карнавальный символ. Это во многом связано с тем, что отечественная педагогика и психология долгое время опирались на биологизаторские теории игры.

Если обратиться к системе школьного образования в России, мы увидим, что советская педагогика стояла на позициях биогенетической концепции и активно использовала опыт американской психологии развития, в которой нет категории возраста как основной единицы анализа детского развития; деятельности как движущей силы развития, усвоение (присвоение) общественно-исторического опыта, как основной формы развития. Все сводится к поведению и научению. Основа психологии развития ребенка, с точки зрения американской психологии, в биогенетической природе человека, в его основании лежат биологические процессы приспособления, адаптации [9]. Главная схема отечественной и зарубежной психологии в это время: стимул-реакция. Только в 20-е годы XX столетия российские ученые ощутили кризис биогенетической теории.

Если мы скажем, что карнавальная стихия совсем миновала детский мир, мы тоже будем неправы. Мир взрослых систематически пытается привлечь свое видение карнавала в мир детства. Только нужен ли такой карнавал ребенку? Попробуем представить в общих чертах, что предлагал взрослый мир детскому. Фрагментарно карнавальная стихия встречается в детском театре, то есть театре для детей.

15 июня 1918 года в Петрограде был создан детский театр. Это была попытка создать театр на началах, отвечающих детской психологии и педагогике. В репертуар входили басни, сказки. Появилась театральная секция под руководством Н.Сац. В переходах от од-

ного сценического жанра (пантомима, цирковая клоунада), кукольный театр, по мнению Г.Г. Шпета, сказывалось отсутствие ясности в вопросе о том, каким же должен был быть театр для детей. Актеры театров для детей в основном не были знакомы с глубинной детской психологией. Актеры действовали по наитию. В период с 1904–1907 гг. популярностью в театрах для детей пользуются идеи свободного детского развития и воспитания. С 1907 года Л.К. Шлегер и ее сотрудники пересматривают взгляд на игру, заключая, что игра является детской жизнью.

В 1918 г. в Петрограде была попытка создать театр для детей под девизом: «от детской игре – к игре для детей». Театр-студия серьезно обратился к изучению особенностей детского восприятия, к вопросу специфики актерской игры для детей, приблизился к некоторым психологическим характеристикам детской игры. Театр прибегал к комедийным приемам, зрелищности, игровому поведению. В 1920–1922 гг. был создан театр в Москве, художественным руководителем которого была Паскар. Но вскоре, после некоторого периода работы о театре стали высказываться негативно. П. Новицкий резко упрекал театр в «подделке под детей, в искусственной игре в наивность». Паскар писала о том, что «актера для ребенка – зрителя еще нет. И ребенок-зритель – недостаточная пища для творческой фантазии актера, нуждающегося в атмосфере взрослого зрителя. Ребенок – зритель не пьянит его фантазии, ребенок-зритель создает ряд рамок...» [5]. Театр под руководством Н. Сац стоял на позиции биогенетической теории.

В 1922 г. в Москве возник театр для детей – Мастерская педагогического театра. Его создатели исходили из особого видения детского театра: «качества детства, юношеский задор, жизнерадостность, героический порыв... Актер, прежде всего, провокатор; дающий импульс к самостоятельному четко-творческому определению и ориентацию ребенка в окружающей среде уничтожением пассивного зрителя, иначе формировать нового человека и нового зрителя».

Рошаль – художественный руководитель мастерской педагогического театра – считал особенностью «актера» в мастерской то, что все действия шли как стихийно возникшая игра, с использованием имевшихся под рукой аксессуаров, игра-импровизация. Образ актера по своей внутренней сути и внешней манере был приближен к ребенку. Рошаль был представителем «левого» театрального направления, разделявшим идеи Мейерхольда и «эксцентризма».

Возможно, неудачи театров для детей были связаны с отсутствием в них самих живой карнавальной природы, которая есть в самом ребенке. Ребенок сам интуитивно включает механизмы «клоунады, парадокса, абсурда», чтобы прожить значимые периоды развития. Так, в 7 лет, как писал Л.С. Выготский, у ребенка наблюдаются неорганичные кривляния, паясничанья, ребенок словно теряет такое свое ценнейшее качество как «непосредственность восприятия мира».

Ребенок начинает манерничать, капризничать, ходить не так, как ходил раньше. В поведении появляется что-то нарочитое, нелепое и искусственное, какая-то вертлявость, паясничанье, клоунада; ребенок строит из себя шута. В этот возрастной период организм ребенка можно сравнить с вечно незавершенным «гротескным телом» карнавала (термин, который ввел М.М. Бахтин).

Гротескное тело, как мы неоднократно подчеркивали, – становящееся тело. Оно никогда не готово, не завершено: оно всегда строится, творится, и само строит и творит другое тело; кроме того, тело это поглощает мир и само поглощается миром. Поэтому самую существенную роль в гротескном теле играют те его части, те места, где оно перерастает себя, выходит за собственные пределы, зачинает новое второе тело. Поэтому и основные события в жизни гротескного тела, акты телесной драмы – еда, питье, испражнения (и другие выделения: потение, сморкание, чихание), совокупление, беременность, роды, рост, старость, болезни, смерть, растерзание, разъятие на части, поглощение другим телом – совершаются на границах тела и мира или на границах старого и нового тела. Поэтому гротескный образ показывает не только внешний, но и внутренний облик тела: кровь, кишки, сердце и другие внутренние органы. Часто внутренний и внешний облик смешиваются в одном образе [11].

Можно предположить, что одной из причин кризиса семи лет является то, что детское «карнавальное гротескное тело», требующее по своей логике карнавального переосмысления и развития, вдруг попадает в совершенно непривычную и отнюдь не карнавальную среду – школу. Если в карнавале «гротескное тело космично и универсально: в нем подчеркиваются общие для всего космоса стихии – земля, вода, огонь, воздух; оно непосредственно связано с солнцем, со звездами; в нем – знаки зодиака; оно отражает в себе космическую иерархию; это тело может сливаться с различными явлениями природы – горами, реками, морями, островами и материками; оно может заполнить собою весь мир», то какая судьба у этого тела в «декарнавальном» мире? Ведь ребенок в семь лет также как и в три и в пять лет осознает свое тело в общемировом контексте, используя для этого карнавальные приемы.

Вспомним детскую игру «куча-мала», в которой дети с огромным удовольствием валяются на земле. Это стремление детей к земле можно объяснить тем, что ребенок «обнимаясь», например, в игре с другими детьми начинает ощущать границы своего тела, своего я, а также в то же время чувствует себя частью чего-то всеобщего, вселенского. Но в школе ребенку предлагаются совершенно другие игры, и роли (социо-ролевые игры, игры-драматизации и пр.). Может быть, поэтому у ребенка происходит раскоординация его «гротескного тела», потому и начинает оно неорганично, «со скрипом» проявлять свои карнавальные приспособления, выражающиеся в нелепых ужимках, паясничании, кривлянии не к месту, непослушании и прочем?» [11].

Можно предположить, что именно в возрасте семи лет у ребенка формируется его игровая «Карнавальная маска», которая вступает в конфликт с окружающей средой, так как у нее свои законы роста. М.М. Бахтин писал: «Маска связана с радостью смен и перевоплощений, с веселой относительностью, с веселым же отрицанием тождества и однозначности, с отрицанием тупого совпадения с самим собой; маска связана с переходами, метаморфозами, нарушениями естественных границ, с осмеянием, с прозвищем (вместо имени); в маске воплощено игровое начало жизни, в основе ее лежит совсем особое взаимоотношение действительности и образа. Нужно отметить, что такие явления, как пародия, карикатура, гримаса, кривляния, ужимки и т.п. являются по своему существу дериватами маски».

Как раз подобные масочные проявления мы и наблюдаем у ребенка в семь лет. О.М. Дьяченко и Н.Е. Веракса считают, что «таким образом, элементы карнавальной культуры могут выступать как способы проживания ребенком значимых точек развития. Поскольку структуры карнавала соответствуют существенным структурам детского сознания, ребенок может и овладевать ими в карнавальной форме, т.е. карнавальная культура задает и содержание, и возможную форму развития» [11]. Ребенок, в период кризиса, интуитивно изобретает приемы клоунады, чтобы найти точки соприкосновения со своим изменяющимся у него на глазах телом, с предметным миром, с миром взрослых.

Таким образом, личность ребенка самостоятельно проявляется в периоды восхождения на очередную ступень развития через различные виды и формы карнавального антиповедения. В детской природе заложены карнавальные механизмы, которые запускаются по мере необходимости. И вряд ли игры, будь то драматизации, социо-ролевые игры могут заменить свои карнавальные, которые отыскивают и формируют личные, детские смыслы. Карнавальные структуры сознания отвечают за создание своей игры, своего театра. Для этого ребенку не обязательно ходить в театр. Театр в нем самом.

Однажды Н. Рериха спросили: «Как могли вы провести 5 лет без театра, без музыки?» Он ответил с улыбкой: «Каждый день мы имели театр в жизни; ибо сама жизнь есть музыка, радость духа есть песнь». Если бы мы с подобным вопросом обратились к ребенку, скажем лет пяти, интересно, чтобы он нам на это ответил. Возможно, он ответил бы в духе Рериха, если бы конечно смог сформулировать свой ответ словами. А, скорее всего, он бы рассмеялся тем смехом, на который способны лишь Клоуны, да и то не все, а только Клоуны-Романтики, Клоуны-Мечтатели, Фантазеры. И побежал бы творить свой театр – Театр «Флюксуса», в котором нет зрительских мест, режиссеров и актеров [11].

И для уличного актера, и для ребенка весь мир – это театр. Например, для них обочина свалки или помойка – могут являться вдохновителями, «отдушиной». Потрясающие качества «уличных актеров», клоунов проявили внимательные, чуткие педагоги одного из детских садов. Эти «нетеатральные», в общем-то, люди заметили, «карнавальные свойства свалки», точнее, саму свалку увидели как карнавальный мир, способный питать фантазию ребенка, провоцировать ребенка не на театрализованную сюжетно-ролевую игру, а на карнавальную, парадоксальную, гэговую, наконец, создающую объекты искусства, по своим свойствам близкие тому, что создавали Чаплин и Эйнштейн.

Приведу цитату из замечательной книги «Секретный мир детей в пространстве мира взрослых»: «Вот ребенок видит на помойке старое продавленное кресло, и пружины из него торчат наружу. Вот одиноко лежит на земле кукольная голова. Вот аккуратно стоят в ряд детские и взрослые старые ботинки. Что это? Как это? Зачем это?! Тревога, удивление, страх, интерес соединяются с открытием того, что все вещи на помойке – без хозяев.

Помойка как единственное место мира, где не действуют табу и запреты. Сломанные вещи, негодные для обычного употребления, раскрываются в многообразии своих свойств в полете творческой фантазии играющих детей, способных использовать эти предметы для самых разных нужд. Тут помойка становится полем творческих экспериментов, где в полной мере используется детское креативное, изобретательское мышление». Свалка стала источником театральных педагогических идей для этих воспитателей детского сада.

Воспитатели организовали во дворе детского сада такую свалку, и каждый день «незаметно, тайком» подкладывали на помойку новые вещицы. Через несколько дней к свалке началось паломничество детей. Каждый тащил с нее, что мог, и изобретал все новые и новые вещи. Например, старый дырявый чайник становился горшком для цветка, или банкой под кисточки. А кукла с отломанной рукой вдруг становилась легендой, мифом – принцессой, заколдованной, которая почему-то была влюблена в коробку из-под печенья, соответственно тоже заколдованного принца.

Так высвечивается место, где «сгущается», зримо материализуется для человека тема перехода из одного состояния в другое, из жизни в смерть, из формы – в бесформенную кучу, из целого в элементы. Это место, где нечто превращается в ничто, или в неизвестно что. Это место перехода, трансформации, пограничное между вещественной определенностью и устойчивостью и хаосом распада и превращений. Поэтому оно равно может стать местом, которое побуждает человека к дальнейшей разрушительной деятельности или, наоборот, вдохновляет на то, чтобы из обломков старого сотворить что-то совсем новое» [10].

Важен опыт театра «Лицедеев», который раньше всех (психологов, психотерапевтов, педагогов детских театров), интуитивно обратился к детской игре, и со всей глубиной и талантом показал ее творческий, карнавальский потенциал, который можно применить в любой сфере человеческого бытия. «Лицедеев» детство отыскивали в Петрушке, площадных скоморохах, бродячих актерах итальянской комедии, ярких, гротесковых английских клоунах с великим Гримальди во главе, французом Дебюро, в Китоне, Чаплине, Ллоиде и др. Театр был им тесен и душен. Им, как детям не игралось на сцене. Их естественной средой обитания была улица.

По выражению В.И. Полунина, «шаг за шагом мы выходили из здания театра: то мы перебирались в зал, а зритель – на сцену, то мы спускались в фойе или ко входу в театр. Сидящий в кресле зритель уже не мог быть единственным и необходимым для нас зрителем – он был закрепощен креслом и не мог быть активен. Свободная структура искала пространства на улице. Время нас создало. Может быть, три года назад уличный театр был бы еще немыслим таким, каким мы его сегодня представляем. Канон шел рука об руку с контролем за искусством. Изменение общественной среды потребовало и нового театра. Уличный театр демократичен и свободен по импульсу, он существует только в данный момент, в данной атмосфере, с данной группой людей и сильно изменяется в зависимости от среды. Уличный театр оказался совершенно естественным для новой формы общественного развития. Демократические изменения в социуме связаны, я думаю, и с тем, что происходит во многих странах. Ведь уличный театр у нас только рождается – в других же странах это направление набирает сегодня какое-то новое дыхание, новую силу. Опровержение, опрокидывание стереотипов социальной, общественной жизни – один из источников существования уличного театра» [6].

Важно заметить, что в отличие от театров для детей величайшие клоуны мира никогда не делали разделения публики на взрослых и детей. У В.И. Полунина нет ни одного детского спектакля. Великие клоуны только учатся у детей, не стремясь их учить и обращать в свою веру.

Список литературы:

1. Бычков, В. В. Эстетика / В. В. Бычков. – М.: Гардарики, 2005.
2. Kawiecki, P. Post-modernism – from Clown to Priest / P. Kawiecki // The Subject in Postmodernism. Vol. 2/P/101.
3. Кудрявцев, В. Т. Культурно-исторические истоки развитого детства / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – 1998. – № 3.
4. Огибенин, Б. Л. Маска в свете функционального подхода : сб. ст. / Б. Л. Огибенин. – Тарту, 1977.
5. Паскар Актер и детский театр // Экран. – 1922. – № 23.
6. Полуниин, В. И. Битва карнавала с великим постом / В. И. Полуниин // Театральная жизнь. – 1988. – № 15.
7. Ритуал. Театр. Перформанс // Материалы стенограмм лаборатории режиссеров и художников театров кукол под руководством И. Уваровой. – М., 1999.
8. Рюмина, М. Т. Эстетика смеха / М. Т. Рюмина. – М.: Ком Книга, 2006.
9. Семенова, Е. А. Влияние теорий детской игры на работу актеров русских театров для детей с 1915 по 1938 гг. / Е. А. Семенова // Современные гуманитарные исследования. – 2005. – № 5(6).
10. Семенова, Е. А. «Карнавальная революция» и «Уличная педагогика» / Е. А. Семенова // Педагогика искусства : электронный научный журнал. – 2009. – № 3. – Режим доступа: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/index.htm>.
11. Семенова, Е. А. Кризис семи лет – кризис клоуна» / Е. А. Семенова // Педагогика искусства : электронный научный журнал. – 2010. – № 1. – Режим доступа: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/index.htm>.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2012, № 6

ИНФОРМИРОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ЦЕЛЕВЫХ ГРУПП КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОЦЕНКИ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ¹

PROVIDING INFORMATION TO DIFFERENT TARGET GROUPS AS A CONDITION OF EFFECTIVE UTILIZATION OF THE RESULTS OF ACADEMIC ACHIEVEMENT ASSESSMENT

Болотов В.А.

Вице-президент Российской академии образования, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

E-mail: vikbolotov@yandex.ru

Bolotov V.A.

Vice President of the Russian Academy of Education, Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Sciences (Education), Professor.

E-mail: vikbolotov@yandex.ru

Вальдман И.А.

Заведующий лабораторией мониторинга в образовании Института управления образованием РАО, кандидат педагогических наук

E-mail: iavalldman@gmail.com

Valdman I.A.

Head of the Laboratory of Monitoring of Education of the Institute of Education Management of the Russian Academy of Education, Candidate of Sciences (Education).

E-mail: iavalldman@gmail.com

Аннотация. В рамках данной статьи обсуждается проблематика информирования различных целевых групп о результатах оценки качества образования, включая такие вопросы, как описание различных групп пользователей

Annotation. The article discusses the problems associated with informing different target groups about the results of the education quality assessment process. The range of problems includes characterization of different

¹ Данная статья подготовлена на основе учебных материалов Российского тренингового центра ИУО РАО, разработанных авторами при проведении курсов «Использование результатов оценки учебных достижений школьников и результатов мониторинговых исследований для выработки управленческих решений на разных уровнях системы образования» (22-25 ноября 2011 г.), «Ключевые аспекты построения эффективной системы оценки качества образования и использования результатов оценки учебных достижений школьников» (27-30 марта 2012 г.), «Система оценки качества и образовательная политика: ключевые проблемы и направления развития» (27-30 июня 2012 г.). <http://www.rtc-edu.ru>

данных оценки, их информационных потребностей, описание различных видов информационных ресурсов и продуктов, стратегия распространения информации при работе с результатами оценочных процедур.

Ключевые слова: информационная политика, оценка качества образования, учебные достижения, информационные потребности, процедура оценки качества, интерпретация результатов оценки, использование результатов оценки, информационные продукты, диссеминационная стратегия.

groups of users that have access to the assessment results, their informational needs, description of different types of information resources and products, and strategies, associated with assessment-result information disclosure.

Keywords: information policy, education quality assessment, academic achievement, informational needs, quality assessment procedures, interpretation of assessment results, utilization of assessment results, information products, dissemination strategy.

Введение

Формирование системы оценки качества образования (ОКО) является одним из ключевых приоритетов развития образования многих стран мира. Создание системы ОКО призвано обеспечить обучающихся и их родителей, педагогические коллективы школ и преподавателей учреждений профессионального образования, органы управления образованием всех уровней, институты гражданского общества, работодателей надежной информацией о состоянии и развитии системы образования на разных уровнях.

В этой статье мы, следуя М. Кларк [6], под системами оценивания понимаем следующие три вида оценочных мероприятий:

- *оценивание в классе* (формирующее оценивание) для получения информации с целью совершенствования процессов преподавания и учебы конкретных школьников и их групп;
- *экзамены* для принятия решений в отношении продвижения внутри системы образования конкретного учащегося (например, аттестация или решение об отборе на другую ступень образования);
- *крупномасштабные исследования* для мониторинга и предоставления актуальной для руководителей и педагогов информации об уровнях образовательных достижений обучаемых, изменениях в этих уровнях и влияющих на них факторах.

Все указанные программы оценки действительно обеспечивают повышение качества образования, но только если используются для принятия адекватных и адресных решений, помогают учителям улучшить их педагогическую практику и вооружают родителей знаниями о том, насколько хорошо учатся их дети.

В связи с этим авторами статьи обсуждается вопрос – *Каким образом обеспечить максимально эффективное использование результатов оценки учебных достижений всеми заинтересованными сторонами?*

Использование результатов программ оценки зависит от ряда факторов [2]. К наиболее значимым среди них следует отнести доверие к результатам оценивания со стороны общественности и профессионального сообщества и наличие разнообразных информационных продуктов, ориентированных на удовлетворение информационных потребностей различных целевых групп.

Доверие к результатам зависит от:

- признания качества научного обеспечения оценочной процедуры, в том числе согласия с методологией оценивания и выбором инструментария, гарантирующего возможность оценивать желаемые образовательные результаты;
- открытости и прозрачности процесса проведения оценки, правил и процедур, регламентирующих реализацию программы оценки.

Признание результатов очень сильно зависит от того, удаётся ли организаторам программы оценки учитывать и держать в фокусе интересы тех людей и организаций, которые требовательно и критически относятся к проведению измерений учебных достижений. Нельзя не признать, что оценивание – это довольно «сильный» инструмент управления, который создаёт и победителей, и проигравших. Всегда есть те, кто находится наверху списка результатов (рейтинга) и кто его замыкает. Учителя и руководители школ, находящиеся в конце списка, получают стимулы для действий, которые позволяют им избежать возможных негативных последствий (наказаний) по итогам оценки. Наиболее распространенное защитное действие – это упрёк в необъективности оценивания и оценщиков. В свою очередь, это может повлечь отказ от участия в конкретной программе оценки, фальсификацию данных и т.п. В результате доверие к программам оценки может быть подорвано.

Другой значимый фактор связан с работой по созданию информационных продуктов², которые разрабатываются командой организаторов программы оценки для удовлетворения информационных потребностей широкого спектра пользователей как до, так и после завершения процедуры.

И ещё одно важное условие использования результатов заключается в том, что результаты оценочной процедуры нуждаются в преобразовании из их начальной, технической формы (понятной только группе узких специалистов) в формат, доступный для широкого круга технически не подготовленных пользователей.

В рамках данной статьи будет обсуждаться (прежде всего, на основе передового зарубежного опыта) проблематика информирования различных целевых групп о результа-

² Под информационными продуктами авторы понимают информационные материалы, которые готовятся исходя из целей оценивания и на основании результатов оценки, и ориентированы на конкретные группы пользователей. К ним можно отнести национальный отчёт, специализированные отчёты (по предметам, по группе учащихся и т.п.), характеристику (фрэйм) теста, он-лайн банк заданий, аналитическую записку для министра образования, информационный буклет для родителей и т.п.

тах оценки качества образования, включая такие вопросы, как описание различных групп пользователей данных оценки, их информационных потребностей, описание различных видов информационных ресурсов и продуктов, стратегия распространения информационных продуктов при работе с результатами оценочных процедур.

Авторы считают, что статья будет полезна всем, кто связан с работами и проектами по созданию и обеспечению функционирования системы оценки качества образования.

Группы пользователей данных программ оценки учебных достижений

Пользователи и их техническая компетентность

Потенциальные пользователи данных оценки многочисленны и необычайно разнообразны, в их способности делать выводы на основе сложных статистических данных. С. Мюррей [9] использует следующую классификацию:

- опытные пользователи высокой квалификации, которые способны проводить многоуровневый и многовариативный статистический анализ;
- пользователи средней квалификации, которые способны проводить начальный сравнительный и описательный статистический анализ;
- пользователи с базовой квалификацией, которые обладают начальными знаниями в области анализа результатов и используют данные из опубликованных отчётов для создания новых информационных продуктов;
- обычные пользователи, не имеющие специальной подготовки, которые используют выводы и заключения, извлечённые из опубликованных источников;
- неподготовленные пользователи, которые используют только стилизованные факты, извлечённые из опубликованных источников.

Мы будем пользоваться более простым разделением на три основные группы: А – пользователи опытные и средней квалификации, В – пользователи с базовой квалификацией, С – неподготовленные пользователи.

Все эти категории необходимо учитывать, понимая, что информационные продукты, созданные при проведении программы оценки, должны быть ориентированы на каждую из этих целевых групп.

Информационные потребности ключевых групп пользователей

Рассмотрим, кто является основными потребителями информации о результатах оценки, каковы их потребности, и какова их техническая компетентность (способность понимания статистической информации)³.

³ Предлагаемый список пользователей подготовлен по итогам обсуждения презентации Скотта Мюррея (директор компании DataAngelInc., Канада) участниками курса Российского тренингового центра «Использование результатов оценки учебных достижений школьников и результатов мониторинговых исследований для выработки управленческих решений на разных уровнях системы образования» (Москва, 22–25 ноября 2011 г.).

Учащиеся нуждаются в информации, отражающей их личный прогресс, учебные достижения и неудачи. Они, как правило, имеют очень ограниченную подготовку в области статистики, но хотели бы понимать и разбираться в этой информации.

Учителя нуждаются в информации, чтобы судить о прогрессе конкретных учащихся и корректировать процесс обучения. При этом им нужна не столько статистика, сколько интерпретация – не рейтинг учащихся по средним баллам, а информация, какое предметное содержание было не в полной мере освоено учениками. В условиях отсутствия специализированной подготовки, учителя, как правило, не имеют хороших навыков в использовании статистической информации. Многие из них не имеют мотивации для систематического получения и использования статистической информации.

Родители нуждаются в информации, чтобы следить за прогрессом собственных детей, решать, необходимо ли вмешиваться в деятельность школы или в процесс обучения своего ребёнка. Потребность в такой информации резко усиливается в ситуации возможности выбора школы. Большинство родителей имеют очень ограниченные статистические навыки, но высокую мотивацию понимать и разбираться в этой информации.

Представители общественности нуждаются в информации, чтобы судить, обеспечивает ли образовательная система достижение значимых для них социальных, образовательных и экономических целей и делает ли она это результативно и эффективно. Большинство представителей этой группы имеют очень ограниченные статистические навыки, незначительный интерес к деталям и нюансам – они хотят и нуждаются в наборе стилизованных фактов о результатах работы системы образования.

Администраторы системы образования (администраторы образования муниципального, регионального и национального уровней, администрация школ и руководители методических объединений) на различных уровнях нуждаются в информации о достижениях учащихся в конкретных образовательных областях и о достижениях специфических групп учащихся (этнические меньшинства, мигранты, дети с ограниченными возможностями и т.п.) для корректировки учебного плана, для определения целей подготовки учителей, разработки программ изменений в образовательных учреждениях или их объединениях, демонстрации достижений родителям, вышестоящему начальству и аргументирования необходимости выделения дополнительных ресурсов⁴. Эти специалисты, как правило, признают необходимость использования статистических данных, но имеют мало времени и квалификации для самостоятельного проведения начального анализа.

Профессиональные союзы, представляющие коллективные интересы учителей и руководителей образовательных учреждений, нуждаются в информации для защиты интересов своих членов. Они могут быть агентами влияния как за, так и против

⁴ Ещё одним важным направлением использования данных оценки, которое интересует администраторов, является учёт результатов учебных достижений при оценке эффективности работы школ. Такого рода анализ требует учёта различных дополнительных факторов. Обсуждение данного вопроса мы оставляем за рамками данной статьи.

каких-либо изменений. Они имеют доступ к знаниям и экспертному потенциалу в области статистики, а также высокие стимулы использовать информацию для поддержки своих позиций.

Преподаватели образовательных организаций, проводящих подготовку и повышение квалификации учителей, нуждаются в информации о результатах использования на практике современных подходов подготовки учителей, учебного плана и преподавания. Как правило, часть из них (далеко не все) обладают статистическими знаниями, необходимыми для использования данных оценки учебных достижений.

Исследователи заинтересованы в получении всех возможных первичных данных о результатах оценки для проведения теоретических и прикладных исследований. Данная категория специалистов обладает высокой квалификацией в области статистического анализа и имеет высокую мотивацию к использованию информации о результатах программ оценки.

Общественные лидеры, включая политиков местного уровня, нуждаются в информации, чтобы оценить, производит ли школьная система результаты, необходимые обществу для достижения его социальных, культурных и экономических целей. Большинство общественных лидеров имеют очень ограниченные навыки количественного анализа.

Неправительственные организации нуждаются в информации для отслеживания тенденций в образовательных результатах и для доказательства необходимости институциональных и политических изменений в обществе. Представители этих организаций имеют различный уровень навыков для работы со статистическими данными.

Практика ведущих зарубежных стран показывает, что важными пользователями результатов оценки являются высокопоставленные государственные чиновники. Скотт Мюррей [9] даёт следующую характеристику данной группы пользователей.

Государственные деятели и руководители различных министерств и органов исполнительной власти нуждаются в информации для нескольких целей:

- *Руководители Министерства труда* нуждаются в информации, чтобы понимать качество подготовки специалистов и на этой основе делать оценку потребностей в подготовке кадров для рынка труда.
- *Руководители Министерства культуры* нуждаются в информации, чтобы понимать позиции языковых и культурных меньшинств при использовании как официального языка, так и языка меньшинств.
- *Руководители Министерства здравоохранения* нуждаются в информации, чтобы понимать взаимосвязь получаемых навыков и здоровья населения.
- *Руководители Министерства социального развития* нуждаются в информации, чтобы понимать роль, которую играют знания и навыки в преодолении социального неравенства в экономических, образовательных, социальных и других результатах.

Как правило, руководители этих ведомств не имеют ни высоких навыков проведения количественного анализа, ни интереса делать такой анализ самим. Обычно они хотят иметь стилизованную информацию, подготовленную их собственными специалистами.

Средства массовой информации – печатные и телевидение, прежде всего, – играют центральную роль в распространении результатов любых программ оценки обучения, поскольку они позволяют донести информацию до большого числа пользователей. Поэтому следует очень скрупулёзно и внимательно прорабатывать стратегии взаимодействия со СМИ и использования их потенциала. Представители СМИ не имеют достаточной подготовки по интерпретации статистических данных и нуждаются в стилизованной информации, содержащей ясные выводы и оценку ситуации.

Учитывая приведённую выше классификацию пользователей по группам их технической квалификации, можно видеть (см. таблицу), что основная масса пользователей не обладает сколько-нибудь значимой подготовкой в области интерпретации результатов оценки учебных достижений. Поэтому организаторам программы оценки необходимо взять на себя выполнение этой важной задачи и обеспечить подготовку информационных продуктов, ориентированных на разные целевые группы.

С	Учащиеся	В	Профессиональные союзы
С	Учителя	С	Общественные лидеры
С	Родители	В	Представители системы подготовки и ПК учителей
С	Представители общественности	С	Государственные деятели и руководители
В	Администраторы и управленцы	С	СМИ
А	Исследователи		

Сторонники и оппоненты программы оценки

Как уже отмечалось, программы оценки обладают способностью порождать победителей и проигравших. В итоге различные группы пользователей будут предрасположены поддерживать программу оценки или поступать ровно наоборот, в зависимости от того, как они воспринимают её результаты.

Основываясь на предрасположенности по отношению к данным оценки, можно выделить три категории пользователей:

- те, кто являются сторонниками (твёрдо уверены в пользе данных оценки или верят в полезность данных оценки);
- те, кто держат нейтралитет или пока сомневаются относительно пользы данных оценки;
- те, кто находятся в активной оппозиции, т.к. не верят в пользу данных оценки или выступают заведомо против любого внешнего оценивания.

При этом очень важно помнить, что «сомневающиеся» пользователи могут иметь самые разные основания для своих сомнений. Одни вполне оправданно могут считать, что проведение оценки отвлекает, зачастую, скудные ресурсы от преподавания или дру-

гих, более важных образовательных задач. Другие могут видеть, что результаты оценки используются, прежде всего, в административных целях как средство надзора и контроля и, как следствие, работают не на заявленные в программе оценки цели. Часть «сомневающийся» опасаются, что публикация результатов оценки может привести к утрате позитивного имиджа региона, школы или учителя и повлечь серьёзные репутационные риски. Во всех этих случаях отношение к оценочным процедурам будет, как минимум, весьма осторожное.

С точки зрения информирования и распространения результатов, команда, проводящая оценку, должна преследовать следующие цели:

- сохранять доверие тех пользователей, кто изначально поддерживает проведение программы оценки;
- завоёвывать поддержку дополнительных пользователей, кто может занимать нейтральную позицию или быть в умеренной оппозиции;
- не оставлять без внимания мнения и суждения явных оппонентов, используя сбалансированные и нейтральные формулировки во всех публикациях и выступлениях, связанных с программой оценки.

Информационные продукты

Информационные ресурсы

В ходе подготовки и проведения программы оценки учебных достижений формируется набор различных информационных ресурсов, на основе которых готовятся информационные продукты для разных групп пользователей. Этот набор, как правило, включает следующие ресурсы:

- концепция программы оценки (идеология оценки, её цели и предназначение);
- характеристика (фрэйм) теста, которая создаётся для формирования дизайна программы оценки;
- банк заданий, которые создаются для оценки умений и навыков учащихся⁵;
- базы данных с результатами оценки;
- характеристика выборки участников тестирования;
- данные о взаимосвязи достижений школьников и контекстных характеристик;
- примеры заданий и описание основных ошибок для отдельных заданий (содержательный анализ выполнения заданий);
- техническая документация и фактические материалы (руководства, протоколы проведения и т.п.).

Каждый из указанных ресурсов может использоваться различными способами. Ниже дадим примеры того, как некоторые из этих ресурсов могут быть преобразованы в информационные продукты.

⁵ Как правило, банк заданий является закрытым для внешнего пользователя ресурсом, так как входящие в него задания используются при проведении оценки и не могут быть опубликованы.

Пример 1. Характеристика теста.

Характеристика (фрэйм) теста представляет собой научно обоснованное описание для проведения оценки и, как правило, включает ключевые аспекты дизайна теста: цели теста; содержание материала, отобранного для оценки; факторы, определяющие сложность теста; диапазон трудности, который будет охвачен тестом; время выполнения теста; сочетание типов заданий, которые будут включены в тест; система оценки и др.

В России при проведении ЕГЭ используется в качестве характеристики теста следующий набор материалов: спецификация контрольных измерительных материалов, кодификатор содержания и кодификатор требований к уровню подготовки, а также демо-версия теста.

Соответствующие информационные продукты

1. Печатное/электронное издание с описанием характеристики теста, которое делается публично доступным до выпуска результатов оценки. Ранняя публикация описания теста направлена на предотвращение критики, связанной с прозрачностью программы оценки.

2. Презентации. Везде, где только это возможно, должны быть сделаны презентации для ключевых групп с целью демонстрации открытости процесса разработки программы оценки и её научной полноты.

3. Рецензии. Необходимо позаботиться о получении экспертных рецензий на спецификацию. Авторитетные мнения могут помочь противостоять любой отрицательной реакции на результаты оценки после публикации данных.

Пример 2. Содержательный анализ выполнения заданий теста.

Крайне важная информация для совершенствования преподавания может быть получена через изучение типовых ошибок при выполнении заданий теста. Такого рода анализ может служить для определения того, какая часть учебной программы должна стать предметом пристального внимания учителей, и где процесс преподавания нуждается в корректировке. Кроме того, данная информация полезна авторам учебно-методической литературы.

Соответствующие информационные продукты

Этот тип анализа обычно имеет форму специализированных отчётов, которые рассматривают подмножество заданий теста по конкретным аспектам содержания учебной программы. Такой анализ требует комбинации статистического анализа и глубокого понимания учебной программы и практики преподавания.

Примером описания результатов и основных ошибок при выполнении заданий ЕГЭ может служить ежегодный Аналитический отчёт о результатах ЕГЭ по конкретному предмету⁶.

⁶ См. сайт Федерального института педагогических измерений <http://www.fipi.ru/view/sections/138/docs/>

Содержание набора информационных продуктов конкретной программы оценки зависит от целей оценки, ожидаемых вариантов использования результатов, имеющихся в распоряжении организаторов финансовых ресурсов.

Пример 3. Мониторинг учебных достижений учащихся начальной школы в России.

В рамках федерального проекта по созданию и апробации инструментария мониторинга учебных достижений учащихся начальной школы⁷ разрабатывается следующий набор информационных продуктов.

1. Региональный отчёт по итогам оценки.

Региональный отчёт является наиболее полным и всесторонним из всех информационных продуктов, которые могут быть подготовлены на основе данных оценки.

2.. Резюме отчёта.

В резюме (краткой версии) отчёта излагается краткая характеристика оценочной процедуры и основные результаты и выводы.

3. Специализированный отчёт (по предмету, группе учащихся).

Специализированный отчёт представляет результаты по конкретным областям знаний (по учебному предмету или метапредметные результаты) или по группам учащихся (мальчики и девочки, сельские школьники и т.п.).

4. Отчёт о результатах оценки по школе.

Отчёт по школе готовится для обсуждения успехов и проблем, выявленных в ходе оценки качества образования.

5. Информационный буклет для родителей.

Информационный бюллетень – короткий информационный продукт, представляющий общую информацию о программе оценки и ориентированный на целевую группу – родителей учащихся начальной школы.

6. Пресс-релиз для СМИ [4].

Пресс-релиз – сообщение для прессы, подготовленное для журналистов и редакторов СМИ и рассказывающее о значимом событии, мероприятии или ином информационном поводе.

Особого внимания заслуживает опыт Чили по распространению информации по итогам проведения национальной программы оценки качества образования SIMCE (Sistemade Medicinyndela Calidaddela Educaciyn).

Данная программа действует в стране с 1998 года, законодательно закреплена в законе об образовании и координируется Министерством образования Чили. SIMCE включает стандартизированные тесты по математике, испанскому языку и естественным наукам, в которых участвуют все учащиеся 4, 8 и 10 классов.

⁷ Проект «Доработка, апробация и внедрение инструментария и процедур оценки качества начального общего образования в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами» (2011–2013 гг.). Исполнитель ФГНУ Институт стратегических исследований в образовании РАО.

Пример 4. Представление информации в национальном мониторинге Чили.

Программа включает следующий набор информационных продуктов, которые используются для достижения трёх главных целей SIMCE: поддержка процесса обучения, мониторинг реализации образовательной политики и обеспечение подотчётности системы образования перед обществом [10].

1. Руководство по проведению оценки (с 1988 г.)

2. Школьный отчёт (с 1988 г.)

3. Национальный отчёт (с 2006 г.)

4. Приложение к газете (с 1995 г.)

5. Отчёт для родителей (с 2005 г.)

6. Он-лайн банк заданий (с 2007 г.)

7. Комплект материалов для прессы (с 2006 г.)

8. Файлы данных (с 2005 г.)

9. Инструментарий анализа данных (с 2007 г.)

10. Гео-информационная система (с 2010 г.), которая основана на картах Google и представляет средние баллы теста каждой школы по каждому предмету.

11. Вебсайт www.simce.cl (с 2001 г.).

Каждый из указанных продуктов имеет краткое описание, которое содержит цели выпуска данного продукта, его целевую группу, содержание и механизмы распространения.

Образец краткого описания приложения к газете.

Цели: Обеспечение подотчётности школ.

Целевая группа: Родители, широкая общественность.

Содержание:

(а) Средние баллы школ и средние балы по предметам и классам.

(б) Разница между средним баллом школ и 1) средними баллами предыдущей оценки, 2) средним по стране, 3) средними баллами школ из той же социально-экономической группы.

Механизмы: Публикуется в национальных и региональных газетах. Обычно эта информация распространяется вместе с рейтингами школ.

Разработка стратегии распространения информации

Создание информационных продуктов – это только часть процесса, гарантирующего, что результаты программы оценки достигнут желаемой аудитории. Другим важным направлением работы является разработка и реализация эффективной стратегии распространения информации (*англ.* – dissemination strategy), которая в большей степени имеет дело не с тем, какие продукты должны быть подготовлены, а с тем, кто и как эти продукты донесёт до представителей целевых групп.

В основе стратегии распространения лежит понимание того, какими способами информация о результатах оценки должна доводиться до конкретных целевых групп. В каче-

стве примера приведём возможные формы информирования представителей некоторых из таких групп.

В завершении остановимся на нескольких чувствительных вопросах, которым следует уделять особое внимание при проведении программы оценки и представлении её результатов. С точки зрения авторов необходимо учитывать следующие моменты.

Адресность информации

Зачастую можно видеть, что организаторы программы оценки сообщают не о тех проблемах, которые волнуют целевую аудиторию. Для преодоления такой ситуации целесообразно проведение фокус-групп с представителями профессиональных объединений или общественности. Это поможет понять, какая информация и в каком виде будет востребована конкретными адресатами.

Таблица 1

Возможные способы информирования целевых групп.

Целевые группы	Возможные способы информирования
Родители	• Индивидуальные результаты учащегося в сравнении с результатами по классу, школе и в целом по популяции программы оценки (если такая информация доступна). • Отчёт по школе в сравнении с результатами школ из своего кластера, муниципалитета и региона. • Буклет для родителей с основными результатами всех участников программы оценки и советами по оказанию помощи своим детям в обучении. • Раздел в публичном докладе школы, содержащий информацию о результатах участия школы в программе оценки. • Он-лайн база данных, позволяющая конструировать необходимые информационные запросы и представлять данные в табличном и графическом видах.
Учителя	• Специализированный отчёт программы оценки по предмету или области содержания, подлежащей оценке (например, естественнонаучная грамотность) с указанием результатов, основных ошибок и типов заданий, выполнение которых вызвало наибольшую трудность у учащихся. • Отчёт по школе в сравнении с результатами школ из своего кластера, муниципалитета и региона. • Педагогические советы, на которых представляются результаты оценки. • Методические семинары, проводимые представителями методических служб и систем повышения квалификации по разбору основных ошибок при выполнении теста.

Целевые группы	Возможные способы информирования
Администраторы и управленцы	• Руководители национальных и региональных органов управления образованием • Краткая аналитическая записка с результатами оценки (2–3 страницы без технических подробностей). • Презентации с наглядными примечаниями и комментариями. • Брифинги (совещания), на которых организаторы программы оценки представят основные результаты и объяснят, какие вопросы могут быть заданы руководителям со стороны прессы и широкой общественности. • Резюме итогового отчёта программы оценки. • Администрация школы • Итоговый отчёт (национальный или региональный). • Отчёт по школе в сравнении с результатами школ из своего кластера, муниципалитета и региона. • Семинары и совещания, проводимые учредителем и муниципальными методическими службами для обсуждения результатов школ.
Представители общественности, Общественные лидеры	• Сообщения в СМИ (печатных, электронных, телевидение, радио). • Целевая информация о назначении и результатах программы оценки, размещённая на сайте организации, отвечающей за её проведение. Требуется использования языка изложения без специальных технических терминов и интерпретации результатов.
СМИ	• Пресс-релиз с основными результатами программы оценки. • Материалы для прессы, содержащие ответы на наиболее важные для СМИ вопросы. Например, Кто проводил программу оценки? Почему она проводилась? Когда она была проведена? Что оценивалось? Каковы были основные результаты? Почему они важны? Какова стоимость программы? • Пресс-конференции и брифинги с участием прессы • Интервью ключевых специалистов и руководителей.
Исследователи	• Итоговый отчёт. • Первичные данные с результатами оценки и контекстной информацией (если таковая собиралась). • Он-лайн база данных, позволяющая конструировать необходимые информационные запросы и представлять данные в табличном и графическом видах.

Использование релевантных информационных источников

Информирование должно строиться на использовании релевантных для конкретной группы адресатов информационных источников. Недопустима ситуация, когда итоговый отчёт публикуется лишь в печатном виде или размещается на сайте, который мало известен и редко посещается пользователями. Например, для донесения результатов оценки до педагогов следует обратить внимание на сайты, ориентированные именно на эту группу (такие, как ресурсы «Открытый класс» и т.п.), и предметные приложения к профессиональным печатным изданиям.

Доступная интерпретация результатов

При сообщении результатов надо стараться избегать узко специальной терминологии, необходимо представлять данные на языке, понятном адресатам. Также желательно использовать инструменты визуализации информации – различные графики и диаграммы.

Особо важным моментом работы с информацией является представление результатов оценки в динамике и объяснение, что значит изменение тех или иных динамических показателей.

Своевременная реакция на возникшие проблемы

В ходе проведения оценки нужно обеспечивать систематическое информирование целевых групп. Особенно важными периодами информирования являются запуск программы оценки и её завершение. В первом случае необходимо объявить цели и задачи проведения теста, а во втором – сообщить о его результатах и возникших сбоях и нарушениях.

Доверие к результатам оценки зависит от того, насколько оперативно и убедительно команда, ответственная за оценку, может реагировать на возникающие проблемы и критические замечания.

Опыт организации Единого государственного экзамена в России показывает, что весьма полезным инструментом обратной связи является интерактивный форум на официальном сайте, в котором оперативно давались ответы на поступившие негативные мнения и разъяснялась ситуация с возникшими нарушениями при проведении экзамена.

Реагирование в режиме реального времени предполагает наличие механизма, при помощи которого можно отследить реакции на результаты тестирования. Организаторы программы оценки фактически должны иметь систему мониторинга для наблюдения за реакцией на представленные данные со стороны широкой общественности.

Мониторинг общественного мнения может быть осуществлён одним из двух способов. Первый из них – наём специализированной компании, проводящей медиа-мониторинг ключевых СМИ. Другой вариант – определение в команде сотрудника, в функционал которого будет включена задача по отслеживанию этой информации.

Такая информация должна рассматриваться и обсуждаться систематически и регулярно – наиболее часто в период публикации результатов оценки. В команде по проведе-

нию оценки необходимо иметь конкретного специалиста, который будет управлять всей этой деятельностью.

Заключение

Подводя итоги, отметим, что обеспечение максимального влияния результатов оценки на образовательную политику зависит от трёх ключевых элементов, которыми должна обладать квалифицированная команда, отвечающая за организацию и проведение программы учебных достижений школьников:

1. знание пользователей результатов программ оценки и их информационных потребностей;
2. наличие информационных продуктов, способных удовлетворить существующие информационные потребности различных групп пользователей;
3. понимание, какие способы распространения информационных продуктов следует использовать.

Передовой международный и российский опыт говорит о том, что умение проводить взвешенную информационную политику, интерпретировать результаты оценки качества образования и доводить их до представителей заинтересованных сторон является неотъемлемой частью любой программы оценки учебных достижений. От этого зависит её успех или неудача.

Список литературы:

1. Болотов, В. А. ЕГЭ доказал свою жизнеспособность / В. А. Болотов // Учительская газета. – 2012. – № 23.
2. Болотов, В. А. Как обеспечить эффективное использование результатов оценки образовательных достижений школьников / В. А. Болотов, И. А. Вальдман // Образовательная политика. – 2012. – № 1(57). – С. 36–42.
3. Болотов, В. А. Российская система оценки качества образования: чему мы научились за 10 лет? / В. А. Болотов, И. А. Вальдман, Г. С. Ковалёва // Тенденции развития образования: проблемы управления и оценки качества образования. Материалы VIII Международной научно-практической конференции. – М.: Университетская книга, 2012. – С. 22–31.
4. Вальдман, И. А. Пресс-релиз для СМИ по итогам проведения программы оценки учебных достижений школьников. Рекомендации по подготовке и распространению / И. А. Вальдман // Управление образованием: теория и практика. – 2012. – Вып. 2.
5. Келлаганн, Т. Использование результатов национальной оценки учебных достижений / Томас Келлаганн, Винсент Грини, Т. Скотт Мюррей ; пер. с англ. С. В. Фирсовой ; под. ред. В. И. Звонникова. – М.: Логос, 2011.
6. Кларк, М. Что является наиболее важным в системах оценки достижений учащихся: основные ориентиры. – М.: Всемирный банк, 2012.

7. *Clarke, Marguerite.* 2012. «What Matters Most for Student Assessment Systems: A Framework Paper.» SABER–Student Assessment Working Paper № 1. World Bank, Washington, DC.
8. Ministries of education and the media: close encounters - mixed emotions / ed. by GudmundHernes, in collaboration with Michaela Martin and Estelle Zadra. Policy Forum № 14, UNESCO, 2003.
9. *Murray, T. S.* (2004) *Achieving Maximum Impact: A Guide for Managers of National assessment Systems*, Statistics Canada, Ottawa.
10. *Ramirez, Maria-Jose.* 2012. «Disseminating and Using Student Assessment Information in Chile.» SABER–Student Assessment Working Paper № 3. World Bank, Washington, DC.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2012, № 6

БИОБИБЛИОГРАФИЧЕСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ» НА САЙТЕ НАУЧНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ БИБЛИОТЕКИ ИМ. К. Д. УШИНСКОГО¹

THE BIBLIOGRAPHIC ENCYCLOPEDIA «PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY» ON THE USHINSKY
SCIENTIFIC PEDAGOGICAL LIBRARY WEBSITE

Кабашева О.В.

Заведующая отделом Справочно-
информационного обслуживания ФГНУ
«НПБ им. К.Д. Ушинского» РАО
E-mail: kabasheva@gnpbu.ru

Аннотация. В статье описывается созданная в ФГНУ «НПБ им. К.Д. Ушинского» РАО Биобиблиографическая энциклопедия «Педагоги и психологи мира», имеющая на настоящий момент около 400 словарных статей. Перечень персоналий дан в виде списка юбилейных дат, отмечаемых в каждом текущем году. На каждую персоналию создана отдельная статья, которая включает в себя даты жизни, биографию, портрет, библиографию публикаций из фондов НПБ им. К.Д. Ушинского, в отдельных случаях - сведения о материалах из Научного архива РАО.

Ключевые слова: энциклопедия, биобиблиографическая энциклопедия, библиотека им. К.Д. Ушинского, педагоги и психологи мира.

Kabasheva O. V.

Head of the Department of Information of the
Ushinsky State Scientific Pedagogical Library of
the Russian Academy of Education.

E-mail: kabasheva@gnpbu.ru

Annotation. The article presents the Biobibliographic encyclopedia «Pedagogues and psychologists of the world», which currently has about 400 entries, and was created in SPLU RAE. The list of the individuals is given in the form of notable anniversaries, celebrated during the current year. A separate article is devoted to each individual, which includes life dates, biography, a portrait and a bibliography of publications from the Ushinsky Library funds, in some cases - data on the materials from the Scientific archive of the Russian Academy of Education.

Keywords: the encyclopedia, the biobibliographic encyclopedia, library of K.D.Ushinskogo, teachers and psychologists of the world

¹ Работа поддержана грантом РГНФ 12-06-12052

Научная педагогическая библиотека им. К.Д. Ушинского уже в течение многих лет занимается разработкой и развитием справочных и библиографических ресурсов по педагогике. Результаты этой работы публикуются на сайте библиотеки (<http://www.gnpbu.ru/>) в разделе «Справочная служба и базы данных». Одним из последних проектов в этой области стала Биобиблиографическая энциклопедия «Педагогика и психология». Она состоит из двух разделов – «Педагоги и психологи мира» и «События в образовании и культуре».

Биобиблиографическая энциклопедия
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

ПЕДАГОГИ И ПСИХОЛОГИ МИРА
БИОБИБЛИОГРАФИЧЕСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ
Юбилей 2013 года

Витязь | Февраль | Март | Апрель | Май | Июнь | Июль | Август | Сентябрь | Октябрь | Ноябрь | Декабрь

(даты рождения точно не определены)

90 лет со дня рождения Бориса Федоровича Баева, украинского психолога, специалиста в области возрастной и педагогической психологии, психологии речи (1923 – 1979). [Подробнее...](#)

115 лет со дня рождения Евгения Семёновича Бравовского, российского психолога, специалиста в области психологии труда, психологического профессиографирования в целях профотбора (1898 – 1948). [Подробнее...](#)

125 лет со дня рождения Серафима Михайловича Васильевского, российского психолога, педагога, специалиста в области педагогической психологии, педологии, индустриальной психотехники (1888-1961). [Подробнее...](#)

90 лет со дня рождения Бориса Игнатьевича Дозанова, российского психолога (1923 – 1985). [Подробнее...](#)

85 лет со дня рождения Натальи Дмитриевны Заваловой, российского психолога (1928 – 1983). [Подробнее...](#)

90 лет исполняется Куртлу Иварду, американскому психологу, специалисту по проблемам человеческих эмоций, автору дифференциальной теории эмоций (р. 1923). [Подробнее...](#)

160 лет со дня рождения Александра Федоровича Остроградского, российского сурдопедагога (1853-1907). [Подробнее...](#)

95 лет со дня рождения Владимира Евгеньевича Рожнова, российского психотерапевта (1918 – 1990). [Подробнее...](#)

120 лет со дня рождения Петра Антоновича Рудика, российского психолога, действительного члена АПН СССР (1893 – 1983). [Подробнее...](#)

95 лет со дня рождения Осена Моисеевича Тутуиджияна, американского психолога, специалиста в области истории и психологии, экспериментальной педагогической психологии, психологии спорта (1918 – 1994). [Подробнее...](#)

635 лет со дня рождения Витторини де Фельтре, итальянского педагога эпохи Возрождения (1378 – 1446). [Подробнее...](#)

115 лет со дня рождения Зигмунда Георгия Фрейдера, немецко-английского психотерапевта (1898 – 1976). [Подробнее...](#)

СОБЫТИЯ В ОБРАЗОВАНИИ И КУЛЬТУРЕ
ВСЕ СОБЫТИЯ
2013 год

4 января – 370 лет со дня рождения Исаака Ньютона, английского физика и математика, создавшего теоретические основы механики и астрономии, открывшего закон всемирного тяготения (1643 - 1727). [Подробнее...](#)

10 января – 130 лет со дня рождения Алексея Николаевича Толстого, русского писателя, общественного деятеля, академика АН СССР (1883 - 1945). [Подробнее...](#)

17 января – 150 лет со дня рождения Константина Сергеевича Станиславского, актера, режиссера, педагога, создателя системы актерского искусства, которая носит его имя – система Станиславского (1863 - 1938). [Подробнее...](#)

12 января – 110 лет со дня рождения Игоря Васильевича Курчатова, русского физика, академика АН СССР (1903 - 1960). [Подробнее...](#)

17 января – 150 лет со дня рождения Константина Сергеевича Станиславского, актера, режиссера, педагога, создателя системы актерского искусства, которая носит его имя – система Станиславского (1863 - 1938). [Подробнее...](#)

28 января – 160 лет со дня рождения Владимира Сергеевича Соловьёва, российского философа, поэта, публициста (1853 – 1900). [Подробнее...](#)

29 января – 230 лет со дня рождения Василия Андреевича Жуковского, поэта, переводчика, литературного критика (1783 – 1852). [Подробнее...](#)

2 февраля – 130 лет со дня рождения Михаила Фабияновича Гнесина, русского композитора, педагога, музыкально-общественного деятеля (1883 – 1957). [Подробнее...](#)

12 июля – 185 лет со дня рождения Николая Гавриловича Чернышевского, русского публициста, философа, общественного деятеля (1828 – 1889). [Подробнее...](#)

23 ноября – 105 лет со дня рождения Николая Николаевича Носова, русского детского писателя-прозаика, драматурга (1908 – 1976). [Подробнее...](#)

24 ноября – 200 лет со дня рождения Николая Платоновича Огарёва, русского поэта, публициста, общественного деятеля (1813 – 1877). [Подробнее...](#)

Первый раздел «Педагоги и психологи мира» включает в себя сведения о педагогах и психологах практиках, а также ученых, внесших значительный вклад в развитие педагогики и психологии. Работа над этим проектом была в 2012 году поддержана грантом РГНФ № 12-06-12052 «Создание информационной системы – библиографической базы данных «Педагоги и психологи мира» и проводилась под научным руководством академика РАО, доктора педагогических наук, профессора Э.Д. Днепров. По замыслу ее создателей, в этой энциклопедии должны быть отражены не только представители прошлого времени, но и наши современники, среди которых, конечно, в первую очередь – члены Российской академии образования.

Помимо формирования биобиблиографической энциклопедии, создатели базы данных также ставили перед собой цель дать читателям информацию о тех юбилейных датах, связанных с историей образования, событиями в мире науки, культурно-исторической жизнью страны, которые отмечаются в текущем году. Для удобства пользователей перечень юбилеев текущего года разбит по месяцам.

Сам перечень начинается с тех персоналий, точные даты рождения которых не были определены. Именно этот список пользователь видит, попадая на первую страницу энциклопедии. В календаре памятных дат указано, сколько лет отмечается со дня рождения того или иного педагога или психолога, чем именно он знаменит, годы его жизни, и дается ссылка на полную статью о нем.

Список юбилейных дат каждого текущего года формируется в начале этого года, а биографии педагогов и психологов, юбилеи которых отмечались в прошедших годах, доступны пользователям непосредственно из самой Биобиблиографической энциклопедии. Данная электронная on-line энциклопедия также включает в себя рубрикаторы – алфавитный, по странам, по разделам науки и по хронологии. Из списков рубрикаторов можно выйти на статьи по конкретным педагогам и психологам. Таким образом, пользователям всегда доступна как информация по актуальным юбилейным датам, так и полный перечень персоналий, структурированный для удобства поиска.



Источниками для поиска персоналий для биобиблиографической энциклопедии служат самые разные справочные издания и ресурсы Интернета, такие как:

- Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М.: «Большая Российская энциклопедия», 1993–1999.
- История психологии в лицах. Персоналии / под ред. Л. А. Карпенко // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в 6-ти томах / ред.-сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского. – М.: Советская энциклопедия, 2005.
- Философская энциклопедия: в 5 т. / под ред. Ф. В. Константинова. – М.: Советская энциклопедия, 1960–1970.
- Большая советская энциклопедия: в 30 т. – М.: Советская энциклопедия, 1969–1978.
- Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бим-Бада. – М., 2002.
- Сайт Российской академии образования
- Википедия
- Другие российские и зарубежные справочные издания.

Из этих же источников берутся биографии педагогов и психологов. При этом обязательно указывается источник информации и автор словарной статьи (если есть). Большинство статей включают в себя также портрет, перечень литературы о конкретном педагоге или психологе, перечень их основных произведений.

Пример статьи из энциклопедии:



Биобиблиографическая энциклопедия

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Рахиль Марковна Боскис

[16(29).03.1902 г., Бердичев, - 15.02.1976 г., Москва], сурдпедагог, член-корреспондент Академии педагогических наук РСФСР (1955 г.), член-корреспондент Академии педагогических наук СССР (1968 г.), доктор педагогических наук (1953 г.), профессор (1956 г.). Окончила Киевский мединский институт (1926 г.). Педагогическую деятельность начала с 1920 г. в Киеве в школе для глухих; с 1931 г. в Экспериментальном дефектологическом институте Наркомпроса РСФСР, с 1944 г. в НИИ дефектологии. Научные труды в области теории развития аномальных детей, коррекции и компенсации дефекта. На основе изучения закономерностей развития детей с недостатками слуха Боскис создала педагогическую классификацию, позволяющую организовать дифференцированное обучение глухих и слабослышащих. Под руководством Боскис разработаны структура и учебный план школы для слабослышащих, определены содержание, принципы и методы обучения языку; подготовлены учебники и метод. пособия.

Литература: Р. М. Боскис. [Некроль], "Дефектология", 1976, № 3.

Г. Л. Зайцева



Источник: Российская педагогическая энциклопедия: в 2 тт. / гл. ред. В. В. Давыдов. — М.: «Большая Российская энциклопедия», Т. 1, 1993, с. 110.

В фонде библиотеки имеются следующие издания:

Чтобы просмотреть карточку, кликните по маленькому изображению внизу

3745-851

Боскис, Рахиль Марковна

Труды и слабослышащие дети / Р.М. Боскис; Ин-т коррекц. педагогики Рос. акад. образования. - М.: Совет. спорт, 2004. - 303[1] с.: ил. - (Золотые страницы сурдпедагогики). - Библиогр.: с. 287-302. - ISBN 5-85009-891-7

ГТ: 1: ГЛУХИЕ 2: СЛАБОСЛЫШАЩИЕ 3: РАЗВИТИЕ РЕЧИ
ББК 74.32(2)Рос

Институт коррекционной педагогики РАО (Москва).

Поскольку в справочных изданиях не всегда удастся найти полную информацию о тех или иных персоналиях, то коллективу составителей этой энциклопедии необходимо проводить дополнительную работу по поиску недостающих сведений – обращаться к архивным данным, официальным сайтам различных организаций, публикациям в научных изданиях, произведениям самих авторов. Эти изыскания не всегда успешны, однако таким образом для многих персоналий, представленных в энциклопедии, недостающие данные найти удалось.

В данной энциклопедии статьи о педагогах и психологах помимо биографических сведений включают и библиографические данные. Отличительной особенностью данной биобиблиографической энциклопедии является информация о публикациях и трудах педагогов и психологов, имеющих в фонде НПБ им. К.Д. Ушинского. Фонд библиотеки, формирующийся на протяжении уже более 85 лет, представляет собой уникальное собрание педагогической литературы, он насчитывает более 1 500 000 книг. В фонде НПБ им. К.Д. Ушинского имеются произведения большинства педагогов и психологов, представленных в энциклопедии. Таким образом, это, с одной стороны, облегчает работу читателей библиотеки им. К.Д. Ушинского по подбору библиографии из фондов библиотеки по тем или персоналиям, представленным в создаваемой энциклопедии, и, с другой стороны, служит своеобразным механизмом по рекламе фондов библиотеки. Следует отметить, что так как в энциклопедии представлены ученые, творившие в разные хронологические периоды, работы которых издавались и поступали в фонды библиотеки, в том числе и до 1994 года, то в этом случае библиография их произведений формируется на основе имидж-каталога библиотеки². Читатели видят перед собой карточки из каталога. Они представлены в виде линейки небольших

² Имидж-каталог представляет собой отсканированные карточки генерального алфавитного каталога библиотеки, формировавшегося с 1925 по 2005 гг.

картинок – изображений библиографических карточек. Щелчком мыши можно увеличить изображение карточек и получить все сведения о конкретных произведениях. Библиография более новых публикаций (после 1994 года) берется из электронного каталога библиотеки и представляется в виде обычного библиографического списка.

В тех случаях, когда в фонде НПБ им. К.Д. Ушинского нет трудов отдельных авторов (например, некоторых зарубежных педагогов и психологов), то в статье о них по возможности приводятся ссылки на электронные публикации их произведений, найденные на сайтах электронных библиотек, книжных полнотекстовых коллекций (например, Google Books), сайтах научных журналов и т.п. А при наличии электронных текстов в коллекциях НПБ им. К.Д. Ушинского (например, электронные копии букварей 1900–1941 гг. из коллекции «Азбуки, буквари и книги для чтения») ссылки на них даются прямо из библиографии под соответствующими каталожными карточками.

Второй раздел энциклопедии – «События в образовании и культуре» – включает в себя статьи о некоторых памятных датах из истории образования и культуры, написанные сотрудниками библиотеки на материалах из фонда НПБ им. К.Д. Ушинского (например, статья о «Букваре» Федора Поликарпова-Орлова, 300-летие выхода которого мы отмечали в прошлом году). Также в этом разделе публикуются статьи об отдельных выдающихся деятелях науки и культуры. Эти статьи имеют ту же структуру, что и статьи о педагогах и психологах из биобиблиографической энциклопедии – биографию, портрет, сведения об источнике, перечень публикаций. Публикации многих из этих авторов имеются в фонде НПБ им. К.Д. Ушинского, информация о них также дается в виде перечня карточек из каталога библиотеки.

Биобиблиографическая энциклопедия «Педагогика и психология» зарегистрирована в качестве базы данных в Реестре баз данных (Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2012620016). Адрес ресурса в Интернете – <http://gnpbu.ru/Dates/index.html>.

В настоящее время созданная Биобиблиографическая энциклопедия «Педагоги и психологи мира» включает в себя около 400 словарных статей. Перечень персоналий дан в виде списка юбилейных дат, отмечаемых в каждом текущем году. На каждую персоналию создана отдельная статья, которая включает в себя даты жизни, биографию, портрет, библиографию публикаций из фондов НПБ им. К.Д. Ушинского, в отдельных случаях – сведения о материалах из Научного архива РАО. Созданная Биобиблиографическая энциклопедия рассчитана на широкий круг пользователей – от научных работников и аспирантов, интересующихся историей педагогики и психологии, и до студентов и учащихся и работников библиотек. Работа над энциклопедией предполагает как ее дальнейшее пополнение новыми персоналиями, так и поиск недостающих сведений для отдельных персоналий, уже внесенных в энциклопедию.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ

MODERNIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION: THEORY, EXPERIENCE, PROBLEMS

Ломакина Т.Ю.

Зав. лабораторией теории непрерывного образования ФГНУ ИТИП РАО, доктор педагогических наук, профессор

E-mail: lomakina@itiprao.ru

Lomakina T. Y.

Head of the Laboratory of Theory of Continuous Education of the FSSI Institute of Theory and History of Pedagogics of the Russian Academy of Education, Doctor of Sciences (Education), Professor.

E-mail: lomakina@itiprao.ru

Аннотация. 17 октября 2012 года в Москве в здании Президиума Российской академии образования (ул. Погодинская, д. 8) состоялись VI Международные научные чтения, посвященные памяти Героя Советского Союза, академика РАО Сергея Яковлевича Батышева на тему: «Модернизация профессионального образования: теория, опыт, проблемы». В работе конференции в очной и заочной формах приняли участие 86 человек из различных городов России и Украины. В настоящей статье предлагаем Вам обзор прошедшей конференции.

Annotation. On October 17, 2012, at the presidium of the Russian Academy of Education (8 Pogodinskaya St.) the VI International scientific readings took place, which were dedicated to the memory of a Hero of the Soviet Union, Academician of the RAE Sergey Yakovlevich Batyshev. The main subject of the readings was "Modernization of Professional Education: Theory, Experience, Problems". 86 participants from various Russian and Ukrainian cities took part in the conference. This article presents a review of the conference.

Ключевые слова: международные научные чтения, С.Я. Батышев, модернизация профессионального образования, конференция.

Key words: international scientific readings, S. Y. Batyshev, modernization of professional education, conference.

Открыли конференцию и выступили с приветственными словами Президент Российской академии образования **Н.Д. Никандров** и академик-секретарь Отделения педагогики и психологии профессионально-технического образования Национальной академии педагогических наук Украины, иностранный член РАО **Н.Г. Ничкало**. Они подчеркнули преемственность тематики конференции с предыдущими научными чтениями, которые проходили ежегодно в Украине и России, объяснив это актуальностью идей академика С.Я. Батышева для развития современного профессионального образования в наших странах.

Необходимость изучения и анализа научных разработок **С.Я. Батышева** отметил в своем выступлении академик РАО, советник Президиума РАО **Г.Н. Филонов**. Он также поделился воспоминаниями о совместной работе с С.Я. Батышевым в Президиуме РАО, обратив внимание на его личностные характеристики.

В выступлении **Н.Г. Ничкало** «*Развитие человеческого капитала – стратегическая задача профессионального образования*» подчеркнула исключительно важное значение теории человеческого капитала в современных социально-экономических условиях для изучения комплекса достаточно сложных вопросов обеспечения рациональной занятости различных категорий населения и оптимального функционирования рынка труда. Она отметила, что стремительное развитие глобализационных и интеграционных процессов обуславливает новые вызовы во всех сферах жизнедеятельности общества и прежде всего – в образовательной. Во всех цивилизованных странах осуществляется активный поиск новых моделей развития образования, нетрадиционных подходов к их внедрению на основе информационных и телекоммуникационных технологий.

Остро стоят вопросы о взаимосвязи образовательных систем, развивающихся на разных континентах, их многообразии и сопоставимости, а также обеспечения взаимного признания их конечного результата – образовательного продукта. Этим образовательным продуктом является конкретный человек, подготовленный к активной высокопрофессиональной деятельности в различных отраслях промышленного, сельскохозяйственного производства и сферы услуг.

Речь идет о главном – человеческом капитале, от духовных, морально-этических и профессиональных качеств которого зависит будущее каждого государства. В контексте проблемы человеческого капитала особого внимания заслуживает теоретико-методологическое обоснование понятийно-терминологического аппарата исследований, связанных с проблемами профессионального образования и обучения.

Нынешний хаос, противоречия в определении сущности понятий и их некорректная подмена искажают их содержание, негативно влияют на качество исследовательской работы и научно-методической литературы, издаваемой по ее результатам. Н.Г. Ничкало отметила также, что этим негативным явлением обеспокоены и зарубежные ученые. Например, польский ученый Д. Клюс-Станьска опубликовала результаты своего многолетнего исследования проблем дидактики в условиях хаоса понятий, в котором обосновывает положение относительно негативных последствий такого хаоса для педагогической науки. Н.Г. Ничкало предложила считать научные исследования по этим и другим направлениям актуальными и способствующими совершенствованию профессионального образования и подготовки компетентного производственного персонала.

В выступлении президента Академии профессионального образования, академика РАО **Е.В. Ткаченко** на тему «Федеральный закон «Об образовании» и проблемы начального и среднего профессионального образования» отмечалось, что нарастание проблем, вызванных невниманием к системе профессионального образования, сформировало ложное представление о снижении ее функции и значимости в общем процессе воспроизводства кадров.

Результатом явилось поспешное и ошибочное предложение Министерства образования и науки РФ об упразднении уровня начального профессионального образования, что зафиксировано в проекте нового закона «Об образовании в РФ» и вызвало широкое возмущение общественности. Начальное профессиональное образование новый законопроект оставляет только для мигрантов, причем в виде краткосрочных ускоренных курсов. Из мигрантов, а также из российских сирот и бедняков, будут формироваться полуспециалисты, недочеловеки.

Предлагаемая Минобрнауки РФ замена НПО так называемой «ускоренной подготовкой» противостоит основной концепции С.Я. Батышева, обосновавшего эффективность ступенчатой подготовки рабочих кадров. Руки работодателям полностью развязаны – теперь можно создавать видимость профессионального обучения. В то время как в развитых странах давно введен налог на квалификацию, обязывающий работодателя постоянно повышать квалификацию своих работников.

Возрастание экономического фактора при выборе профессии сегодня обусловлено не только рыночными условиями. Это общечеловеческий мотив, особенно обостренный для социально незащищенных семей, формируемый естественным стремлением обеспечить достаток и благополучие себе и своим близким. Факт приоритета материальных ценностей в профессиональном самоопределении личности требует своего признания.

Профессиональное самоопределение личности – сложный и длительный процесс, охватывающий значительный период жизни. Его эффективность, как правило, определяется степенью согласованности психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессиональной деятельности, а также сформированностью у личности способности адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям в связи с устройством своей профессиональной карьеры.

В ходе сравнительных всероссийских исследований было изучено отношение обучающихся к профессиональному образованию. Обнаружено некоторое повышение интереса к обучению. Снижение интереса в крупных и малых городах к практическому обучению можно объяснить резким ухудшением за последнее десятилетие их материальной базы, оснащенности учебных мастерских, отказами предприятий в организации производственной практики обучающихся.

Е.В. Ткаченко отметил, что проведенное исследование подтвердило ключевой вывод академика С.Я. Батышева: система начального и среднего профессионального образования была и остается необходимым фундаментом подготовки квалифицированных рабочих кадров, формирования в обществе среднего класса, а мотивация на получение рабочих профессий – одной из важнейших государственных задач.

Основные положения стратегии развития профессионального образования в России раскрыл член-корреспондент РАО, первый заместитель директора ФГАУ «Федеральный институт развития образования» **А.Н. Лейбович**. В своем выступлении А.Н. Лейбович наметил основные проблемы системы профессионального образования – дефицит квалификаций, отсутствие выбора и поддержки профессиональной карьеры, низкая доступность качественных программ, несформированность фильтров в получении высшего образования и др., содержательно пояснил стратегию развития системы профессионального образования, направленную на подготовку кадров и формирование прикладных квалификаций, по таким направлениям, как: новое управление, кадровая политика, адресная поддержка студентов и новая инфраструктура.

О *подготовке кадров в условиях информатизации образования* рассказала академик РАО, Главный ученый секретарь Президиума РАО, директор ФГНУ «Институт информатизации образования» РАО **И.В. Роберт**.

Доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Института профессионально-технического образования НАПН Украины В.Т. Лозовецкая выступила по теме *«Компетентностный аспект совершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов к современным условиям труда»* и подчеркнула, что огромное значение в модернизации профессионального обучения имеют научные труды С.Я. Батишева, в частности, в развитии идей, касающихся непрерывного профессионального образования, использования инновационных технологий, личностно-ориентированного обучения, интеграции образования, науки и производства.

Рыночные условия предусматривают подготовку компетентных специалистов, способных к эффективной производственной деятельности, самостоятельному принятию профессиональных решений, прогностическому проектированию результатов труда. Как свидетельствуют результаты проводимых в Украине исследований, подавляющее большинство будущих специалистов не имеют требуемого уровня профессиональной компетентности, для них характерными остаются трудности в профессиональной адаптации к реальным условиям деятельности, в частности: низкий уровень мотивации к труду; неспособность к аналитическому осмыслению результатов профессиональной деятельности; непонимание необходимости системного овладения дополнительными знаниями, умениями и компетенциями; боязнь профессиональной ответственности; неготовность к эффективному использованию современных технологий; самостоятельному принятию соответствующих функциональных действий и решений.

Критериями готовности специалиста к современным условиям труда являются: способность к гибкому применению собственного профессионального потенциала; умение работать в группе, осознавая при этом роль личностного вклада в общие результаты профессиональной деятельности; готовность к принятию ответственности за результаты труда; способность к анализу и прогнозированию результатов профессиональной деятельности и др.

Актуальным в подготовке будущих специалистов к современным условиям труда является компетентностный подход к обновлению содержания и технологий обучения

в контексте обеспечения профессиональной самостоятельности будущих специалистов, их готовности к эффективному труду в реальных производственных условиях.

Основными задачами компетентностно-ориентированной подготовки будущих специалистов к современным условиям труда будут: формирование системы рыночных ценностей, соответствующих мотивационных и смысловых ориентиров; подготовка будущих специалистов к обретению личностного смысла в определенной области деятельности; формирование профессионального опыта, соответствующей системы знаний, умений и компетенций; определение целей, мотивов и этапов профессиональной деятельности личности; поиск возможных форм дальнейшего совершенствования уровня профессиональной подготовки в развитии профессиональной карьеры личности.

Стратегическим ориентиром модернизации профессионального образования в условиях информационного взрыва было посвящено выступление члена-корреспондента РАО, Президента ФГБУ ВПО «Тюменский государственный университет» **Г.Ф. Куцева**. Он рассказал о характере и масштабах современного информационного взрыва, его последствиях для системы профессионального образования. Его предложения касались того, что профессиональное образование в современных условиях при нормальном выстраивании деловых связей учебных заведений с экономическими структурами должно обеспечить «сервисное обслуживание» выпускников.

Учебные заведения должны планировать использование части своего бюджета для такого целенаправленного сопровождения выпускников. Удельный вес финансовых затрат на такое дополнительное профессиональное образование может стать важнейшим показателем в рейтинге профессиональных учебных заведений. От законодательного и организационного решения этих вопросов в информационном обществе не уйти. Возможно, что для каждого выпускника должен формироваться и поддерживаться организационно и информационно индивидуальный план его профессионального роста и совершенствования.

Узкая специализация студентов, фиксируемая в момент поступления в вуз и практически не меняющаяся в процессе обучения, делает такую систему образования жесткой, слабо реагирующей на сигналы рынка труда и квалификаций, вызовов будущего. А это главная причина наметившейся некоторой дисфункциональности отечественного профессионального образования.

И.Н. Савченко, ученый секретарь Института профессионально-технического образования НАПН Украины отметила, что Сергей Яковлевич Батышев в своих научных трудах постоянно уделял большое внимание поиску эффективных методов повышения качества подготовки высококвалифицированных рабочих, которое и сегодня зависит от профессионализма руководителей ПТУЗ. Это объясняется необходимостью принятия решений директорами профессионально-технических учебных заведений в условиях цейтнота, жесткой образовательной конкуренции и вошедших прочно в образовательную среду рыночных отношений. Именно рыночная экономика в корне изменила требования к квалификации и компетентности управленческого персонала ПТУЗ, деятельность которого все больше ориентирована на результативно-целевую модель управления. Рассматривая проблему мониторинга качества профессионально-технического образования средствами инфор-

мационно-аналитической системы «ПРОФТЕХ» И.Н. Савченко представила особенности результатов эксперимента по внедрению современного программного продукта для оптимизации принятия управленческих решений и мониторинга эффективной деятельности профессионально-технических учебных заведений Украины – информационно-аналитической системы ПРОФТЕХ в 2009–2012 гг.

О проблемах сохранения и развития единого образовательного пространства в Дагестане рассказала член-корреспондент РАО, заместитель директора ФГНУ «Институт национальных проблем в образовании» РАО **Н.О. Омарова**, подчеркнув, в силу деструктивных этнополитических процессов, происходящих на Северном Кавказе, актуальность и необходимость выстраивания *инновационной системы непрерывного образования в регионах* в ходе ее реструктуризации и при эффективном взаимодействии науки, образования и производства.

В выступлении директора государственного автономного образовательного учреждения СПО «Гуманитарно-технический техникум» г. Оренбург **О.В. Кручининой** был раскрыт *опыт формирования конкурентноспособности будущих рабочих в постиндустриальном обществе*, который включал авторскую методику формирования конкурентноспособности будущих секретарей в условиях техникума. Сочетание компетентностного и аксиологического подходов к организации образовательного процесса будущих секретарей позволило построить теоретическое и производственное обучение, модернизировать производственную практику и тем самым повысить конкурентноспособность выпускников экспериментальных профессиональных учебных заведений за счет повышения качества научно-методической работы в целом.

Руководитель Центра современных профессий и технологий обучения Института профессионально-технического образования НАПН Украины **Ю.И. Кравец** рассказал о *компетентностном подходе к разработке государственных стандартов профессионально-технического образования нового поколения*. Стандарты разрабатываются на основе Методических рекомендаций, утвержденных приказом Министерства образования и науки, молодежи и спорта Украины, и включают: пояснительную записку; образовательно-квалификационную характеристику выпускника; требования к результатам обучения и критерии их оценки; типовой учебный план профессиональной подготовки квалифицированных рабочих по профессии; типовые программы базового блока и учебных модулей, которые разрабатываются на основе профессионального стандарта и содержат совокупность необходимых профессиональных и ключевых компетентностей, структурированных в учебные модули. Успешное завершение каждого учебного модуля предусматривает выдачу документа – сертификата, после овладения всеми учебными модулями выдается государственного образца диплом квалифицированного работника.

Свое выступление зав. кафедрой Хмельницкого национального университета **И.Е. Каньковский** начал со слов С.Я. Батышева, что подлинный ход педагогического процесса зависит не только от логики предмета, но и от условий, в которых проходит учение. Выступающий представил авторскую модель образовательной среды, подчеркнув, что развитие человека в процессе его обучения необходимо рассматривать в контек-

сте «человек-окружающая среда». Рассмотрев различные модели образовательных сред, И.Е. Каньковский делает вывод, что образовательная среда – это совокупность учебных сред и постоянных учебных и воспитательных воздействий, необходимых для достижения студентом конкретного уровня профессиональной компетентности и качеств личности будущего специалиста. Он предлагает в своей модели для формирования компетенций базового уровня использовать информационную учебную среду, а для компетенций основного и аккумулятивного уровней – клиническую учебную среду.

Директор Колледжа прессы и телевидения г. Николаев **Г.А. Головченко** подчеркнул, что ежегодно специалисты по профессиональной педагогике России и Украины собираются на уже ставшие традиционными Международные научные чтения памяти Героя Советского Союза академика С.Я. Батышева. Историю «Батышевских чтений» можно разделить на несколько этапов.

Этап 1 – это восстановление исторической справедливости и возвращение имени Сергея Яковлевича на актуальном периоде развития стран бывшего СССР (проведение мероприятий в Николаеве). Результатом стало активное обращение к трудам и наследию Сергея Яковлевича Батышева.

Этап 2 – проведение научных чтений становится плановым организационно-методическим событием педагогических Академий двух стран. Проведение в Москве и в Киеве с участием руководителей Национальных Академий сделали Научные чтения действительно важнейшим научным мероприятием и событием для систем образования наших стран. Результат – перезагрузка и модернизация научной школы С.Я. Батышева. Актуализация тематики развития профессионального образования.

Этап 3 – в задачу этого этапа входит обратить внимание ведущих ученых профессиональной педагогики на вызовы сегодняшнего дня. А сегодня важно обсудить проблематику развития научной тематики, чтобы сформулировать необходимые задачи в условиях информационного общества. Г.А. Головченко рассказал об *особенностях развития современного образования в контексте тенденций развития медиа-образования США и Канады и создании плана действий на Украине и в России*. Он подчеркнул, что развитие средств массовой коммуникации сегодня требует активного включения в процесс обучения и воспитания подрастающего поколения и профессионального повышения квалификации взрослого населения. Сегодня исследователи активно используют термины – «медиа-педагогика» и «медиа-образование». И если «педагогика – наука про воспитание, образование и обучение», а образование – это совокупность знаний, полученных в процессе обучения, то вероятно оба эти термина имеют право на существование. Педагогическая наука, по всей видимости, обогащается новым направлением – медиа-педагогика, которая состоит из медиа-воспитания, медиа-образования и медиа-обучения и обслуживается соответствующими технологиями. И эту задачу решают педагоги многих стран. От профессионально-технического к профессиональному информационному образованию – вот, на наш взгляд, магистральный путь развития профессиональной педагогики сегодня.

Директор Крымского республиканского профессионального государственного учебного заведения «Симферопольское высшее профессиональное училище ресторанно-

го сервиса и туризма» **М.И. Пальчук** подчеркнула в своем выступлении *международное признание трудов С.Я. Батышева*, в частности, коллеги из Польши чтят его память и используют его труды в своих исследованиях.

Профессор Московского государственного инженерного университета им. В.П. Горячкина **Г.Н. Стайнов** раскрыл некоторые аспекты *педагогики высшей школы на основе модели образовательного пространства*. На основе элементов образовательного процесса, базовых моделей системного педагогического проектирования и принципов построения модели образовательного процесса он раскрыл основные составляющие блоки модели: целевой, содержательный, деятельностный и управляющий. Подробно был представлен дидактический аспект образовательного процесса.

Итоги конференции подвел Президент РАО Н.Д. Никандров, подчеркнув значимость и актуальность идей С.Я. Батышева для современного образования.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2012, № 6

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

PROBLEMS AND PERSPECTIVES OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION IN MODERN RUSSIA

Богуславский М.В.

Заведующий лабораторией истории педагогики и образования ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО

E-mail: hist2001@mail.ru

Boguslavsky M. V.

Head of the Laboratory of History of Pedagogics and Education of the FSSI "Institute of Theory and History of Pedagogics" of the RAE, Doctor of Sciences (Education), Professor, Corresponding member of the RAE, Chairman of the Russian Academy of Education Scientific Council dealing with problems in history of education and pedagogics.

E-mail: hist2001@mail.ru

Куликова С.В.

Заместитель заведующего кафедрой педагогики ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор, Ученый секретарь Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО

Kulikova S. V.

Assistant Head of the Department of Pedagogics of the FSBEI HPE «Volgograd State Socio-pedagogical University», Doctor of Sciences (Education), Professor, Scientific Secretary of the Russian Academy of Education Scientific Council dealing with problems in history of education and pedagogics.

Аннотация. 12–13 ноября 2012 год на базе Волгоградского государственного социально-педагогического университета состоялась XXIX сессия Научного совета Российской академии образования по проблемам истории образования и педагогической науки по теме: «Преподавание историко-педагогических

Annotation. On November 12–13, 2012, the Volgograd State Social Pedagogical University conducted the XXIX session of the Scientific Council of the Russian Academy of Education, dealing with problems of history of education and pedagogical science. The main subject of the Council was "Teaching Historico-

дисциплин в учреждениях высшего и среднего профессионального образования: содержание и современные подходы».

Pedagogical Disciplines at Institutions of Higher and Secondary Professional Education: Contents and Modern Approaches”.

Проблематика XXIX сессии Научного совета была обусловлена тем, что 2012 год в России указом Президента РФ был объявлен Годом российской истории. Это было сделано «в целях привлечения внимания общества к российской истории и роли России в мировом историческом процессе». Неотъемлемым и важнейшим компонентом исторического знания является изучение и преподавание курса истории образования и педагогики, включающего в себя разворачивающийся во времени и пространстве концептуально осмысленный бесценный всемирный опыт обучения, воспитания и социализации подрастающих поколений.

В работе XXIX сессии Научного совета РАО в очной и заочной форме приняло участие 43 ученых, специализирующиеся в сфере историко-педагогического знания, преподавателей цикла историко-педагогических дисциплин вузов и колледжей, докторантов и аспирантов. Все это в целом свидетельствует как о востребованности историко-педагогических исследований, актуальности и значимости выбранной темы, так и об авторитетности Научного совета среди ученых, научно-педагогических работников и преподавателей вузов.

Действующий на базе Института теории и истории педагогики РАО Научный совет по проблемам истории образования и педагогической науки РАО является признанным центром развития отечественной историко-педагогической науки. Совет консолидирует деятельность ученых – историков педагогики из многих регионов России, а также Казахстана, Белоруссии, Украины и других стран СНГ.

Ведущими направлениями деятельности Научного Совета являются: консолидация российского научного сообщества историков педагогики; координация осуществления научно-исследовательской деятельности и обеспечения учебно-методической деятельности в сфере истории педагогики и образования; организация различного рода форумов, научных сессий, конференций в сфере истории образования и педагогики; подготовка научно обоснованных рекомендаций по совершенствованию научных исследований в сфере истории педагогики и образования, а также преподаванию историко-педагогических дисциплин в системе профессионального педагогического образования; содействие в подготовке и издании научной и учебно-методической литературы, а также периодических изданий по истории педагогики и образования; научно-педагогическое и методологическое сопровождение подготовки диссертационных исследований по историко-педагогической проблематике, содействие в повышении квалификации научных кадров.

Открывая сессию, ректор Волгоградского государственного социально-педагогического университета, член-корреспондент РАО, д.п.н., профессор **Н.К. Сергеев** поприветствовал участников конференции, подчеркнув высокую роль историко-педагогического сообщества России в модернизации отечественного образования и сохранении истори-

ческой памяти. Н.К. Сергеев поблагодарил членов Научного совета за то, что в сложное для отечественной педагогической науки время, они нашли возможность лично принять участие в сессии. В заключение ректор ВГСПУ пожелал всем участникам сессии успешной и плодотворной работы, новых творческих контактов и продуктивного общения.

Пленарное заседание открыл председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, член-корреспондент РАО, д.п.н., профессор **М.В. Богуславский**, который обратил внимание на то, что XXIX сессия Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО символично и закономерно проходит в городе-герое Волгограде в год, который объявлен указом Президента РФ Годом российской истории.

Далее в докладе *«Историко-педагогическое образование в современной России: противоречия, проблемы, решения»* он отметил, что современная ситуация, связанная с преподаванием истории педагогики в системе высшего педагогического образования, выдвигает перед преподавателями ряд новых и сложных задач. Преподавание цикла историко-педагогических дисциплин имеет в процессе развития отечественного педагогического образования долгую и славную историю. На протяжении прошедшего десятилетия, как название предмета, его целевые установки и содержание, так и возможности его преподавания и изучения неоднократно подвергались радикальным изменениям. В результате к началу 2012/13 учебного года есть основания констатировать наличие инфраструктурных, макро-структурных и кадровых противоречий. В плане содержания историко-педагогического образования объективно сложилось острое противоречие между постоянно расширяющимся объемом историко-педагогического знания и сокращением количества учебных часов на изучении курса истории педагогики. В заключение М.В. Богуславский обозначил острую необходимость в создании современного учебно-методического комплекса историко-педагогических дисциплин, учитывающего сложившиеся реалии.

В.И. Блинов, д.п.н., профессор, рук. центра профессионального образования Федерального института развития образования МО и Н РФ, выступил с докладом *«История образования в подготовке преподавателей высшей школы в магистратуре»*, в котором отметил, что «переход на Федеральные государственные образовательные стандарты требует серьезного переосмысления миссий многих учебных дисциплин. Это связано, во-первых, с новым, компетентностным представлением результатов подготовки магистров, а, во-вторых, с новыми возможностями формирования набора квалификаций выпускника магистратуры, включая квалификацию – преподаватель высшей школы». В.И. Блинов также обратил внимание участников конференции на высокий потенциал историко-педагогических дисциплин: «История образования и педагогики – не набор имен, дат и событий, а хранилище идей и их материальных воплощений, изучая которые, возможно освоить логику принятия решений, научиться оценивать последствия тех или иных действий в образовании».

С.В. Куликова, д.п.н., профессор, зам. зав. кафедрой педагогики ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», ученый секретарь Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, в докладе *«Методологические основания и практическая ценность результатов*

историко-педагогических исследований национально-региональной проблематики» сформулировала проблему применения целостного подхода в работах по истории педагогики и предложила «методологическую призму», которая позволит продуктивно рассмотреть предмет историко-педагогического исследования с современных теоретических позиций, что обеспечит его научную новизну и практическую значимости. Предложенная «призма» была раскрыта на примере изучения процесса становления национального образования в России.

И.А. Колесникова, д.п.н., профессор АНО «Агентство «КОМЕНИУС» (г. Санкт-Петербург), в докладе *«Проблемы формирования историко-педагогической компетентности исследователей образования»* доказала, что «практическая значимость педагогической науки определяется её способностью влиять на изменение состояния образования». При этом она обратила внимание на опасную «редукцию и формализацию историко-педагогического компонента» в содержании многоуровневого образования и поставила вопрос о «формировании того, что могло бы составить историко-педагогическую основу исследовательской компетентности бакалавра и магистра по направлению «Педагогическое образование». Основной целью приобщения бакалавра, магистра, аспиранта, учителя-исследователя к истории педагогической культуры должно стать овладение способами историко-педагогического постижения мира, помогающими профессионально «удерживаться» в поле культуры».

А.В. Рогова, д.п.н., проф. ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н.Г. Чернышевского», выступила с докладом *«Культурологическая и личностная направленность курса “История образования и педагогической мысли”»*, в котором обозначила проблему поиска нового смысла историко-педагогического курса, выступающего фундаментом для изучения цикла педагогических дисциплин. Докладчик подчеркнула важную роль истории педагогики в личностно-профессиональном становлении будущего специалиста, во введении его в духовную культуру человечества. Она также отметила, что при изучении истории педагогики необходимо применять «персонифицированный и проблемно-хронологический подходы, позволяющие, с одной стороны, представить мировой историко-педагогический процесс как результат творческого поиска выдающихся деятелей в сфере теории и педагогической практики, с другой – проследить генезис стержневых идей, показать историю образования как диалог эпох, культур, педагогических позиций».

С.В. Бобрышов, д.п.н., доцент, проректор ФГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», в докладе *«Герменевтические основы преподавания и изучения историко-педагогического материала в рамках цикла историко-педагогических дисциплин»* подчеркнул, что в изучении истории педагогики непростой задачей является ориентация студента в понятиях изучаемого времени. Для этого необходимо соотнести смысло-содержательные конструкции прошедшего общественно-исторического бытия с современным языком и строем мысли, с социальной, природной, педагогической действительностью настоящего. С.В. Бобрышов показал, что в процессе понимания, объяснения и интерпретации историко-педагогического материала необходимо более эффективно использовать диалогичность гуманитарного знания, то есть «вступать в рациональный

и чувственный диалог с историей, устанавливая мостики между прошлым, настоящим и будущим».

Г.М. Коджаспирова, д.п.н., профессор кафедры теории и истории педагогики ФБ-ГОУ ВПО ИППО «Московский городской педагогический университет», раскрыла методические аспекты преподавания истории педагогики. Она обозначила проблему, связанную со значительным выхолащиванием и сокращением курса истории педагогики в процессе профессиональной педагогической подготовки, и подчеркнула, что «незнание истории влечёт за собой серьёзные ошибки и просчёты в реформировании образования в нашей стране». Г.М. Коджаспирова предложила принципы, которые должны быть положены в основу преподавания истории педагогики, а также дала методические рекомендации по организации групповой работы студентов, подготовке рефератов, презентаций, докладов и сообщений, разработке занимательного материала рефлексивная технология.

И.Р. Петерсон, к.п.н., доцент Института педагогики, психологии, социологии ФГ-БОУ ВПО «Сибирский Федеральный Университет», предложила авторское видение содержания, формы и методов преподавания курса «История педагогики и образования» на современном этапе, ознакомив участников конференции с УМКД по данному курсу.

А.Н. Шевелев, д.п.н., профессор Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, выступил с докладом *«Историко-педагогический компонент в содержании современного постдипломного педагогического образования: специфика, проблематика, тенденции развития, опыт применения»*. Он обратил внимание на проблему, обострившуюся в отечественном педагогическом сообществе в последние двадцать лет: повышать квалификацию приходят слушатели, у которых знакомство с историко-педагогической тематикой происходило либо несколько десятилетий назад, либо не происходило вовсе. В этой связи важной задачей является включение историко-педагогического материала в структуру краткосрочных курсов повышения квалификации.

Работа сессии была продолжена на заседании круглого стола *«Актуальные проблемы модернизации преподавания историко-педагогических дисциплин в учреждениях высшего профессионального образования»*, который вели В.И. Блинов и М.В. Богуславский.

На заседании круглого стола обсуждались следующие вопросы:

1. В какой степени действующий ФГОС-3 ВПО отвечает задачам современного историко-педагогического образования?
2. Каковы наиболее существенные направления модернизации преподавания историко-педагогических дисциплин?
3. Почему было уменьшено количество часов на преподавание истории образования и педагогической мысли?
4. В формировании каких компетенций историко-педагогическое знание обладает наибольшим потенциалом?
5. На каком этапе вузовского образования наиболее целесообразно вводить курсы по истории педагогики?

В обсуждении приняли участие члены Научного совета, преподаватели вузов, аспиранты: Аллагулов А.М. (г. Оренбург), Байдукова Е.Н. (г. Волгоград), Безрогов В.Г. (г. Москва), Бобрышов С.В. (г. Ставрополь), Борытко Н.М. (г. Волгоград), Глебов А.А. (г. Волгоград),

Дорохова Т.С. (г. Екатеринбург), Колесникова И.А. (г. Санкт-Петербург), Коджаспирова Г.М. (г. Москва), Колокольникова З.У. (г. Лесосибирск Красноярского края), Колпачев В.В. (г. Ставрополь), Куликова С.В. (г. Волгоград), Марчукова С.М. (г. Санкт-Петербург), Сериков В.В. (г. Волгоград), Шевелев А.Н. (г. Санкт-Петербург).

В ходе состоявшегося обсуждения было высказано общее пожелание подготовить на основе обобщения мнений членов Научного совета научно-методические рекомендации по модернизации процесса преподавания историко-педагогических дисциплин в учреждениях высшего профессионального образования.

На мастер-классе «Система преподавания истории педагогики в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете» **М.В. Савин**, д.п.н., доц. кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» представил авторскую методику преподавания учебного курса «История образования и педагогической мысли».

Главной целью изучения истории педагогики, по мнению М.В. Савина, должно стать формирование у студентов вуза историко-педагогического мышления, которое проявляется в способности рефлексировать педагогическую проблематику в широком социально-историческом контексте. Выступающий предложил три принципиальные модели изложения историко-педагогического процесса: линейная (стадиальная, формационная, цивилизационная); нелинейная (концентрическая, проблемная); комбинированная. М.В. Савин в качестве ведущей выбрал нелинейную модель изучения истории педагогики, которая предполагает ряд переходов:

- от «портретного» к биографическому способу интерпретации историко-педагогического процесса;
- от «условно-схематического» к логико-центрированному способу интерпретации историко-педагогического процесса;
- от «дескриптивного» к проблемному способу интерпретации историко-педагогического процесса;
- от «фактологического» (подразумевает монометодологичность) к системному способу интерпретации историко-педагогического процесса (характеризуется полиметодологичностью как синтез историко-генетической, историко-типологической, историко-феноменологической, дефинитивно-генетической интерпретацией и реинтерпретацией).

М.В. Савин также поделился опытом по методике сквозного включения (интеграции) истории педагогики в содержание всех дисциплин психолого-педагогического блока.

Большой интерес вызвала презентация авторского спецкурса по истории педагогики **И.А. Колесниковой**, д.п.н., проф. АНО «Агентство «КОМЕНИУС» (г. Санкт-Петербург), которая познакомила участников сессии с авторским спецкурсом по истории неклассической педагогики: «Педагогика и образование: между прошлым и будущим». О неординарности и привлекательности данного спецкурса можно судить по ряду проблем, предлагаемым слушателям для обсуждения: исторические метаморфозы образования XX века: от классики до постмодернизма; новое осевое время образования; футурологический взгляд в историко-педагогическое будущее и др.

В первый день работы сессии была организована презентация научных журналов историко-педагогической проблематики:

- «*Отечественная и зарубежная педагогика*» (издается ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО);
- «*Историко-педагогический журнал*» (издается ФГБОУ ВПО «Нижегородская государственная социально-педагогическая академия»).

Второй день сессии Научного совета был посвящен работе секций, на которых было заявлено более 50 докладов.

Секция I. Современные методологические подходы к изучению и преподаванию цикла историко-педагогических дисциплин в системе высшего профессионального образования. (Руководители: чл.-корр. РАО, д.п.н., проф. М.В. Богуславский, д.п.н., проф. И.А. Колесникова, к.п.н., проф. С.В. Бобрышов, д.п.н., доц. М.В. Савин).

А.М. Аллагулов (к.п.н., доц. ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет») выступил с докладом «*Сущность понятия «образовательная политика» как методологическая основа познания историко-педагогического знания*». Он поставил проблему необходимости четкого разграничения таких понятий, как: «политика в области образования», «государственная образовательная политика», «государственная политика в сфере образования», «образовательная политика». Предложив свое видение категории «образовательная политика», он также выделил ее основные компоненты.

В.К. Пичугина (к.п.н., доцент ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет») в докладе «*Структура и содержание раздела «История образования и педагогической мысли» в педагогическом вузе: антропологический и дискурсивный подходы*» обратилась к проблеме переосмысления предмета истории педагогики, от которой непосредственно зависит не только разработка новых концептуальных подходов, методов и стратегий ее дальнейшего развития, но и поиск путей возвращения историко-педагогического компонента в вузовское образование, оттесненного новым поколением стандартов высшего педагогического образования на периферию.

С.М. Марчукова (к.п.н., зам. дир. по научно-методической работе НОУ Гимназия «Немецкая гимназия «Петершуле») в сообщении на тему «*Развитие идеи пансофийности в педагогическом наследии Я.А. Коменского*», предложила интересный подход к изучению наследия классиков истории педагогики через диалогичное обращение к истории и поиск ответов на вопросы: Какими были предпосылки той новой педагогики, которая стала классической и до сих пор изучается в вузах? Какие аспекты философии и педагогики Я.А. Коменского могут быть особенно актуальными в наше время?

М.В. Савин (д.п.н., доцент ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет») выступил с докладом «*Традиция как форма педагогического сознания*», в котором подчеркнул, что «в настоящее время в системе современного социогуманитарного знания четко обозначаются контуры новой ветви социальных дисциплин – традициологии». Он раскрыл сущностные свойства разнообразных видов традиции (педагогических и социокультурных) как одной из форм педагогического сознания.

А.В. Уткин (к.п.н. доцент, проректор по информационно-техническому обеспечению образовательного процесса Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии) в сообщении *«Методологические проблемы историко-педагогических исследований»* обратил внимание участников конференции на важную тенденцию, обобщившуюся в исследованиях последнего десятилетия, а именно: «возвращение» историко-педагогической действительности в контекст культуры российской цивилизации.

Секция II. Разработка содержания историко-педагогического образования в программах, учебниках и учебно-методической литературе цикла историко-педагогических дисциплин. (Руководители: д.п.н. В.И. Блинов, д.п.н., проф. С.В. Куликова, д.п.н., доц. А.В. Овчинников, д.п.н., проф. А.Н. Шевелев).

А.В. Овчинников (д.п.н., доц., проректор по НИР ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО) выступил с докладом *«Школа юристов в отечественной педагогической мысли XIX века»*, в котором отметил, что «сегодня, когда обновляющееся российское общество строит новую систему образования, которая, смеем надеяться, будет базироваться на авторитете нравственности и законности, представляется важным обратиться к историческим традициям». По его мнению, огромные возможности для этого открывает обращение к XIX столетию – времени поиска путей модернизации российского общества в целом и системы образования в частности. Перманентные реформы в области образования, проводимые российской государственной властью, порождали большой общественный резонанс. На протяжении всего столетия вопросы правового обеспечения российского образования, взаимоотношения нравственной нормы и юридического закона были предметом внимания учёных-юристов, высказывавших идеи и суждения, которые обогащали и педагогическую теорию». В своем сообщении А.Н. Овчинников подробнее остановился на педагогическом и научном творчестве Василия Николаевича Лешкова и Петра Григорьевича Редкина.

А.В. Калачев (к.п.н., доц. ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет») в докладе *«Вопросы демократизации отечественного образования в процессе преподавания историко-педагогических дисциплин»* к числу тех современных образовательных проблем, что следует рассматривать через призму истории педагогики, отнес демократизацию образования, предложив такое понимание демократизации образования, которое позволяет в процессе преподавания историко-педагогических дисциплин увидеть историю образования в дореволюционной России через призму проблемы его доступности широким народным массам.

Т.С. Дорохова (к.п.н., доц. ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет») в докладе *«К вопросу о проблемах преподавания истории социальной педагогики на современном этапе»* охарактеризовала состояние преподавания «Истории социальной педагогики» как кризисное и выделила комплекс проблем: нормативные, мотивационные, методические. Решение указанных проблем докладчик видит в повышении роли самостоятельной работы студентов.

Н.Е. Коллингс (д. филос. н., проф. Центрального Мичиганского университета США) обратилась к наследию Л.С. Выготского как одному из ключевых составляющих

историко-педагогических курсов в США. Она сделала попытку показать особенности интерпретации и развития вклада в зарубежную и отечественную педагогику данного наследия.

Е.Н. Мишакова (к.п.н., ст. преп. ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет») в выступлении на тему *«Подготовка специалистов дошкольного образования и воспитания в России: историко-педагогический аспект»* раскрыла опыт организации при различных обществах, земствах и частных детских садах курсов для воспитательниц, «фребеличек» и «садовниц». Этот опыт, безусловно, может быть полезен при подготовке воспитателей для современных детских садов.

Н.Н. Сбитнева (преп. Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища им. генерала армии В.Ф. Маргелова) в докладе *«Историко-педагогическое знание при интегрированном обучении курсантов иностранному языку»* раскрыла метод интегральности и показала пути применения историко-педагогического знания при обучении иностранному языку в рамках созданного авторского интегрированного курса «Иностранный язык + история + литература».

В ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» существует солидная научно-педагогическая школа по проблемам зарубежной педагогики, которой руководит проф. **Н.Е. Воробьев**, поэтому следующие сообщения были сделаны в рамках компаративистской педагогики:

– **Т.Н. Бокова** (к.п.н., докторант ВГСПУ) *«Сопоставительный анализ основных направлений философско-педагогической мысли в США в XX веке»*.

– **О.М. Беспалова** (к.п.н., докторант ВГСПУ) *«Инновационные процессы высшего образования США в историко-педагогическом контексте»*.

– **Л.В. Гузенко** (аспирант ВГСПУ) *«Развитие профессиональной ориентации в общеобразовательных учреждениях Германии»*.

Секция III. Формы и методы преподавания цикла историко-педагогических дисциплин в системе высшего профессионального педагогического образования, подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации (аспирантура). (Руководители: чл.-корр. РАО, д.п.н., проф. В.Г. Безрогов, д.п.н., проф. Г.М. Коджаспирова).

В.Г. Безрогов в докладе *«Статус историко-педагогических исследований и учебных курсов: осовременивание вместо дистанцирования?»* поставил важный для историка педагогики вопрос: «разве не важнее изучать инварианты, константы человеческого воспитания, исходя из характеристик и проблем современного момента, нежели отличия, переменные от эпохи к эпохе практики и факторы?» В.Г. Безрогов отметил, что «история педагогики принципиально не экспериментальна. Она изучает уникальное и неповторимое. Исследования последнего десятилетия показали, что российскому учительству в массе своей чуждо историческое понимание своей профессии, равно как студенчеству и – пожалуй, в меньшей мере, преподавательскому корпусу многих вузов. Лишенные исторического аспекта рассматриваемых современных тем авторефераты диссертаций на соискание степени кандидата педагогических наук выступают вполне красноречивым доказательством данного тезиса».

А.А. Романов (д.п.н., проф. ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина») в докладе *«Стимулирование мотивации студентов к изучению истории педагогики в современном педагогическом образовании»* подчеркнул, что «педагогика в попытках расшифровать посланные из будущего матрицы воспитания нового человека все более нуждается в глубоком осмыслении накопленного тысячелетиями историко-педагогического знания, хотя и оно уже не может ответить в полной мере на появившиеся к началу XXI столетия вопросы. Современные педагогические проблемы могут быть поняты и объяснимы лишь через «восхождение» к истории педагогики, обладающей не только безусловной самоценностью, но и заключающей в себе огромный эвристический и прогностический потенциал при решении актуальных проблем теории и практики образования».

В.И. Ревякина (д.п.н., проф. ФГБОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет») в сообщении *«Нестандартные формы обучения будущих учителей предмету «История педагогики»* рассказала об опыте работы Томского государственного педагогического университета с педагогическим наследием, как с «эталоном профессионализма преподавателя высшей школы: научное подвижничество, непрерывность самосовершенствования, наивысший уровень лекторского мастерства». Сохраняя традиции, педагоги ТГПУ развивают креативную педагогику, театральную педагогику, научную подготовку педагогических кадров высшей квалификации для вузов сибирских регионов.

Н.В. Карнаух (к.п.н., проф. ФГБОУ ВПО «Благовещенский государственный педагогический университет») выступила с сообщением *«Реализация принципа преемственности в историко-педагогической подготовке преподавателей высшей школы»*. Она обратила внимание на важность изучения передового педагогического опыта прошлого, в котором интегрированы глубокие профессиональные знания и умения известных педагогов, содержательная практическая деятельность и профессионально-личностные качества, достойные преклонения. Вместе с тем, по мнению Н.В. Карнаух, «этот богатый пласт отечественной педагогики до сих пор остается в полной мере невостребованным, неизвестным современному преподавателю высшей школы. Восполнить этот недостаток мы попытались при помощи курса «История подготовки преподавателей высшей школы в России», включенного нами в учебный план подготовки магистров по направлению 540600 «Педагогика».

Н.А. Асташова (д.п.н., проф. ФГБОУ ВПО «Брянский государственный университет имени акад. И.Г. Петровского») в докладе *«Развитие научно-исследовательской работы студентов в контексте проблем истории музыкального образования»* предложила в ходе «изучения проблем истории образования опираться на взаимосвязь логического и исторического, что, с одной стороны, требует развитых интеллектуальных способностей студента, а с другой, позволяет проводить исследование в конкретно-исторических условиях». Асташова Н.А. поделилась опытом организации региональных исследований совместно со студентами, что позволяет решить проблему соотношения общеисторического и конкретно-исторического материала.

М.А. Захарищева (д.п.н., проф. ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко») в докладе *«Учебно-исследовательская работа ла-*

боратории в проблемном поле истории педагогики и образования» раскрыла опыт работы с историческими документами. Она подчеркнула, что «для оптимального решения исследовательских историко-педагогических задач необходимо создать возможность интенсивного и плодотворного диалога с прошлым, найти пути такого диалога. Специально много времени при изучении студентами истории образования мы отводим педагогическому источнику – документу, тексту. Нам важно сегодня не столько объяснение, сколько понимание изучаемых текстов, а это возможно лишь в процедуре диалога».

З.У. Колокольникова (к.п.н., доц. ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет») выступила с докладом «Формирование культурно-просветительской компетентности в профессиональной подготовке будущего учителя при изучении историко-педагогических дисциплин (из опыта работы)». Она охарактеризовала культурно-просветительскую деятельность педагога как деятельность, направленную на просвещение и воспитание людей средствами культуры. Особую роль в формировании данной компетентности З.У. Колокольникова отвела курсу истории педагогики и образования, который «повышает общепедагогический кругозор студента, способствует выработке ценностного отношения к педагогическому наследию, является важным условием формирования общей и педагогической культуры, содействует становлению мировоззрения и педагогического профессионализма».

С.З. Занаев (научн. сотрудник ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО) в докладе «Изучение в курсе историко-педагогических дисциплин опыта политехнического образования» обратил внимание на применение политехнического принципа при изучении истории педагогики. По его убеждению, «такой подход дает всем понимание того, что творческим, созидательным трудом людей создаются все необходимые для жизни материальные блага, продукты питания, произведения искусства. Необходимо прививать учащимся понимание того, что за всеми различными достижениями человеческой цивилизации, оказавшими огромное общественно-социальное, морально-психологическое влияние на общество, стоит беспрестанный труд, неустанный поиск, творческие достижения и помыслы конкретных людей».

К.А. Звягин (к.п.н., доцент, ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет») выступил с сообщением «Формирование у студентов категории “организационные формы обучения” посредством освоения ими историко-педагогического наследия».

На итоговом пленуме члены Научного совета утвердили перечень вопросов, который был подготовлен членами бюро Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО. Эти вопросы в виде анкеты были затем предложены историко-педагогическому сообществу для подготовки на их основе **научно-методические рекомендации** в целях повышения эффективности процесса преподавания историко-педагогических дисциплин в учреждениях высшего профессионального образования:

1. Как может выглядеть процедура конструирования содержания историко-педагогического образования на всех уровнях профессионально-педагогической подготовки?
2. Как можно определить место раздела «История образования и педагогической мысли» в курсе «Педагогика» (в каком семестре целесообразнее изучать данный курс)?

3. Как можно сформулировать инвариантное ядро содержательного наполнения курса «История образования и педагогической мысли»?

4. Каково может быть рекомендуемое количество часов на изучение историко-педагогических дисциплин отдельно для бакалавриата, магистратуры и аспирантуры.

5. Какой может быть состав историко-педагогических компетенций специфичных для бакалавриата, магистратуры и аспирантуры?

6. Какова может быть методика оценки результатов изучения историко-педагогических дисциплин для бакалавриата, магистратуры и аспирантуры?

7. Как можно осуществить интеграцию историко-педагогического курса в содержание психолого-педагогических дисциплин?

Подготовленные членами бюро Научного совета на основе анализа материала анкет научно-методические рекомендации будут доведены до сведения руководства Министерства образования и науки РФ.

В заключение все участники сессии выразили благодарность членам бюро Научного совета за организацию сессии совета и особую признательность Н.К. Сергееву – ректору Волгоградского государственного социально-педагогического университета, члену-корреспонденту РАО, профессору-сопредседателю Оргкомитета конференции и профессору С.В. Куликовой, члену Оргкомитета, зам. заведующего кафедрой педагогики университета за большой труд по организации и проведению сессии и издание сборника научных трудов «Преподавание историко-педагогических дисциплин в учреждениях высшего профессионального образования: содержание и современные подходы». Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2012 (18 п.л.).

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2012, № 6

ГОРОД КАК ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

THE CITY AS AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Ланин Б.А.

Заведующий лабораторией дидактики
литературы ИСМО РАО, доктор филологических
наук, профессор

E-mail: borial2003@gmail.com

Lanin B.A.

Head of the Laboratory of Literature Didactics
of the ICMO RAE, Doctor of Sciences (Philology),
Professor

E-mail: borial2003@gmail.com

Рецензия на книгу: Рубл, Блэр А. Вашингтонская U-стрит. Биография / пер. с англ. Л. Седов ; науч. ред. А. Захаров. – М.: Московская школа политических исследований, 2012. – 424 с. (Blair A. Ruble. Washington's U Street. A Biography. Woodrow Wilson Center Press, Washington, DC, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, 2010. 410 p. ISBN 978-0-8018-9800-6.)

Сам по себе город является воспитывающей и образовательной средой – это знают все ученые-урбанисты. Загадкой является то, как же именно город воспитывает людей, превращая их из безликого населения в полноправных и ответственных граждан. Разгадке этого феномена посвящены многочисленные труды д-ра Блэра Рубла – многолетнего директора Института Кеннана при Международном исследовательском центре имени Вудро Вилсона в Вашингтоне. Среди них поистине выдающиеся книги *Creating Diversity Capital: Transnational Migrants in Montreal, Washington, and Kyiv* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2005), и *Second Metropolis: Pragmatic Pluralism in Gilded Age Chicago, Silver Age Moscow, and Meiji Osaka* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001).

За двадцать лет руководства Б. Рубл превратил маленький институт со штатом 8 человек в один из наиболее влиятельных центров культурного взаимодействия между Россией и США. В разное время в центре работали Василий Аксенов, Владимир Войнович, Анатолий Найман, режиссер Евгений Цымбал, социолог и создатель Европейского университета в Санкт-Петербурге Борис Фирсов, нынешний председатель Совета по правам человека при президенте РФ Михаил Федотов, словом, многие интересные люди, подлинными интеллектуалами, способными превратить Россию в современное модернизированное государство и все для этого делавшие и продолжающие делать.

На этот раз объектом исследования д-ра Рубла стала лишь одна вашингтонская улица – U Street. Когда-то Вашингтон, наряду с Сент-Луисом и Балтимором, стал од-

ним из трех крупнейших центров в Америке, отличавшихся наибольшим количеством свободных афроамериканцев. Это создало уникальные возможности для роста их гражданского самосознания. Однако начиналось все... с улицы. Здесь жили разные чернокожие люди, которых объединяло стремление к обретению гражданских свобод, к постижению мира, к осознанию своего подлинного места в нем. Откликаясь на обидные клички и проходя мимо заведений «Только для белых», они медленно выстраивали свою социальную сферу, свою культуру, без которых невозможно представить современную Америку.

Несколько кварталов этой улицы, пишет Б. Рубл, равны по своему культурному значению, растянувшись почти на шесть миль Бродвею, с его великими театрами, залами и картинными галереями. Общаясь на этой улице, перенимая друг у друга обычаи и привычки быстро изменяющегося мира, соседи «вдруг», «неожиданно» становились выдающимися музыкантами, юристами, учеными, подлинными афроамериканскими интеллектуалами. Назвать U Street своими университетами могли бы многие выходцы из этих кварталов.

Со временем у них появился настоящий свой университет – университет Ховарда в штате Вирджиния, не так далеко от родной улицы. Эту цитадель афроамериканской культуры называли так в честь генерала Оливера Отиса Ховарда, потерявшего руку в одном из боев против рабовладельческих штатов. В 1865 году он стал руководителем Бюро по делам беженцев, освобожденных рабов и пустующих земель (Бюро освобожденных), а через год основал колледж, ставший позже университетом.

Каждая из семи глав книги («Сомнительные корни», «Вполне южный город», «Конфронтация с федеральной властью», «Черный Бродвей», «Последняя колония», «Шоколадный город», «Ты новый») заканчивается портретами замечательных людей, внесших свою лепту в становление гражданского общества и подлинной национальной культуры.

Никакие лекции и семинары не заменят настоящей социальной практики выстраивания гражданского общества, когда каждый вносит в его строительство все то, что может привнести. Вот была улица в Вашингтоне, округ Колумбия. Округ так и не стал самостоятельным штатом, потому что во времена неравенства никто не хотел, чтобы появился маленький штат с огромным преобладанием чернокожего населения (даже сейчас в округе 66% населения – афроамериканцы). Эта улица была пораженной насилием, являлась «зоной городского бедствия». Однако на ней открывались бары, всегда играл джаз. Музыканты не заканчивали консерваторий – лишь недавно джаз начали изучать и там тоже. Они учились друг у друга, играли на улице, пока их не впускали в бары. Сначала играли за выпивку, потом за еду, потом выпархивали из этого гнезда, чтобы покорять своим искусством весь мир. Вот только дух этой улицы они уносили с собой, помнили имена своих учителей – все с той же улицы, помнили соседей, помнили, где они выросли и кому обязаны своим мастерством. Может, это и есть подлинный патриотизм?

Жизнь менялась, и постепенно менялась раскраска этой улицы. Начали въезжать состоятельные американцы: ведь отсюда легко доехать и до Конгресса, и до правительст-

венных учреждений. За недвижимостью на этой улице началась настоящая охота. Но путь к этому был длинным. Это был путь избавления от насилия и пороков, путь познания собственной культуры и приобщения к ней, путь уточнения жизненных ценностей и выстраивания их новой шкалы. Так улица стала знаменитой и нашла своего летописца и исследователя.

Географию улицы легко проследить на карте города, не такая уж и длинная U Street. Подлинная вершина пути – в Белом доме, куда в 2008 году впервые въехал не белый президент, недавно задержавшийся еще на четыре года. Когда дорога ведет не к храму, это не значит, что она тупиковая. Она может вести к подлинному расовому равенству, к обществу равных возможностей, к торжеству демократических ценностей. U Street, как доказал автор этой уникальной биографии улицы, – одна из таких дорог.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2012, № 6

Мы продолжаем знакомить читателей с содержанием ведущих педагогических журналов.

We continue to acquaint readers with the content of the major pedagogical magazines.

Представляем вашему вниманию журнал «ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА», издающийся в учреждении Российской академии образования «Институт теории и истории педагогики».

Главный редактор журнала – директор института, доктор философских наук С.В. Иванова. Журнал выходит один раз в квартал.

We present to your attention magazine «NATIONAL AND FOREIGN PEDAGOGY» published in the institution of the Russian Academy of Education «Institute of the Theory and History of Pedagogy». The Editor-in-chief of this magazine is the director of the institute, Doctor of Science (Philosophy) – Ivanova S.V. The magazine is published once per quarter.

ЖУРНАЛ «ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА» № 5(8) 2012

MAGAZIN «NATIONAL AND FOREIGN PEDAGOGY» № 5(8) 2012

Тема номера: Проблемы современной дидактики

СОДЕРЖАНИЕ НОМЕРА

К ЧИТАТЕЛЯМ

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КАК ФАКТОР МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

1. Иванова С.В. К проблеме методологических истоков дидактики

2. Осмоловская И.М. Роль дидактических исследований в инновационном развитии образования.
3. Уман А.И. Тенденции развития современной дидактики.
4. Богуславский М.В. Модернизация содержания общего образования в отечественной педагогике XX века
5. Савина А.К. Основные критерии европейского качества образования
6. Перминова Л.М. «Человекоразмерность» методологических оснований предметности обучения
7. Алиев Ю.Б. Инновационные аспекты современной дидактической системы художественного образования школьников
8. Селиверстова Е.Н. Дидактическая концептуализация научных представлений о целях интеллектуального развития школьников в процессе обучения

ДИДАКТИКА КАК ОСНОВА СОЗДАНИЯ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

1. Ковалева Т.М. Личностно-ресурсное картирование в современной дидактике
2. Иванова Е.О. Смыслообразование как основа личностных универсальных учебных действий
3. Краснова Л.А. Образ современного научного знания в школьном обучении: постнеклассическая модель
3. Гин А.А. Применение алгоритмических процедур в обучении школьников решению творческих задач
4. Елкина И.М. Система оценивания результатов при различных педагогических подходах

ОСМЫСЛЕНИЕ ДИДАКТИКОЙ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

1. Ермоленко В.А. Инновационное развитие образовательных программ непрерывного образования
2. Шабалин Ю.Е. Создание учебных видеолекций как дидактическая проблема. Анализ видеопорталов вузов.
3. Шалыгина И.В. Учебно-методический комплекс как дидактический объект

ЮБИЛЕЙ УЧЕНОГО

Юбилей Осмоловской Ирины Михайловны
Юбилей Долгой Оксаны Игоревны
Юбилей Касаткиной Натальи Эмильевны

НАШИ АВТОРЫ

SUMMARY

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ НАШИХ АВТОРОВ

ЖУРНАЛ «ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА» № 6(9) 2012

MAGAZIN «NATIONAL AND FOREIGN PEDAGOGY» № 6(9) 2012

Тема номера: Исследовательская деятельность школьников

СОДЕРЖАНИЕ НОМЕРА

1. ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Суходольская-Кулешова О.В., Ляшко Л.Ю., Ляшко Т.В., Федоровская Е.О. Исследовательская деятельность учащихся как ролевая модель социализации талантливой молодежи в современной России

Колотовкина С.Г. Новые подходы к проектной и исследовательской деятельности в условиях внедрения ФГОС

Стародубцева Ж.А. Исследовательская деятельность как один из способов развития творческого мышления младших школьников

Угрюмова Т.Г. Саморазвитие личности студента колледжа через научно-исследовательскую деятельность

2. РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Боброва О.Ф. Очно-заочная система обучения исследовательской деятельности – инновационное направление в системе образовательного пространства Белгородской области

Ещенко И.В. Развитие творческой одаренности через научно-исследовательскую деятельность

Романько Э.Н. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных учащихся в многопрофильной школе

Стедьмах Р.Р. Развитие творческой одарённости через научно-исследовательскую деятельность

3. МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Брашко Е.В. Проект как возможность профессионального самоопределения учащихся

Воронцова И.А. Развитие предметных математических способностей учащихся в условиях профильного обучения – результат педагогического мастерства учителя

Жучая И.М. Исследовательская деятельность учащихся младшего школьного возраста на уроках изобразительного искусства. Методы, методики, технологии

Ильина Л.В. Как организовать проектную деятельность учащихся через различные формы уроков практической направленности с использованием исследовательского метода обучения

Патрина Е.Г. Современные тенденции в практике преподавания физики

Самсонова И.В. Технология консалтингового взаимодействия в работе с детьми «информационного поколения»

4. УЧИТЕЛЬ – ИССЛЕДОВАТЕЛЬ И РУКОВОДИТЕЛЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ

Иванов И.П. Роль личности в процессах модернизации народного образования Симбирской губернии в последней трети XIX века

Хиневич Е.С. Полилингвизм как фактор развития одаренности у детей в условиях дополнительного образования

Цветкова Е.И. С.Т. Щацкий и исследовательская деятельность учащихся как составная и неотъемлемая часть образования

НАШИ АВТОРЫ

SUMMARY

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ НАШИХ АВТОРОВ

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2012, № 6