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

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

No 3 | 2013



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 Хиллиг, доктор философии (Ph. D.), иностранный член PAO, приват-доцент истории педагогики, заведующий лабораторией «Макаренко-реферат» Марбургского университета (Германия)

Натан Бирман, ведущий специалист Информационного центра библиотеки 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 PAO, заместитель президента PAO **Роберт И.В.**, доктор педагогических наук, профессор, академик PAO, главный ученый секретарь PAO, директор Института информатизации PAO

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. Михайловская

Редактор: **Е.А. Пименова** Перевод: **А.А. Пантелеев** Верстка: **Е.В. Ермакова**

| МОДЕРНИЗАЦИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ | |
|--|-----|
| Вяземский Е.Е. Образовательная политика постсоветской России и реформа общего исторического образования | 5 |
| Боченков С.А. Учитель, школа, система образования в зеркале ЕГЭ | 27 |
| ТЕОРИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ | |
| Коростелева А.А. Духовно-нравственное образование в контексте интеграционного образовательного процесса: перспективы развития | 48 |
| ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ | |
| Безрогов В.Г. Историография учебной литературы для начальной школы в XVI - начале XVII вв | 59 |
| Гончаров М.А. Учебно-педагогическая литература в системе подготовки российских учителей во второй половине XIX – начале XX вв. (из собрания Научно-педагогической библиотеки им. К.Д. Ушинского) | 77 |
| Дякина Е.В. Историко-педагогический опыт становления и развития кадетских корпусов в дореволюционной России | |
| Гашичев А.В. Формирование и развитие познавательных интересов курсантов высших учебных заведений как проблема военной педагогики в 1960 –1980-х гг. | 94 |
| НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ | |
| Слепнева Н.И. Экспериментальная проверка качественных задач по физике на основе применения цифровой лаборатории Архимед | 102 |
| инновационные технологии | |
| Хелемендик В.С. Конвергенция как современная форма взаимодействия СМИ | 106 |
| Антопольский А.Б. Об измерении публикационной активности российских вузов в Интернете | 124 |
| - Полонский В.М. Принципы разработки рубрикатора | |
| «Народное образование. Педагогика». Козлова Н.Ю. Научный архив Российской академии образования: | |
| вчера и сегодня | 149 |
| НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ | |
| Ломакина Т.Ю. Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития | 159 |
| РЕЦЕНЗИИ | 1/5 |
| Ланин Б.А. Как научиться видеть красивое | 16/ |
| В МИРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЖУРНАЛОВ | |
| Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» № 3(12) 2013 | 171 |

| MODERNIZATION OF RUSSIAN EDUCATION | |
|---|----------|
| Viazemsky E.E. Educational policy in post-soviet Russia and reform in general history education | <u>5</u> |
| Bochenkov S.A. Teacher, School, Educational System through the Prism of EGE | 27 |
| THEORY OF MODERN EDUCATION | |
| Korosteleva A.A. Moral and Spiritual Education in the Context of an Integrative Educational Process: Perspectives of Development | 48 |
| HISTORY OF PEDAGOGICS | |
| Bezrogov V.G. Historiography of Elementary School Educational Literature of the 16th - Beginning of 17th Centuries | 59 |
| Goncharov M.A. Pedagogical Literature in the Russian System of Teacher Training in the Second Half of the 19TH – Beginning of the 20TH Centuries. (From the Ushinsky Scientific Pedagogical Library collection1.) | 77 |
| Dyakina E.V. Historical and Pedagogical Experience of Formation and Development of Cadet Corps in Pre-Revolutionary Russia | |
| Gashichev A.V. Formation and Cultivation of Inquisitive Interest in Cadets as a Problem of Military Pedagogy during the 1960s – 1980s | 94 |
| NEW RESEARCHES IN EDUCATION | |
| Slepneva N.I. Experimental Check of Qualitative Physics Problems Using Archimedes Digital Laboratory | 102 |
| INNOVATIVE TECHNOLOGIES | |
| Chelemendik V.S. Convergence as a Modern Form of Mass Media Interaction | 106 |
| Antopolsky A.B. Assessing Internet Publishing Activity of Russian Educational Institutions | 124 |
| Polonsky V.M. Subject Authority Development Principles "National Education. Pedagogics" | 139 |
| Kozlova N.Yu. Sientific Archive of the Russian Academy of Education: Yesterday and Today | 149 |
| SCIENTIFIC LIFE | |
| Lomakina T.Yu. Education throughout the Life: Continued Education in the Interests of Stable Development | 159 |
| REVIEWS | 475 |
| Lanin B.A. Ways of Seeng Beautiful Things | 167 |
| IN THE WORLD OF PEDAGOGICAL JOURNALS | |
| Magazin «National and Foreign Pedagogy» № 3(12) 2013 | 171 |

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА ПОСТСОВЕТСКОЙ РОССИИ И РЕФОРМА ОБЩЕГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

EDUCATIONAL POLICY IN POST-SOVIET RUSSIA AND REFORM IN GENERAL HISTORY EDUCATION

Вяземский Е.Е.

Главный научный сотрудник Института содержания и методов обучения Российской академии образования, профессор Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, профессор

E-mail: viazemskiy@rambler.ru

Аннотация. В статье рассматривается опыт реформы исторического образования в России в 1990-е гг., анализируются приоритеты государственной образовательной политики, подводятся общие итоги двадцатилетнего периода модернизации школьного образования в постсоветской России.

Ключевые слова: образовательная политика постсоветской России, реформа общего исторического образования, принципы образовательной политики, гуманизация и демократизация образования, вариативное образование, структура и содержание образования, образовательный стандарт.

Viazemsky E.E.

Leading research fellow of the Institute for
Content and Methods of Education of the
Russian Academy of Education, professor
at the Academy of Higher Qualification and
Professional Retraining of Workers in Education,
Doctor of science (Education), Candidate of
science (History), Professor.

E-mail: viazemskiy@rambler.ru

Annotation. This article analyzes the experience of reform in history education in Russia in the 1990s, as well as the priorities of the federal educational policy. The author also sums up the results of the twenty-year period of modernization of school education in post-Soviet Russia.

Keywords: educational policy in post-Soviet Russia, reform in general history education, principles of educational policy, humanization and democratization of education, variable education, structure and content of education, educational standard.

Во всем мире от учителей продолжают требовать достижения недостижимых целей с помощью неадекватных средств. Самое удивительное, что иногда им это удается. H.G. Ginot

Хроника образовательной политики

Ключевые события, определившие контуры постсоветской системы общего исторического образования в России (1991–2012 гг.)

Общее среднее образование

- Подготовка социально-педагогических условий для перехода к вариативному образованию, принятие политического решения о подготовке новых вариативных учебников истории и обществознания (с 1990 г.);
- Разработка концепций содержания и структуры учебных курсов истории и обществознания на основе новых теоретико-методологических подходов, включающих принципы гуманизации, гуманитаризации, построения личностно ориентированного образования (с 1988 г., особенно активно в первой половине 1990-х гг.);
- Начало перехода от советской системы исторического и обществоведческого образования к постсоветской российской системе (1991–1992 гг.);
- Принятие Закона РФ «Об образовании» (1992 г.);
- Введение концентрической структуры исторического и обществоведческого образования (1993 г.);
- Разработка и введение нового базисного учебного плана общеобразовательных учреждений РФ (БУП – 1993);
- Начало разработки стандартов общего образования (1993 г.);
- Проведение коллегии Министерства образования РФ по вопросам развития исторического и обществоведческого образования, утверждение Решения коллегии Министерства образования РФ от 28 декабря 1994 г. № 24/1 «О стратегии развития исторического и обществоведческого образования в общеобразовательных учреждениях»;
- Утверждение временных стандартов общего образования (1994 г.);
- Утверждение новых версий стандартов общего образования (1998 г.);
- Разработка и введение базисного учебного плана
- общеобразовательных учреждений РФ (БУП 98);
- Подготовка и издание учебников истории и обществознания нового поколения (во второй половине 1990-х гг. были изданы обновленные учебники истории и обществознания, включая учебники права, экономики);
- Утверждение «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» как документа, определяющего стратегию развития образования

- до 2010 г. (декабрь 2001 г.). Ключевая задача достичь современного качества образования, добиться его соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства;
- Введение федерального перечня учебников, рекомендованных Министерством образования и науки РФ для использования в общеобразовательных учреждениях (Приказ Министерства образования РФ от 26 декабря 2001 г. № 4244);
- Введение федерального компонента государственного образовательного стандарта (ФК ГОС) по всем предметам базисного учебного плана, включая историю, обществознание (2004 г.). «Стандарт содержания образования» (ФК ГОС) как попытка определить на государственном уровне обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки и требования к подготовке выпускников общеобразовательных учреждений;
- Попытки в субъектах РФ и на федеральном уровне разработать теоретические основы национально-регионального компонента государственного образовательного стандарта (НРК ГОС), которые не привели к позитивным результатам (обратите внимание: в федеральном образовательном стандарте второго поколения НРК ГОС не выделяется как компонент стандарта);
- Трансформация механизма экспертизы учебной литературы на федеральном уровне (2004–2005 гг.), экспертная функция ФЭС передана двум государственным академиям РАН и РАО;
- Начало разработки федерального стандарта общего образования второго поколения (с 2006 г.) как попытка преодолеть недостатки ФК ГОС;
- Утверждение Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г. («Стратегия 2020», 2008 г.);
- Введение государственной аттестации и оценки образовательных достижений учащихся по истории в форме (ЕГЭ) (в штатном режиме с 2009 г.);
- Принятие решения о широком экспертном обсуждении «Стратегии -2020» для доработки документа в условиях дефицита ресурсов (2010 г.), начало работы экспертных групп (2011 г.);
- Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»;
- приказ Министерства образования и науки России от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования»;
- Второй вариант Закона «Об образовании в Российской Федерации» принят Государственной Думой РФ 21 декабря 2012 г., подписан Президентом РФ В.В. Путиным 30 декабря 2012 г.;
- Правительство РФ Распоряжением № 2148-р от 22 ноября 2012 г. утвердило представленную Министерством государственную программу Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020-е гг.

Историческими событиями конца XX века, которые одновременно стали символами начала нового столетия, явились распад СССР, создание суверенного Российского государства, завершение «холодной войны» в её прежнем формате и ядерного противостояния между сверхдержавами.

Эти события обозначали конец прежней и начало новой исторической эпохи, которая, как тогда казалось многим нашим современникам, должна была стать воплощением надежд на устройство справедливого общества, эффективной рыночной экономики, демократизацию общества, утверждение верховенства права. Последующие события в чем-то оправдали общественные ожидания, а в чем-то вызвали глубокий пессимизм.

Значимую роль в становлении новой российской государственности выполняет общеобразовательная школа, которая призвана социализировать российскую молодежь, формировать ее ценностные ориентиры. Ключевую роль в этом процессе играет система исторического образования. Именно в рамках этой системы в первую очередь формируется гражданская идентичность, актуализируется историческая память. Сегодня, спустя два десятилетия после начала новой исторической эпохи, актуально проанализировать образовательную политику реформирования и модернизации образования, оценить масштабы и результативность реформы российской системы общего исторического образования, осмыслить проблемы и тенденции развития этой системы.

В 2012 г. завершился двадцатилетний период становления в школах России постсоветской системы общего образования. Определенными хронологическими и смысловыми рамками этого периода можно считать появление Закона РФ «Об образовании», который был подписан Президентом РФ Б.Н. Ельциным 10 июля 1992 г. [1], и Закона «Об образовании в Российской Федерации», который был принят Государственной Думой 21 декабря 2012 г. и подписан Президентом РФ В.В. Путиным 30 декабря 2012 г. [2].

Предпримем попытку осмыслить достигнутое за это двадцатилетие, ответить на вопрос, что и почему сделать не удалось, наметить перспективные тенденции.

Рассмотрим процесс обновления системы образования в постсоветской России как общественный феномен. Определим ключевые понятия.

В российском социально-педагогическом дискурсе изменения в сфере образования в суверенной России в первое десятилетие новой российской государственности обычно определяются как «образовательная реформа». Для осмысления последующих преобразований в 2000-е гг. обычно употребляется термин «модернизация системы образования». Выскажем в связи с этим своё видение сущности произошедших изменений. Начнем с терминов. Реформа (от франц. réforme, от лат. reformo – преобразовываю) – означает преобразование, изменение, переустройство какой-либо стороны общественной жизни (порядков, институтов, учреждений).

Понятие «модернизация» и соответствующий термин (от *греч*. moderne – новейший) означает усовершенствование, улучшение, обновление объекта, приведение его в соответствие с новыми требованиями и нормами, условиями, показателями качества [3, http://dic.academic.ru/dic.nsf/econ_dict/9238]. В образовательной практике под модернизацией

понимается обновление и совершенствование действующей системы образования. Второй термин, как нам представляется, более реалистичен с точки зрения характеристики феномена становления в России постсоветской системы образования за двадцатилетний период в целом.

В научно-педагогическом сообществе определение сути процессов становления постсоветской системы образования как образовательной реформы частью экспертов не разделяется. Понятие модернизации образования вызывает меньше возражений.

С нашей точки зрения, процессы становления в России постсоветской системы школьного исторического образования в 1990-е гг. могут рассматриваться как образовательная реформа. Подчеркнем, что под реформой мы понимаем кардинальное сущностное изменение ценностей, целей, базовых принципов, структуры и содержания образования.

Интересная деталь. Программа реформы сферы образования была одобрена педагогами еще в 1988 г. на Всесоюзном съезде работников народного образования. Вспоминая тот съезд, скажу: масштабное было событие. Тем, кто стремится лучше понять атмосферу общественно-педагогического движения в России на рубеже эпох, сущность образовательных реформ в России начала 1990-х гг., назову общедоступные источники – в первую очередь, труды первого министра образования постсоветской России Э.Д. Днепрова, в частности его фундаментальную монографию «Современная школьная реформа в России» [4]. Эта книга поможет заинтересованным педагогам осмыслить сущность образовательной реформы в постсоветской России.

Ключевой идеей образовательной реформы начала 1990-х гг., как подчеркивает академик РАО Э.Д. Днепров, была **идея развития** образования. На ней основывалась триада целей реформы: создание необходимых условий для развития личности; запуск механизмов развития и саморазвития самой системы образования; превращение образования в действенный фактор развития общества. Определяющим условием реализации данной идеи стало пробуждение субъектности в каждом субъекте образовательного процесса: в ребенке, в учителе, в управленце, в школе, в родителях, в региональном и национальном сообществах – в обществе в целом.

Успешность и эффективность образовательной реформы помимо институциональных факторов во многом зависела от социально-политического и психологического климата в стране. В условиях демократизации общественной жизни соответствующие изменения в системе образования были органичны. Демократизация, гуманизация как поворот школы к личности ребенка, гуманитаризация образования как преодоление утилитарного технократизма имели шанс быть успешными. При этом оставался вопрос о педагогической эффективности предпринятых шагов по радикальному обновлению советской системы образования.

Напомним, первым указом, который подписал Президент РСФСР Б.Н. Ельцин, стал Указ от 11 июля 1991 г. «О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР» [5]. В документе, подготовленном при активном участии министерства образования РСФСР, возглавляемого министром Э.Д. Днепровым, был намечен ряд мер по поддержке (в основном финансовой) системы образования. Текст Указа имел явно декларативный характер.

Многое из заявленного так и не было исполнено, например обещание «направлять ежегодно за рубеж для обучения, стажировки, повышения квалификации не менее 10 тысяч учащихся, аспирантов, преподавателей и научно-педагогических работников» [5, п. 4]. Тем не менее, принятие этого Указа символизировало статус системы образования в стране, подчеркивало приоритетность образования в новой России.

Демократическое переустройство системы образования получило правовой статус в результате принятия в 1992 г. Закона РФ «Об образовании», в котором были зафиксированы новые социально-политические ориентиры, гуманистические ценности российского образования. Действие закона распространялось на все сегменты системы образования − от дошкольного, общего среднего, дополнительного образования детей до высшего профессионального. В августе 1996 г. был принят Федеральный закон № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» [6], который стал основным правовым регулятором развития системы высшего профессионального образования.

Становление системы общего образования

В соответствии с законом РФ «Об образовании» (в ред. от 10.07.1992) общеобразовательным учреждениям передавалось право разрабатывать образовательные программы и учебные планы. К компетенции центра была отнесена разработка федерального компонента стандарта, который становился единым нормативным правовым документом, регламентирующим содержание образования на государственном уровне.

ЮНЕСКО оценило этот закон как один из самых демократических образовательных актов в мире. Однако в условиях социально-экономического кризиса этот закон не был финансово обеспечен. Многие его положения, в частности о приоритетности образования, так и остались декларациями.

В соответствии с Законом РФ «Об образовании» в 1993 г. были утверждены базисные учебные планы (БУП – 93) для общеобразовательных школ. Базисный учебный план был структурирован по образовательным областям (языки и литература, математика, природа, общество, информатика, искусство, физическая культура, трудовая подготовка), в пределах которых были зафиксированы учебные предметы только федерального компонента. Разработка содержания национально-регионального и школьного компонентов плана не входила в компетенцию федерального центра. Введение БУП – 93 способствовало реализации таких задач реформы, как демократизация управления, децентрализация, развитие личностно ориентированного обучения, стимулировало активность, творческое начало педагогов.

С 1993 г. началась разработка государственных образовательных стандартов общего образования (ГОС), понятие которых было введено в Конституции РФ (п. 5 ст. 43) и в ст. 7 Закона РФ «Об образовании». В 1994 г. первые стандарты по всем учебным предметам были утверждены как временные. Задачи введения стандартов состояли в том, чтобы утвердить нормы, регламентирующие образовательный результат, а не процесс образования.

Ключевым направлением образовательной реформы в учреждениях общего образования России в 1990-е гг. стало обновление содержания школьного образования, в первую очередь, социально-гуманитарного. Без кардинального обновления содержания образования все организационно-структурные изменения образовательной практики не имеют принципиального значения.

С 1991 г. началась замена прежних программ и учебников по истории и другим учебным предметам социально-гуманитарного цикла новыми или обновленными. Постепенно были разработаны и внедрены в школе принципиально новые учебные программы и учебные пособия по истории, граждановедению, правам человека, экологии, экономике и др. Позже значительная часть учебных курсов социально-гуманитарного цикла (граждановедение, основы права, основы экономики, основы философии) вошла в содержание интегрированного учебного предмета «Обществознание». При этом некоторые общеобразовательные учреждения изучали основы права, основы экономики как самостоятельные учебные курсы. Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 года допускал значительную свободу для общеобразовательных учреждений в конструировании учебных планов, определении перечня изучаемых учебных курсов, выборе учебников и пособий.

С лета 1992 г. при поддержке фонда Сороса были предприняты усилия по радикальному обновлению социально-гуманитарного образования. 14 апреля 1992 г. Правительство РФ приняло Постановление «О развитии гуманитарного образования в России». Утвержденная в нем программа представляла собой инновационный проект по гуманитаризации российского образования, в русле которой для средней и высшей школы были разработаны новые учебники, учебные пособия и программы, создана издательская база, переподготовлены педагоги и управленцы. Программа стала средством развития гуманитарного знания, что позволило обновить содержание образования. Средств на её реализацию в бюджете РФ не было. Финансовое обеспечение программы взял на себя фонд Сороса. Но принятие управленческих решений – подчеркнем этот тезис – полностью осуществлялось российской стороной. Вопросы об отборе авторов для подготовки новых учебных пособий и программ решались российской конкурсной комиссией [4, с. 101; 7, с. 194–195].

С 1993 г. начался второй этап реализации программы, содержанием которого стало теоретическое осмысление путей обновления гуманитарного образования, научно-методическое обеспечение этого процесса, выделение грантов для преподавателей, которые добились реальных успехов в обновлении образования.

В 1994 г. в рамках «Мегапроекта», который осуществлялся при участии международного фонда «Культурная инициатива», продолжалось обновление учебной литературы, принимались меры по поддержке инновационных школ России. Обновление гуманитарного образования в России в рамках «Мегапроекта» осуществлялось по семи основным направлениям:

- 1) разработка новой учебной литературы, в том числе по новым учебным предметам экономике, экологии, значимым проблемам развития общества;
- 2) конкурс учебников по иностранным языкам, русскому языку для национальных школ, гуманитарной информатике;

- 3) конкурс инновационных проектов по программе «Обновление гуманитарного образования» (в рамках конкурса были названы сто инновационных образовательных учреждений, коллективам которых удалось совершить прорыв в создании уникальной развивающей среды);
 - 4) программа «Национальная школа»;
 - 5) переподготовка преподавательских кадров;
- 6) развитие сети экспериментальных площадок в «пилотных» регионах для апробации инновационных процессов;
- 7) международные проекты («Программа глобального образования» и др.) как форма реализации международного сотрудничества в сфере образования [7, с. 200].

Был реализован проект по поддержке передовой профессуры, инновационных научных школ в вузах. Для контроля за расходованием средств при реализации проектов была создана система общественного контроля.

Наиболее существенные изменения в содержании школьного образования в России произошли в историческом и обществоведческом, социально-гуманитарном образовании. Это достижение можно рассматривать как самый заметный, ощутимый результат реформы школьного образования первой половины 1990-х гг.

Состояние и пути совершенствования исторического и обществоведческого образования в российской школе в декабре 1994 г. были рассмотрены на коллегии Министерства образования РФ. Автор этих строк принял активное участие в подготовке и проведении данного форума. На коллегии был принят концептуальный по характеру документ – Решение «О стратегии развития исторического и обществоведческого образования в общеобразовательных учреждениях» [8, с. 21–32]. Его значимость в том, что государство в лице Министерства образования РФ предложило целостную стратегию модернизации содержания исторического и социально-гуманитарного образования в переходный период.

Стратегия восполняла идеологический вакуум в системе образования и определяла отношение государства к процессу формирования личности учащихся. Государство отказалось от навязывания учащимся «единственно правильного мировоззрения» и взяло на себя обязательство содействовать учащимся в реализации их права на свободный выбор взглядов и убеждений на основе фундаментальных научных положений. При построении содержания исторического и социально-гуманитарного образования в целом основным условием должно было стать обеспечение баланса политических, культурных, этнонациональных и иных ценностей при доминанте общенациональных (государственных) ценностей. Таким образом, речь шла о формировании новой идеологии социальногуманитарного образования.

Некоторые итоги развития системы общего образования в первой половине 1990-х гг.

Образовательная реформа в первой половине 1990-х гг. привела к прогнозируемым результатам – была создана концептуальная, содержательная и организационная основа

новой российской школы, разработаны учебные планы, программы, подготовлены новые или обновленные учебные пособия, учебники. Наиболее значимые изменения произошли в системе социально-гуманитарного образования.

Анализируя ценности, цели образовательной политики и реформаторской практики первой половины 1990-х гг., отметим направленность на радикальное обновление гуманитарного образования.

В основу процесса реформирования школы в первой половине 1990-х г. был положен принцип приоритета личности, а средствами достижения поставленных задач стали демократизация, гуманизация, гуманитаризация и дифференциация образовательной политики и школьной практики. Эти ключевые идеи были сформулированы в виде принципов и закреплены в ст. 2 «Принципы государственной образовательной политики» Закона РФ «Об образовании» (1992 г.) [1].

Нельзя не прокомментировать сущность претензий части российской общественности к инициативам Дж. Сороса в области научно-методического обеспечения процесса реформирования гуманитарного образования в России, поддержки российских педагогов средней и высшей школы. Разумеется, деятельность Дж. Сороса в России имела очевидную цель – содействие демократизации российской школы, что, по его мнению, являлось условием построения в России открытого общества. Средствами, способствующими реализации этой цели, были формирование парадигмы личностно ориентированного образования, освобождение содержания образования от советской догматики, создание новой учебной литературы, повышение квалификации педагогов.

Все обвинения в адрес Дж. Сороса были отвергнуты Государственной Думой. Комитет Госдумы по образованию и науке на парламентских слушаниях в феврале 1995 г. позитивно оценил вклад Дж. Сороса в реформирование гуманитарного образования в России.

Первый этап образовательной реформы в постсоветской России завершился к середине 1990-х гг. Этому этапу было присуще чувство свободы, обусловленное обновлением политического климата в стране, ориентацией не на классовые, а на общечеловеческие ценности. Сущность предпринятых шагов на этом этапе выражалась в отказе от единообразия, в гуманизации образовательных систем разного уровня – от школьной до общероссийской. За три-четыре года были созданы новые типы образовательных учреждений: лицеи, колледжи, гимназии, негосударственные школы (НОУ). Эти учреждения получили возможность работать по собственным учебным планам и программам, вводить профили обучения, элективные курсы. Для массовой средней школы были разработаны различные варианты учебного плана, предлагалась специализация обучения по гуманитарному, физико-математическому и другим направлениям.

Однако наряду с очевидными достоинствами курс на развитие вариативности организационных форм и содержания образования имел и ряд недостатков, в частности он привел к утрате контроля над развитием сети образовательных учреждений. Разнообразие учебных планов усложняло работу учителя, но не гарантировало удовлетворения реальных потребностей учащихся. Многие педагогические коллективы оказались не готовы к работе в новых социально-экономических условиях. Ситуация в системе

образования осложнилась общим ухудшением экономического положения в стране. Наступили задержки в выплатах заработной платы учителей. Финансирование образования по остаточному принципу поставило под сомнение осуществление образовательных реформ.

От реформы к модернизации: образовательная политика и практика во второй половине 1990-х гг.

Во второй половине 1990-х гг. российское общество постепенно осознало необходимость перехода от реформы образования к его модернизации, устойчивому развитию. Пройдя «шоковую» терапию, российское общество болезненно воспринимало само слово «реформа». Для закрепления достижений образовательной реформы первой половины 1990-х гг. был необходим определенный период стабилизации.

Во второй половине 1990-х гг. стало очевидным изменение социально-психологического климата в стране, в системе образования. Анализ финансирования сферы образования показывает, что эта система была исключена из числа приоритетов. Произошла полная утрата понимания роли образования как имеющего первоочередное значение фактора развития общества, государства. Актуальной задачей для сообщества педагогов, общественности стало формирование на всех уровнях общества понимания того, что образование – это гарантия успешного будущего, что государство обязано поддерживать развитие системы образования, обеспечивая финансовые, организационно-управленческие, социально-психологические меры. В 1997-1998 гг. была предпринята попытка – причем неудачная – провести следующий этап реформы без стабилизации социально-экономического положения в сфере образования. Более того, предусматривалось дальнейшее сокращение финансирования системы образования. В данных условиях провал очередного этапа реформирования образования был вполне предсказуем.

К этому времени сфера образования превратилась в зону социальной напряженности. Уровень заработной платы в системе образования составлял чуть более 50 процентов от уровня заработной платы в области промышленности. Заработная плата заметно отставала от прожиточного минимума. В стране проходили учительские забастовки, вызванные, прежде всего, невыплатой заработной платы. Передовая часть общества, многие педагоги осознали необходимость кардинального изменения государственной образовательной политики.

Осмысление накопленного опыта, его мировоззренческих основ, достигнутых к тому времени образовательных результатов выявило кризис образовательной политики, управленческой практики второй половины 1990-х гг., что поставило под сомнение результаты реформы в целом, включая более ранний этап.

Общественная экспертиза результатов реформирования образования в 1990-е гг. актуализировала поиск ценностей, целей и механизмов развития образования на основе преемственности с российской образовательной традицией.

Достижения и проблемы в развитии школьного исторического образования в 1990-е гг.

К концу 1990-х гг. Министерству образования удалось реализовать большинство основных положений принятой в декабре 1994 г. стратегии развития школьного исторического образования на переходный период. В частности, был в целом завершен переход на концентрическую структуру исторического образования (первый концентр – 5–9 классы; второй концентр – 10–11 классы). С 1998/99 учебного года был введен новый Базисный учебный план общеобразовательных учреждений РФ. В 1998 г. были утверждены Временные требования к обязательному минимуму содержания основного общего образования по истории и обществознанию. Были подготовлены примерные образовательные программы по истории для основной и средней школы. На основе новых концептуальных подходов и требований к содержанию образования было создано новое поколение учебной литературы.

Во второй половине 1990-х гг. происходил поиск общероссийского консенсуса в отношении модели стандарта, необходимость легитимности которого признали все участники дискуссии.

Какие же проблемы оставалось решить в школьном историческом образовании к концу 1990-х гг.? Во второй половине 1990-х гг. наиболее существенными задачами исторического образования были: разработка стандарта исторического образования, формирование концепции школьного исторического образования и переход на концентрическую структуру исторического образования.

Среди факторов, которые препятствовали подготовке стандарта, можно назвать противоречивое понимание сущности стандарта в научном и педагогическом сообществе, концептуальные противоречия в проекте стандартов, отсутствие четкой государственной политики в этом вопросе. Все это влекло за собой частую смену состава команды разработчиков стандарта и другие негативные последствия, которые не позволили в 1990-е гг. подготовить и принять на государственном уровне приемлемый для педагогического сообщества вариант стандарта общего образования в целом и по истории в частности. Решение данной задачи стало содержанием следующего этапа развития российского образования в 2000–2004 гг. Завершение процесса разработки государственного образовательного стандарта нами рассматривается как составная часть процесса модернизации общего образования в современной России.

Вопрос о концепции исторического образования неразрывно связан с вопросом о концепции стандарта учебного предмета. Серьезное продвижение в разработке современной концепции исторического образования стало возможным в русле реализации стратегии модернизации образования. Так, например, в декабре 2001 г. на Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы преподавания новейшей отечественной истории» в Институте всеобщей истории РАН была в целом одобрена «Концепция преподавания отечественной истории XX века». Вместе с тем тенденции и направления развития академической истории и педагогической науки сегодня не позволяют синтезировать единую концепцию школьного исторического образова-

ния, которая бы в равной степени отвечала профессиональным критериям исторической и педагогической науки.

Вопрос о переходе на концентрическую структуру школьного исторического образования в 1990-е гг. обсуждался в педагогическом сообществе, прессе. Однако Министерству образования в 1990-е гг. не удалось своевременно обеспечить его посредствомм концептуальных разработок, а также учебно-методических материалов, программ, учебников, пособий для учителей. Эти материалы были подготовлены, но пришли в школу с опозданием. К тому же концептуальные особенности концентрической модели не были серьезно проанализированы и в доступной форме доведены до педагогов. Съезды учителей истории и обществознания в 2011–2012 гг. показали, что большинство педагогов, ученых-историков и в настоящее время не осмыслили и не поняли, каковы ресурсы концентрической структуры образования, в том числе исторического. Во многом это объясняется характером итоговой аттестации в формате ЕГЭ, конструкцией КИМ ЕГЭ по истории, нереализованностью концепции профильного обучения и др. Все названные факторы в своей совокупности привели к тому, что педагогический потенциал концентрической структуры образования, в сущности, не был понят ни учеными-историками, ни управленцами, ни учителями.

Это, в свою очередь, привело к попытке изучать в рамках концентров тот же самый объем материала, который ранее изучался при линейной структуре. В конструкции учебников истории не были учтены сущностные особенности концентрического обучения. Тем самым идея концентров в значительной степени обесценилась в массовом сознании. Вместе с тем мировой опыт показывает, что задачей школы не является последовательное (на основе линейной структуры) изучение целостного курса истории – с начальных классов до старших. Эта задача, скорее, решается на исторических факультетах университетов. Задача школы нам видится в том, чтобы построить и реализовать эффективную модель исторического образования, отвечающую запросам современного человека в условиях российского многонационального, поликультурного общества.

Итоги становления и развития системы школьного исторического образования в 1990-е гг.

Приоритетными направлениями образовательной политики Российской Федерации в области общего образования в 1990-е гг. были:

- 1) пересмотр содержания образования (от дошкольного до послевузовского), его диверсификация с полным обновлением идеологии, с гарантиями выбора ученику, родителям, школе;
- 2) попытка формирования эффективной модели обучения (поиск современных критериев эффективности обучения, разработка инструментария оценки его качества, разработка образовательных стандартов, проведение мониторинга образования).

Среди достижений в обновлении, развитии школьного исторического образования в 1990-е гг. можно назвать несколько наиболее значимых.

<u>Во-первых</u>, изменилось принятое ранее понимание самой академической истории в духе механистических традиций XIX в. -как однолинейного процесса, неуклонного поступательного движения человечества по ступеням формационного развития, что позволило обновить теоретико-методологические основы школьных курсов истории и обогатить их содержание. Изменилась сама философия образования.

<u>Во-вторых</u>, произошло обогащение школьного курса истории фактическим материалом, который в прошлом рассматривался как малосущественный, не имеющий отношения к движущим силам истории – последние ассоциировались с классовой борьбой, революционными движениями.

<u>В-третьих</u>, произошел переход от линейной структуры к системе двух (а с учетом начальной школы – трех) концентров, который в принципе открывает перспективы построения новых – современных моделей обучения истории. Эта структура позволяет сначала ознакомить учащихся с основными событиями истории человечества, а затем, в старших классах, перейти к осмыслению и более глубокому усвоению пройденного материала. Однако, к сожалению, в силу ряда причин как управленческого, так и научного и учебнометодического характера потенциал этой структуры полностью реализовать не удалось.

<u>В-четвертых</u>, были созданы учебники истории нового (второго по отношению к учебникам начала 1990-х гг.) поколения, отразившие передовой для того времени уровень исторической науки и педагогической практики. Эти учебники стали ядром учебнометодических комплексов (УМК). В состав УМК вошли авторские программы, рекомендации для учителя, рабочие тетради (для основной школы), дополнительные материалы (в старших классах), хрестоматии, сборники заданий. Появились первые учебные пособия, основанные на мультимедийных технологиях.

<u>В-пятых</u>, практически все издательства, выпускающие школьные учебники истории («Просвещение», «Русское слово», «Дрофа», «ЦГО», «Мнемозина» и др.) либо завершили издательские линии учебников, построенные на единой методологии, либо близки к завершению. Таким образом, педагоги могут планировать свою деятельность на основе целостной линии учебников.

<u>В-шестых,</u> новым явлением в школьном образовании стали образовательные средства (приложения к учебникам истории на CD, электронные атласы и др.) и технологии, основанные на интернет-ресурсах.

К не решенным в 1990-е гг. проблемам школьного исторического образования мы относим проблему качества учебников истории. Одной из трудных для решения задач в сфере исторического образования в 1990-е гг. оставалось обеспечение школы качественной учебной литературой по истории, отвечавшей современным критериям исторической науки и педагогики.

Учебникам истории, созданным в 1990-е гг., был свойствен ряд недостатков теоретического и методологического характера. Авторы многих учебников истории в тот период не учли, что проблемы истории, особенно XX в., имеют спорный характер, являются предметом дискуссий в исторической науке. На освещение некоторых значимых сюжетов отечественной истории большое влияние оказали конъюнктурные политические соображения и интересы. К этим сюжетам можно отнести: итоги и цену «сталинской» модерни-

зации 1930-х гг.; политику «перестройки»; перспективы продвижения современной России по пути демократии и становления рыночной экономики.

Другим недостатком учебников 1990-х гг. стала утрата граней между главными и второстепенными историческими событиями [9, с. 35].

Серьезной проблемой, которая часто была в центре внимания общественности, оставались критерии и механизм экспертизы учебников истории, поиск мер по совершенствованию этого процесса.

Материальная база школ в 90-е гг. XX в. не позволила в массовом порядке освоить интернет-ресурсы и перейти к современным информационным технологиям.

Рост профессиональной квалификации педагогов-историков в 1990-е гг., возможность повышать квалификацию в головных учреждениях федерально-региональной системы повышения квалификации работников образования (Академия ПКиПРО в Москве, Санкт-Петербургская академия постдипломного образования, региональные ИПК) сдерживались нехваткой финансовых ресурсов. Кроме того, материальные затруднения препятствовали подписке педагогов на периодические издания, что снижало профессиональную компетентность педагогов.

Концептуальные и научно-методические проблемы исторического образования в 1990-е гг.

Введение концентрической структуры при отсутствии принятой педагогическим сообществом четкой концепции целей изучения истории по двум концентрам и обоснованных принципов распределения исторического материала по уровням не оправдало ожиданий и не оказало стимулирующего влияния на качество школьного исторического образования.

Серьезной проблемой оказалось формулирование целей школьного исторического образования. Главным критерием оценки знаний в массовой школе в 1990-е гг. оставалось владение фактическим материалом, а не умение его анализировать. Процессуальные умения оставались на втором плане. Этот фактор в полной мере проявился в практике работы приемных комиссий даже в первоклассных столичных вузах. Такие современные и популярные в мировой практике подходы, как, например, компетентностный, фактически не применялись в российской педагогической практики. Разумеется, введение ЕГЭ изменило практику работы приемных комиссий вузов.

Не решенной в 1990-е гг. научно-педагогической проблемой оставалась реализация в учебном процессе принципов дифференциации и индивидуализации обучения. Министерство образования РФ и региональные органы управления образованием не смогли обеспечить условия для введения в массовую школьную практику уровневой и профильной дифференциации.

Одной из болезненных проблем образования в тот период был (и сегодня остается) рост учебной нагрузки учащихся, который приводил (и приводит) к разным негативным последствиям. Содержание школьных курсов истории в 1990-е годы не удалось освободить

от второстепенного фактического материала. Среди причин можно назвать незавершенность процесса осмысления современных требований к качеству образования, доминирование в школьной практике академического «знаниевого» подхода.

Наиболее распространенные в массовой школьной практике педагогические технологии в целом соответствовали «знаниевому» подходу и, как правило, не были ориентированы на развивающее обучение.

Серьезные вопросы вызывала проблема итоговой аттестации учащихся и подготовки измерителей образовательных достижений. Предполагалось, что этот вопрос будет решен в рамках разработки стандарта, но последняя неоправданно затянулась.

В 1990-е гг. не удалось педагогически обосновать, разработать и внедрить в массовую школьную практику модели реализации возможностей вариативной части базисного учебного плана – регионального и школьного компонентов.

Новый этап образовательной политики (2000-2003 гг.)

В декабре 1999 г. было подписано распоряжение Председателя Правительства РФ В.В. Путина о подготовке в «Центре стратегических разработок» стратегического плана развития страны.

В начале 2000 г. под руководством ректора Высшей школы экономики Я.И. Кузьминова началась разработка программы модернизации российского образования. В декабре 2001 г. Правительство Российской Федерации одобрило «Концепцию модернизации российского образования на период до 2010 года». Этот документ, на стадии подготовки имевший статус гражданской инициативы, после утверждения Правительством РФ стал стратегическим планом развития отечественного образования на ближайшее десятилетие. Он восстановил определенную преемственность с образовательной реформой начала 1990-х гг.

Реализация «Концепции» позволила улучшить бюджетное финансирование, законодательное и нормативно-правовое обеспечение системы образования, сформировать основы государственно-общественной системы управления образованием.

Рассматривая «Концепцию модернизации образования» с позиций сегодняшнего дня, отметим её целостность, технологичность. Приоритетными задачами являлись радикальное обновление содержания и экономики образования с его структурной и институциональной перестройкой.

Значимыми итогами реализации «Концепции» стало обновление системы школьного образования, включая переход с 3-летнего на 4-летнее начальное обучение, разработка Федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования (ФК ГОС), введение профильного обучения на старшей ступени школы, апробация и введение ЕГЭ. Инструментом введения профильного обучения стал новый базисный учебный план (БУП – 2004), который отличался от планов 1993, 1998 и 2001 гг. В его основу были положены опубликованные проекты стандартов общего среднего (полного) образования.

Подготовка государственных образовательных стандартов общего образования первого поколения была завершена к концу 2003 г. В марте 2004 г. Министерство образования и науки РФ утвердило федеральный компонент стандарта (ФК ГОС) общего образования по всем учебным предметам базисного учебного плана РФ. Этот тип стандарта в педагогике принято назвать «стандартами содержания образования». ФК ГОС в педагогической практике называют стандартом первого поколения. Он является переходным, временным документом. В этом варианте стандарта основное внимание уделяется вопросам приобретения знаний и умений. Такие значимые задачи системы образования, как социализация, воспитание и развитие детей фактически остались за пределами стандарта.

Стандарты приняты - что дальше?

Начало разработки новых федеральных государственных образовательных стандартов общего образования второго поколения (ФГОС)

В 2006 г. Министерство образования и науки РФ инициировало начало разработки стандарта общего образования второго поколения. В октябре 2009 г. приказом Министерства образования и науки РФ был утвержден Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, в декабря 2010 г. – Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования и в мае 2012 г. – Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования.

Первые шаги по освоению общеобразовательными учреждениями ФГОС показали: внедрение новых стандартов требует серьезных усилий по освоению новых концептуальных и управленческих подходов, предполагает повышение квалификации, переподготовку управленческих и педагогических кадров. Этот процесс начался, но он потребует определенного времени.

Новый закон «Об образовании в Российской Федерации»

В 2011–2012 гг. происходила разработка нового закона РФ «Об образовании в Российской Федерации», который направлен на интеграцию образовательного пространства России – от дошкольного до высшего профессионального и послевузовского. Ранее, как известно, проблемы высшего профессионального и послевузовского образования регулировались специальным Федеральным законом № 125-ФЗ.

Обсуждение нового закона заняло несколько лет. С того времени, как он поступил из Правительства РФ в Госдуму, в комитет по образованию с прошениями о внесении поправок обратились 600 тысяч граждан и поступило 40 тысяч коллективных обращений. В итоге законопроект существенно изменился, но принципиальные позиции законопро-

екта сохранились неизменными. Так, в частности, закон фактически упраздняет учреждения начального профессионального образования, предусматривает возможность дистанционного и семейного образования.

В законе вводятся новые важные понятия, например «конфликт интересов педагогического работника». Кроме того, в соответствии с новым законом частное репетиторство вводится в правовое поле.

В текст закона включено положение о поддержке талантливых детей и создании для них особых условий. А для детей с ограниченными возможностями здоровья должны быть созданы такие учебные заведения, в которых они «без дискриминации» могли бы получить качественное образование. Отдельным пунктом прописано понятие «инклюзивного образования».

Закон гласит, что все дети из числа народов России имеют право получить дошкольное, начальное и основное общее образование на родном языке.

В законе также вводятся понятия сетевого и электронного обучения, которое может быть использовано на всех уровнях образования.

Новый закон закрепляет высокий статус МГУ им. М.В. Ломоносова и СПбГУ, которым, как федеральным и национально-исследовательским университетам, дано право устанавливать свои собственные образовательные стандарты. По решению Правительства РФ это право может быть и у некоторых других вузов. После принятия закона должны измениться правила поступления в вузы. Основной льготой у многочисленных категорий абитуриентов, которые пользовались преимуществом при зачислении, будет не поступление в вуз, а учеба на бесплатном подготовительном отделении вуза. Причем воспользоваться льготой разрешается только один раз.

Перспективы развития общего образования в России в начале второго десятилетия XXI в.

Каковы же перспективы развития образования на ближайший период? Правительство РФ в конце 2012 г. утвердило представленную Министерством образования и науки РФ государственную программу Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. (утверждена Распоряжением правительства РФ от 22 ноября 2012 г. № 2148-р [10]). Целями госпрограммы являются обеспечение соответствия качества российского образования меняющимся запросам населения и перспективным задачам развития российского общества и экономики, повышение эффективности реализации молодёжной политики в интересах инновационного социально ориентированного развития страны.

В числе основных задач программы «повышение эффективности реализации молодёжной политики в интересах инновационного социально ориентированного развития страны», формирование «гибкой» системы непрерывного образования, «развитие инфраструктуры и организационно-экономических механизмов, обеспечивающих максимально равную доступность» образования, модернизация образовательных программ и создание современной системы оценки качества образования.

В госпрограмму включены следующие подпрограммы и федеральные целевые программы: «Развитие профессионального образования»; «Развитие дошкольного, общего образования и дополнительного образования детей»; «Развитие системы оценки качества образования и информационной прозрачности системы образования»; «Вовлечение молодёжи в социальную практику»; «Обеспечение реализации государственной программы "Развитие образования" на 2013–2020 годы и прочие мероприятия в области образования»; «Федеральная целевая программа "Русский язык" на 2011–2015 годы»; «Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы».

Срок реализации госпрограммы – 2013–2020 гг. – разделён на следующие этапы: первый этап – 2013–2015 гг., второй этап – 2016–2018 гг., третий этап – 2019–2020 гг. [10].

Вместо заключения

Основные направления государственной образовательной политики России на рубеже веков

В начале 1990-х гг. Министерство образования России во главе с министром образования Э.Д. Днепровым предприняло в целом успешный опыт реформы социально-гуманитарного образования в школах и вузах России, направленность которой соответствовала общим тенденциям мирового развития постиндустриальных стран. Исторический опыт становления постсоветской системы общего исторического, социально-гуманитарного образования в России показывает, как непросто осуществлять образовательные реформы, модернизировать систему общего образования.

Образовательная политика России за двадцать лет существования суверенного Российского государства отражает сложный процесс поиска и формулирования общенациональных интересов в сфере образования, которые должны стать базовыми приоритетами для системы образования. Российская образовательная политика должна учитывать мировые тенденции развития сферы образования, но в отличие от советской она не имеет классового характера, не противопоставляет Россию мировому сообществу государств и предполагает широкое международное сотрудничество в этой области.

Одним из направлений образовательной политики России является сотрудничество с авторитетными международными организациями, определяющими перспективы развития образования в современном мире, – ЮНЕСКО, Советом Европы и др.

Образовательная политика России в области общего образования в целом и социально-гуманитарного образования в частности в определенной степени учитывает рекомендации авторитетных международных организаций. Так, в соответствии с рекомендациями Совета Европы в образовательной практике России были сделаны акценты на соблюдении прав и основных свобод человека, развитии плюрализма, демократии, укреплении доверия и взаимопонимания между народами Европы.

Вместе с тем было бы наивно утверждать, что все рекомендации международных организаций в области изучения истории могут и должны быть восприняты российским педагогическим сообществом как императив. Социокультурные особенности российского общества, педагогические традиции таковы, что многое из педагогического опыта стран Западной (Евро-Атлантической) цивилизации вряд ли может быть перенесено на отечественную почву.

К тому же в ряде случаев такой перенос, прямое заимствование подходов, копирование даже интересного опыта приводит к определенным деформациям системы образования. Так, например, введение единого государственного экзамена по истории, гуманитарным предметам в стандартизированной форме, ориентированной преимущественно на выявление предметных образовательных результатов, в определенной степени затруднило деятельность педагогов по достижению личностных результатов образования.

Мы имеем в виду, что при аттестации педагогов в первую очередь учитываются результаты ЕГЭ, предметных олимпиад. В этих условиях деятельность педагогов в области нравственного воспитания, духовного развития школьников средствами истории фактически остается их частным делом и в большинстве случаев не учитывается органами управления образования. Вряд ли нужно доказывать, что сдача единого экзамена по истории в формате ЕГЭ значима для 12–15 процентов школьников, которые с помощью экзамена решают вопросы своей будущей профессиональной карьеры.

А общество в целом, подавляющее большинство школьников заинтересованы в том, чтобы школьные уроки истории, практикумы, викторины, исторические реконструкции, исследовательские проекты сформировали интерес к истории своей семьи, своего региона, своей страны, культурному наследию человечества. Решение всех этих задач и составляет цель школьного исторического образования в широком гуманистическом смысле. Эта «сверхзадача» исторического образования может быть определена как задача воспитания российской гражданской идентичности средствами исторического и гуманитарного образования в целом. Именно в этой области российская педагогика имела и имеет богатые исторические традиции. Не странно ли, что эти традиции теряют актуальность?

Среди приоритетов образовательной политики следует также назвать сотрудничество со странами СНГ и сохранение с ними общего образовательного пространства. Особенно результативно сотрудничество в этой области с Республикой Беларусь. Значимым направлением для российской системы образования является поддержка соотечественников за рубежом.

Государственная образовательная политика Российской Федерации, как декларируется на разных уровнях, направлена на сохранение Россией её места в ряду ведущих стран мира, её международного имиджа как страны, обладающей высоким уровнем культуры, науки и образования. Вместе с тем у гражданского общества, педагогического сообщества сегодня возникают вопросы о приоритетах этой политики, о сущностных смыслах стратегии модернизации.

Основная цель стратегии модернизации образования, как вытекает из анализа документов государственной политики, состоит в достижении качества образования, отвечающего новым социально-экономическим условиям России, основным направлениям развития страны. Анализ документов Правительства РФ, Министерства образования РФ показывает, что главной стратегической линией развития образования является его адаптация к изменившимся социально-экономическим условиям, новым реалиям. Вместе с тем многие педагоги, как показывает наш опыт, еще не в полной мере осознали эти новые реалии, вызовы глобализации. Вопрос о том, в какой степени это реальное состояние педагогического сообщества, менталитет педагогов должны учитываться государством при проектировании стратегии развития образования, остается открытым.

Вырабатывая стратегию развития образования в России в XXI в. необходимо учитывать такие тенденции мирового развития, как становление постиндустриального информационного общества, технологическая революция, глобализация и интеграция мировой экономики, рост международных коммуникаций и др. Эти тенденции предъявляют все более растущие требования к общей культуре и компетенции человека, к его функциональной грамотности, общей и профессиональной образованности. Российская система образования должна быть в состоянии ответить на эти вызовы XXI в. Остается открытым вопрос, в какой степени образовательная политика России, которая в идеале отражает общенациональные интересы в сфере образования, должна учитывать общие тенденции мирового развития? К тому же общенациональные интересы России в сфере образования в настоящее время еще не в полной мере сформулированы и отрефлексированы гражданским обществом.

Учет ведущих тенденций мирового развития в XXI в., при условии, что он останется приоритетом развития российской системы образования, предполагает осуществление в системе образования ряда значительных преобразований. Эти изменения должны позволить системе образования в целом и образования исторического в частности отреагировать на следующие вызовы:

- 1) ускорение общественного развития, расширение возможностей политического и социального выбора для граждан, что предполагает подготовленность школьников к сознательному участию в демократических процедурах, формирование гражданской культуры; воспитание гражданственности;
- 2) переход к постиндустриальному, информационному обществу, который предполагает формирование информационно-коммуникативной компетентности школьников как приоритетную задачу;
- 3) значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, что актуализирует значимость развития толерантности и способности к коммуникации;
- 4) рост глобальных проблем, что требует формирования готовности к международному сотрудничеству в решении этих проблем;
- 5) структурные изменения в сфере занятости, предполагающие мобильность граждан, что актуализирует потребность в формировании опыта самообразования, умения учиться, выстраивать индивидуальную образовательную траекторию.

Обобщая всё сказанное выше, подчеркнем, что в XXI в. фундаментальные изменения в общественной жизни предъявляют новые требования к личности. Человек в современном мире должен обладать ответственностью и инициативностью, способностью быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, способностью выбирать, сформированностью нравственных ценностей и основных социально-значимых компетентностей,

новым типом функциональной грамотности. В своей совокупности названные характеристики определяют основные целевые установки развития системы общего образования в целом и социально-гуманитарного в частности, её качественные параметры.

Список литературы:

- 1. Об образовании : закон Российской Федерации от 10.07.92 № 3266-1 // СПС «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/popular/edu, свободный.
- 2. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29.12.12 № 273-ФЗ // СПС «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=146216;dst=101493, свободный.
- 3. Словари и энциклопедии на Академике [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://dic.academic.ru.
- 4. Днепров, Э. Д. Современная школьная реформа в России / Э. Д. Днепров. М.: Наука, 1998.
- 5. О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР: указ Президента РСФСР от 11.07.1991 № 1 // Гарант : информационно-правовой портал [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://base.garant.ru/102690, свободный.
- 6. О высшем и послевузовском профессиональном образовании : федер. закон от 22.08.96 № 125-ФЗ // СПС «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/popular/education, свободный.
- 7. Днепров, Э. Д. Образование и политика. Новейшая политическая история российского образования: в 2 т. Т. 1 / Э. Д. Днепров. М., 2006.
- 8. Справочник преподавателя общественных дисциплин / авт.-сост. Е. Е. Вяземский, Т. И. Тюляева. М.: ЦГО, 1998.
- 9. Загладин Н. В. Историческое образование в российской школе // Историческое образование в современной школе : альманах. М.: Рус. слово, 2004. Вып. 2. С. 35-41.
- 10. Об утверждении государственной программы РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг. : распоряжение правительства РФ от 22.11.12 № 2148-р // Гарант : информационно-правовой портал [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://base.garant.ru/70265348/, свободный.

Spisok literatury:

- 1. Ob obrazovanii : zakon Rossiĭskoĭ Federatsii ot 10.07.92 № 3266-1 // SPS «Konsul'tant-Plius» [Ėlektronnyĭ resurs]. Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/popular/edu, svobodnyĭ.
- 2. Ob obrazovanii v Rossiĭskoĭ Federatsii: feder. zakon ot 29.12.12 № 273-FZ // SPS «Konsul'tantPlius» [Ėlektronnyĭ resurs]. Rezhim dostupa: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=146216;dst=101493, svobodnyĭ.

- 3. Slovari i ėntsiklopedii na Akademike [Ėlektronnyĭ resurs]. Rezhim dostupa: http://dic.academic.ru.
- 4. Dneprov, Ė. D. Sovremennaia shkol'naia reforma v Rossii / Ė. D. Dneprov. M.: Nau-ka, 1998.
- 5. O pervoocherednykh merakh po razvitiiu obrazovaniia v RSFSR: ukaz Prezidenta RSFSR ot 11.07.1991 № 1 // Garant : informatsionno-pravovoĭ portal [Elektronnyĭ resurs]. Rezhim dostupa: http://base.garant.ru/102690, svobodnyĭ.
- 6. O vysshem i poslevuzovskom professional'nom obrazovanii : feder. zakon ot 22.08.96 № 125-FZ // SPS «Konsul'tantPlius» [Elektronnyĭ resurs]. Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/popular/education, svobodnyĭ.
- 7. Dneprov, Ė. D. Obrazovanie i politika. Noveĭshaia politicheskaia istoriia rossiĭskogo obrazovaniia : v 2 t. T. 1 / Ė. D. Dneprov. M., 2006.
- 8. Spravochnik prepodavatelia obshchestvennykh distsiplin / avt.-sost. E. E. Viazemskiĭ, T. I. Tiuliaeva. M.: TsGO, 1998.
- 9. Zagladin N. V. Istoricheskoe obrazovanie v rossiĭskoĭ shkole // Istoricheskoe obrazovanie v sovremennoĭ shkole : al'manakh. M.: Rus. slovo, 2004. Vyp. 2. S. 35–41.
- 10. Ob utverzhdenii gosudarstvennoĭ programmy RF «Razvitie obrazovaniia" na 2013–2020 gg. : rasporiazhenie pravitel'stva RF ot 22.11.12 № 2148-p // Garant : informatsionno-pravovoĭ portal [Ėlektronnyĭ resurs]. Rezhim dostupa: http://base.garant.ru/70265348/, svobodnyĭ.

Интернет-журнал «Проблемы современного образования» 2013. № 3

УЧИТЕЛЬ, ШКОЛА, СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В ЗЕРКАЛЕ ЕГЭ

TEACHER, SCHOOL, EDUCATIONAL SYSTEM THROUGH THE PRISM OF EGE

Боченков С.А.

Эксперт Независимого агентства оценки качества образования «Лидер», г. Чебоксары E-mail: s_bochenkov@mail.ru

Аннотация. В рамках данной статьи обсуждается проблема корректного использования результатов ЕГЭ для принятия управленческих решений на разных уровнях. Одно из возможных решений предполагает адресную интерпретацию результатов ЕГЭ. В зависимости от уровня принятия управленческих решений (учитель, школа, система образования) различаются представления о результатах ЕГЭ для каждой из групп, указываются возможные информационные запросы, приводятся системы ключевых показателей и основные форматы представления аналитики, которые позволяют выделить для каждого уровня управления особенности в результатах ЕГЭ в зоне принятия управленческих решений.

Ключевые слова: анализ и интерпретация результатов ЕГЭ, оценка качества образования, образовательные результаты, ключевые показатели, управление образованием, результаты ЕГЭ для учителя, результаты ЕГЭ для школы, результаты ЕГЭ для системы образования.

Bochenkov S.A.

Expert of the "Leader" independent agency of education quality assessment, Cheboksary.

E-mail: s_bochenkov@mail.ru

Annotation. This article discusses the problem of proper use of EGE results in managerial decision making on all levels. One of the possible solutions is an address-based interpretation of the results. Depending on the level of managerial decision making (teacher, school, educational system), the interpretation of EGE results differs for each group, the possible information queries are shown and the systems of key indicators and the main analytical presentation formats are declared, all of which allow to emphasize particular features of the EGE results in a specific region for each level of managerial decision making.

Keywords: analysis and interpretation of EGE results, education quality assessment, education results, key indicators, education management, EGE results for the teacher, EGE results for the school, EGE results for the educational system.

Можно ли использовать результаты ЕГЭ для принятия управленческих решений в системе образования? ЕГЭ, согласно принятой на международном уровне классификации оценочных процедур, относится к государственным экзаменам и совмещает в себе выпускной экзамен из средней общеобразовательной школы и вступительный – в учреждения профессионального образования. Это экзамен с очень высокими ставками, очень значимый для выпускников школы и их родителей. Прямое назначение ЕГЭ – сертификация учащихся на освоение образовательного стандарта среднего полного образования и селекция (отбор) для получения профессионального образования. По сути своей результаты ЕГЭ – это только оценка уровня индивидуальных образовательных достижений выпускника средней школы, и не более.

Здесь на использовании результатов ЕГЭ нужно было бы поставить точку и закрыть список возможных областей их использования, но существующая практика не позволяет нам сделать этого. Дело в том, что с момента своего введения ЕГЭ позиционируется как оценочная процедура, которая позволяет получить информацию о состоянии образования в стране, в регионе, в отдельных образовательных учреждениях, судить о тенденциях в образовании, управлять качеством образования на разных уровнях. В мировой практике эту функцию выполняют национальные мониторинги, результаты которых не имеют значения для самих учащихся, но позволяют принимать решения по отношению к образовательным учреждениям и системам.

Однако в системе образования Российской Федерации еще только появляются проекты национальных мониторингов, а вот практика использования результатов ЕГЭ в данном контексте имеет уже многолетнюю историю, и, к сожалению, уже накоплено достаточно кейсов, когда анализ и интерпретация результатов ЕГЭ выполняются некорректно, что приводит к ложным заключениям и неадекватным управленческим решениям. Поэтому, на наш взгляд, на данном этапе актуальным является обсуждение вопроса о корректной интерпретации результатов единого государственного экзамена как основной формы итоговой аттестации выпускников средней школы с точки зрения отдельных характеристик качества образования на уровне учителя (учебного предмета), на уровне образовательного учреждения, на уровне образовательных систем.

Данная статья подготовлена на основе материалов выступления автора по проблеме интерпретации результатов ЕГЭ в рамках учебного курса Российского тренингового центра Института управления образованием РАО «Система оценки качества и образовательная политика: ключевые проблемы и направления развития», проведённого совместно с Национальным центром тестирования Министерства образования и науки Республики Кыргызстан и при поддержке Всемирного банка 27–30 июня 2012 г. в Республике Кыргызстан (с более подробной информацией о курсе и учебными материалами можно ознакомиться здесь http://www.rtc-edu.ru/trainings/study/111).

ЕГЭ как оценочная процедура, или что собой представляют результаты ЕГЭ

Для корректной интерпретации результатов ЕГЭ необходимо понимание некоторых особенностей этой оценочной процедуры. Что и каким образом она оценивает? Како-

вы последствия получения тех или иных результатов для выпускника школы? Что из себя представляют результаты ЕГЭ?

Общий алгоритм итоговой аттестации выпускников средней школы в форме ЕГЭ показан на схеме 1.

Понятно, что результаты экзаменов по обязательным предметам и экзаменов по предметам по выбору имеют разные последствия для выпускника и что значимой является

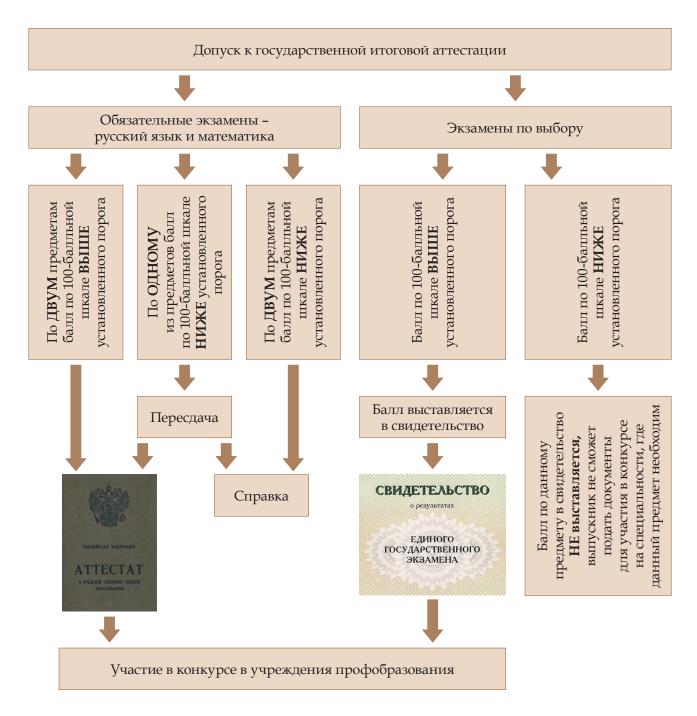


Схема 1. Общий алгоритм государственной итоговой аттестации выпускников 11 (12) классов школ в форме ЕГЭ

Значения пограничных первичных и тестовых баллов в 2012 году

| Предмет | ПБ1 – наименьший первичный балл, получение которого свидетельствует об усвоении участником экзамена основных понятий и методов по соответствующему общеобразовательному предмету (в скобжах ТБ1 – балл по 100-балльной шкале) | Минимальный балл ЕГЭ, установленный Распоряжением Рособрнадзора и подтверждающий освоение выпускником основных общеобразовательных программ среднего (полного) общего образования по предмету (в скобках - балл по 100-баллыной шкале), далее - реквизиты распоряжения | ПБ2 – наименьший первичный балл, получение которого свидетельствует о высоком уровне подготовки участника экзамена, а именно, о наличии системных знаний, овладении комплексными умениями, способности выполнять творческие задания по соответствующему общеобразовательному предмету (в скобках ТБ2 – балл по 100-балльной шкале) |
|----------------------|---|--|--|
| Русский язык | 17 из 64 (36 из 100) | 17 (36), Распоряжение № 2843-10 от 30.08.2011 | 54 из 64 (73 из 100) |
| Математика | 5 из 32 (24 из 100) | 5 (24), Распоряжение № 2844-10 от 30.08.2011 | 15 из 32 (63 из 100) |
| Обществознание | 15 из 59 (39 из 100) | 15 (39), Распоряжение № 2868-10 от 22.06.2012 | 48 из 59 (72 из 100) |
| История | 13 из 58 (32 из 100) | 13 (32), Распоряжение № 2590-10 от 05.06.2012 | 46 из 58 (72 из 100) |
| Физика | 12 из 51 (39 из 100) | 11 (36) № 2869-10 от 22.06.2012 | 33 из 51 (62 из 100) |
| Химия | 14 из 65 (36 из 100) | 14 (36), Распоряжение № 2637-10 от 13.06.2012 | 58 из 65 (80 из 100) |
| Биология | 17 из 69 (36 из 100) | 17 (36), Распоряжение № 2591-10 от 05.06.2012 | 60 из 69 (79 из 100) |
| География | 14 из 54 (37 из 100) | 14 (37), Распоряжение № 2870-10 от 22.06.2012 | 44 из 54 (69 из 100) |
| Информатика | 8 из 40 (40 из 100) | 8 (40), Распоряжение № 2592-10 от 05.06.2012 | 35 из 40 (84 из 100) |
| Иностранные языки | 16 из 80 (20 из 100) | 16 (20), Распоряжение № 2636-10 от 13.06.2012 | 65 из 80 (82 из 100) |
| Литература | 8 из 42 (32 из 100) | 8 (32), Распоряжение № 2871-10 от 22.06.2012 | 36 из 42 (73 из 100) |

не только балл по 100-балльной шкале, но и величина минимального порога по каждому учебному предмету, которая свидетельствует об освоении выпускником основных общеобразовательных программ среднего (полного) общего образования по предмету. Этот порог устанавливается распоряжением Рособрнадзора по каждому предмету ежегодно.

Необходимо также понимать, что, выполняя задания контрольно-измерительных материалов ЕГЭ (далее - КИМы), выпускник набирает определённое количество первичных баллов. Например, успешное выполнение задания базового уровня из части А (выбор одного правильного ответа из четырёх) как правило оценивается одним первичным баллом, задания части В (повышенный уровень) и С (высокий уровень сложности), как правило, позволяют получить несколько первичных баллов. Набранная выпускником сумма первичных баллов после процедуры шкалирования перводится в балл по 100-балльной шкале и выставляется в свидетельство о результатах ЕГЭ. Этот показатель чаще всего и берётся за основу при расчётах в существующих сегодня моделях анализа и интерпретации результатов ЕГЭ, что является ошибочным.

В таблице приведены пороговые значения первичных баллов и баллов по 100-балльной шкале из методики шкалирования. Величины ПБ1 и ПБ2 устанавливаются разработчиками, а минимальный порог – распоряжением Рособрнадзора (он, как правило, совпадает с ПБ1²).

Отметим, что величина ПБ1 (наименьший первичный балл, получение которого свидетельствует об усвоении участником экзамена основных понятий и методов по соответствующему общеобразовательному предмету) в первичных баллах у разных предметов не совпадает (и это нормально, так как по каждому учебному предмету можно набрать разное максимальное число первичных баллов), не совпадают и значения ПБ1 по 100-балльной шкале. А это значит, что для преодоления минимального порога по математике нужно набрать 24 балла, а по информатике – 40 баллов из 100 возможных. Аналогичная ситуация наблюдается и при сравнении величин ТБ2 (рис. 1).

Использование подхода, основанного на сравнении процентильных групп участников по результатам ЕГЭ-2012 по Российской Федерации, и соответствующие им тестовые баллы по 100-балльной шкале по учебным предметам также позволяют выявить несовпадение шкал. Например, чтобы попасть в группу 10% лучших результатов ЕГЭ в 2012 году по РФ, по математике нужно было набрать 66, по русскому языку – 82, по английскому языку – 88 баллов. А это значит, что 70 баллов по математике не равны 70 баллам по русскому языку и, вероятно, 70 баллов по математике ЕГЭ-2012 не равны 70 баллам по математике ЕГЭ-2011.

Таким образом, при интерпретации данных важно понимать, что 100-балльные шкалы по разным учебным предметам по сути своей не совпадают и баллы (максимальные, минимальные, средние и т.д.) нельзя сравнивать как между предметами, так и в пределах одного предмета в динамике по годам.

¹ Подробнее о методике шкалирования можно посмотреть здесь http://www.ege.edu.ru/ru/main/legal-documents/index.php?id_4=17904

² В 2011 году минимальный балл, установленный Рособрнадзором, был снижен относительно ПБ1 по математике, физике, химии, информатике и ИКТ и истории, в 2012 году – только по физике.

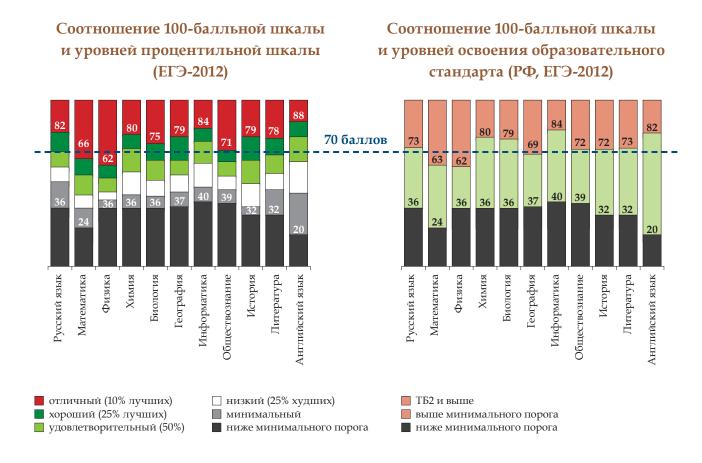


Рис. 1

В этой ситуации при интерпретации результатов ЕГЭ имеет смысл использовать либо относительные показатели 100-балльной шкалы (или пересчитанные приведённые значения), либо показатели доли выпускников, успешно справившихся с минимальными требованиями стандарта по предмету (преодолевших минимальный порог), и доли выпускников, успешно преодолевших порог ПБ2, – показавших высокий уровень подготовки и наличие системных знаний, овладение комплексными умениями, способность выполнять творческие задания по соответствующему общеобразовательному предмету.

Рамка для интерпретации результатов ЕГЭ

Анализ и интерпретация результатов ЕГЭ представляют собой подготовку разных информационных продуктов, которые адресованы соответствующим группам пользователей. Формат этих продуктов зависит от особенностей запросов каждой группы. Здесь важно точно понять, на какие вопросы через призму результатов ЕГЭ желает получить ответы сам выпускник, учитель, администрация школы, руководитель территориальной системы образования (регион, муниципалитет), методическая служба и другие заинтересованные пользователи.

Запросы разных групп пользователей о результатах оценочной процедуры

- Выпускники и их родители
- Учителя
- Администрация школы
- Органы управления образованием
- Методические службы
- Родители, выбирающие школу
- СМИ, местное сообщество

Источники данных о результатах оценочной процедуры и об условиях организации образовательного процесса

- Протоколы результатов ЕГЭ (ГИА)
- Регламент оценочной процедуры
- Спецификации и кодификаторы КИМов
- Кодификатор школ региона
- Программа развития школы (региона)
- Данные других оценочных процедур и мониторингов

Информационные продукты, содержащие интерпретацию результатов оценочной процедуры • Свидетельство о результатах ЕГЭ • Региональный отчёт по итогам оценки • Специализированный отчёт (по предмету,

- школ)
 Аналитическая записка для министра
- Информационный буклет для родителей

по группе учащихся, по школе, по группе

• Пресс-релиз

Схема 2

Интерпретация результатов определяется, с одной стороны, запросами группы пользователей, с другой – источниками данных.

Каждая группа пользователей должна получить адресный ответ на имеющиеся у неё запросы в понятном для неё виде. Здесь важна и используемая модель интерпретации, и система показателей, и форма предъявления результата: язык, наглядность, степень детализации. Правильно поданная информация позволяет делать точные заключения и принимать адекватные управленческие решения на каждом уровне. Рассмотрим некоторые примеры интерпретации результатов ЕГЭ для разных групп пользователей.

Анализ и интерпретация индивидуальных результатов ЕГЭ: оценка индивидуальных результатов учащегося

По своему прямому назначению ЕГЭ, оценивая индивидуальный уровень обученности, адресует полученные в ходе этой оценки результаты именно выпускникам и их родителям – в виде свидетельства. Здесь специальной интерпретации результатов практически не требуется. На схеме 3 видно, какие информационные запросы могут возникнуть у выпускника в связи с результатами ЕГЭ и в каких источниках можно найти на них ответы.

Так, получая оперативные данные о собственных результатах ЕГЭ по предмету в форме протокола (каждый выпускник получает эти результаты в своей школе), выпускник видит свой индивидуальный результат в баллах и позадачную решаемость и прини-



Схема 3

мает решение, идти ему на апелляцию или нет. На основе информации о минимальном балле, данных о конкурсе он также в состоянии оценить успешность прохождения аттестации и свои возможности для конкурсного зачисления на выбранную специальность в учреждения профессионального образования.

Анализ и интерпретация результатов ЕГЭ: оценка результатов работы учителя

Результаты ЕГЭ, поступающие в школу в виде протоколов, требуют специальной процедуры анализа и интерпретации, которая позволяет ответить на информационные запросы учителя и помогает понять, насколько хорошо подготовлена к ЕГЭ группа его учащихся. На какие же вопросы может и должен получить ответ учитель, проанализировав результаты ЕГЭ своих учащихся, и как наиболее наглядно представить ему эти ответы?

Во-первых, учитель должен получить представление об уровне требований контрольно-измерительных материалов ЕГЭ по предмету. Источниками информации здесь, кроме собственно результатов ЕГЭ, являются кодификатор, спецификация и демоверсия ЕГЭ, открытый сегмент банка заданий по предмету и др. Напомним, что контрольно-измерительные материалы ЕГЭ имеют единую структуру, которая определена спецификацией. Задания, занимающие в работе одинаковую позицию (например, А1 или В5)

проверяют одни и те же элементы содержания и виды деятельности во всех вариантах в рамках предмета. Это позволяет сформировать представление об уровне требований по предмету. Ниже приведены примеры интерпретации данных об уровне требований ЕГЭ. На диаграмме видно, что более 60 процентов первичных баллов по физике учащийся может получить, успешно решив задания базового и повышенного уровня сложности (части A и B), а наибольший упор делается на учебном материале по электродинамике и основам СТО.

Чем точнее учитель будет через фрейм теста представлять уровень требований ЕГЭ, тем успешнее он сможет организовать подготовку своих учащихся. Чем жёстче учителя-предметники ориентированы на требования ЕГЭ, тем легче транслировать новые требования образовательного стандарта по предмету, изменяя содержание КИМов.

Во-вторых, для учителя важны данные об успешности освоения как отдельных дидактических единиц (позадачная решаемость), так и указанных выше содержательных блоков, сформированности умений и видов деятельности у своих учащихся. Графическим выражением успешности выполнения теста группой учеников является профиль решаемости, где видны результаты выполнения каждого задания. При сравнении с «коридором» ожидаемой решаемости видно, какие темы отработаны лучше, какие хуже, а какие вообще оказались провальными.

Пример интерпретации результатов ЕГЭ для учителя. Уровень требований ЕГЭ-2012.





| | 7 7 7 7 4 4 |
|---|---|
| ПРОВЕРЯЕМЫЕ ТЕМЫ | НОМЕРА ЗАДАНИЙ В РАБОТЕ ЕГЭ-2012 |
| Механика (кинематика, динамика, статика, законы сохранения в механике, механические колебания и волны) | A1, A2, A3, A4, A5, A6, A22 |
| Молекулярная физика (молекулярно- кинетическая теория, термодинамика) | A7, A8, A9, A10, A24, B1 |
| Электродинамика и основы СТО (электрическое поле, постоянный ток, магнитное поле, электромагнитные колебания и волны, оптика, основы СТО) | A11, A12, A13, A14, A15, A16, A23, B3, B4 |
| Квантовая физика (корпускулярно-волновой дуализм, физика атома, физика атомного ядра) | A17, A18, A19, A25, B2 |
| Методы научного познания | A20, A21 |
| Задания высокого уровня сложности. Механика | C1, C2 |
| Задания высокого уровня сложности. Молекулярная физика | СЗ |
| Задания высокого уровня сложности. Электродинамика и основы СТО | C4, C5 |
| Задания высокого уровня сложности. Квантовая физика | C6 |

Рис. 2. Пример интерпретации результатов ЕГЭ для учителя. Уровень требований ЕГЭ-2012 по физике

Если сравнить успешность подготовки этой же группы учащихся в разрезе содержательных блоков, то становится понятно, что учащиеся успешно решают на базовом и повышенном уровне задачи по механике, наблюдаются проблемы в решении задач по квантовой физике. Эти и другие данные позволяют учителю выявить проблемы подготовки группы учащихся, понять собственные сильные и слабые стороны, скорректировать свою деятельность в перспективе.

В-третьих, результаты ЕГЭ позволяют учителю оценить востребованность учебного предмета как экзамена в форме ЕГЭ среди его учеников – это касается предметов по выбору. Ясно, что она диктуется как внешними факторами (престижность будущей специальности и т.д.), так и внутренними (связанными со школой и учителем), поэтому популярность предметов как экзаменов в форме ЕГЭ разная. Но если учащиеся на старшей ступени (10–11 класс) выбрали определённый предмет для изучения на профильном уровне, то большая их часть должна сдавать экзамен по этому предмету. Тогда можно говорить об эффективности затраченных ресурсов, об эффективности работы учителя-предметника.

В-четвёртых, учитель получает данные об усвоении его учениками образовательного стандарта на минимальном уровне – о доле учащихся, преодолевших минимальный установленный порог, из числа сдававших предмет. Учитель должен быть ориентирован на достижение максимальных величин этого показателя. Достижение всеми выпускника-



Рис. 3. Пример интерпретации результатов ЕГЭ для учителя. Позадачная решаемость



Рис. 4. Пример интерпретации результатов ЕГЭ для учителя. Результаты освоения содержательных блоков курса и сформированность основных умений



Рис. 5. Пример интерпретации результатов ЕГЭ для учителя. Группы учащихся по уровню готовности к ЕГЭ-2012 по физике

ми, допущенными к ЕГЭ, результатов, превышающих минимальный порог, – это прямая ответственность учителя и основной показатель качества его работы.

В-пятых, учитель может получить данные об освоении учениками образовательного стандарта на профильном уровне. Пороговым баллом освоения предмета на профильном уровне следует считать значение ПБ2. И задача учителя – обеспечить преодоление этого порога как можно большим числом учащихся, из изучавших его предмет на профильном уровне.

Каждая точка на диаграмме – это индивидуальный результат участника ЕГЭ. Положение точки на графике определяет величина балла по 100-балльной шкале. На графике выделены группы учащихся с различным уровнем готовности к ЕГЭ. В приведённом примере видно, что все учащиеся группы успешно преодолели минимальный порог требований образовательного стандарта и 7 из 16 (более 40%) успешно преодолели порог высоких результатов ПБ2.

И, наконец, процедура ЕГЭ позволяет учителю корректировать применяемую им систему текущего оценивания с учетом требований внешней оценки. Выставляемые учителем четвертные, полугодовые, годовые оценки по предмету должны коррелировать с баллами ЕГЭ.

Критерии качества работы учителя в зеркале результатов ЕГЭ

Общие критерии:

Учитель обеспечивает освоение образовательного стандарта на минимальном уровне – доля учащихся, успешно преодолевших минимальный порог требований образовательного стандарта, из числа сдававших предмет стремится к 100%;

Система текущего оценивания адекватна результатам внешней оценке.

Наблюдается положительная динамика или стабильность в высоких результатах по каждой из значимых позиций.

Предмет изучается на базовом Предмет изучается на профильном уровне уровне Все учащиеся из числа слабо-Доля учащихся, сдававших экзамен по предмету успевающих (но допущенных в форме ЕГЭ, из числа изучавших предмет на прок итоговой аттестации) успешно фильном уровне выше, чем среднее значение выполняют определённый набор для данной территории и в аналогичных образовательных учреждениях. заданий, что позволяет им прео-Учитель обеспечивает освоение образовательного долеть минимальный порог стандарта на профильном уровне - доля учащихся, успешно преодолевших порог требований профильного уровня, из числа выпускников, изучавших предмет на профильном уровне и сдававших его, выше, чем среднее значение для данной территории и в аналогичных образовательных учреждениях

Приведённые выше рассуждения позволяют определить рамку требований к качеству работы учителя через призму ЕГЭ.

Применяя данную систему показателей качества в интерпретации результатов ЕГЭ для учителя, мы даём учителю адекватную обратную связь, чтобы он мог организовать адресную работу над собственными ошибками и спланировать свою деятельность, направленную на достижение более высоких результатов, при подготовке следующей группы выпускников. Ресурсы, которыми располагает учитель, и область его деятельности соответствуют предъявляемой рамке требований.

Анализ и интерпретация результатов ЕГЭ: оценка деятельности школы

ЕГЭ является основной формой итоговой аттестации выпускников 11 (12) классов, поэтому результаты ЕГЭ широко используются в оценке деятельности школ. Однако необходимо учитывать следующее. Во-первых, ЕГЭ позволяет судить лишь об отдельных характеристиках качества образования и не является единственным и всеобъемлющим показателем качества работы школы. Во-вторых, надо достаточно точно понимать, какие именно результаты ЕГЭ могут отражать работу школы и какие контекстные данные нужны для интерпретации этих результатов. Так, использование линейных рейтингов школ и сравнение результатов разных школ напрямую между собой не отражают реальной ситуации и часто приводят к ложным выводам и неверным управленческим решениям. Поэтому показатели по школе надо интерпретировать относительно показателей группы аналогичных школ, расположенных на территории со сходными социально-экономическими условиями. Не менее важным условием, которое влияет на результаты ЕГЭ, является наличие или отсутствие фильтров на этапе отбора учащихся в школу. Кроме того, необходимо учитывать такие факторы, как образовательный ценз родителей, социальный и экономический статус семей, образовательные ресурсы семей и т.д.

Помимо этих контекстных и фоновых условий важно понимание того, что собственно представляет собой результат ЕГЭ для школы: за что в результатах ЕГЭ школа отвечает, на какие показатели может и должна оказывать влияние. На наш взгляд важными являются следующие характеристики школы, выявляемые по результатам ЕГЭ.

Соответствует ли заявленный профиль старшей ступени школы спектру предметов, выбираемых выпускниками 11 (12) классов для сдачи в форме ЕГЭ? Хорошая школа по результатам ЕГЭ – это школа, выпускники которой активно выбирают экзамены в форме ЕГЭ из числа предметов профиля школы (предметы, необходимые им для продолжения образования и изучаемые в 10–11 классах на профильном уровне).

Каковы показатели освоения образовательного стандарта на минимальном уровне (доля выпускников, успешно сдавших два обязательных экзамена, и доля выпускников, успешно сдавших все экзамены в форме ЕГЭ)? Хорошая школа по результатам ЕГЭ – это школа, все выпускники которой успешно справляются с двумя обязательными экзаменами в форме ЕГЭ (русский язык и математика), что необходимо для получения

аттестата о среднем (полном) образовании, и успешно сдали все экзамены в форме ЕГЭ (обязательные и по выбору выше минимального порога), то есть получили полноценное свидетельство о результатах ЕГЭ для конкурса при поступлении на выбранную ими специальность.

Каковы показатели освоения образовательного стандарта на профильном уровне (доля выпускников, успешно сдавших все предметы, из числа изучавшихся на профильном уровне с результатом, соответствующим повышенному уровню (ПБ2) и выше)? Хорошая школа по результатам ЕГЭ – это школа, в которой значительная часть выпускников

Пример комплекса показателей для оценки деятельности школы по результатам ЕГЭ

| Линия оценки | Показатель | Пояснения и примеры | | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|--|--|--|
| УРОВЕНЬ ОСВОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА | | | | | | | | |
| Уровень освоения образовательного стандарта для получения аттестата о среднем образовании | Доля выпускников школы, успешно сдавших два обязательных экзамена (русский язык и математику) в форме ЕГЭ, из числа выпускников, допущенных к итоговой аттестации | Для получения аттестата выпускнику достаточно сдать только два обязательных экзамена с результатом не ниже установленного минимального порога | | | | | | |
| Уровень освоения образовательного стандарта для получения профессионального образования – получение свидетельства о результатах ЕГЭ с баллами по всем предметам, необходимым для поступления в выбранное учреждение профессионального образования | Доля выпускников, успешно сдавших все экзамены (обязательные и по выбору) в форме ЕГЭ, из общего числа допущенных к итоговой аттестации выпускников школы | Допустим, выпускник школы выбрал и сдал в форме ЕГЭ четыре экзамена: два обязательных и два для поступления на выбранную специальность. Если учащийся не справился с обязательным (-ми) экзаменом (-ами), он не получит аттестат, если выпускник не справился с одним экзаменом по выбору, то в свидетельстве о результатах ЕГЭ по данному предмету не будет выставлен балл и он не сможет участвовать в конкурсе на выбранную специальность. Только если результаты всех экзаменов выше установленного минимального порога, выпускник сможет участвовать в конкурсе на зачисление на ту специальность и в то образовательное учреждение, в которое планировал. Таким образом, школа обеспечила ему достижение минимального уровня стандарта для получения профессионального образования | | | | | | |

| Линия оценки | Показатель | Пояснения и примеры | | | | | | | | |
|---|---|---|--|--|--|--|--|--|--|--|
| КАЧЕСТВО ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ | | | | | | | | | | |
| Соответствие заявленного профиля школы спектру предметов, выбираемых выпускниками для сдачи в форме ЕГЭ | Доля выпускников, выбравших все экзамены (учитываются только экзамены по выбору) для сдачи в форме ЕГЭ из числа предметов, изучавшихся на профильном уровне | Например, в школе заявлен естественно-научный профиль с изучением таких предметов, как биология, химия и физика на профильном уровне. Значит, в идеале, каждый выпускник профильного класса в качестве предметов по выбору должен выбрать предметы из этого перечня. Для поступления нужно сдать русский язык и два из трёх предметов, которые он изучал на профильном уровне | | | | | | | | |
| Качество заявленной профильной подготовки | Доля выпускников, сдавших все предметы из изучавшихся на профильном уровне, с результатом не ниже порога профильной подготовки (ПБ2) | Например, одна школа обеспечила высокий уровень профильной подготовки 20% выпускников, другая – 35%. Показатель отражает качество профильной подготовки на единицу получателя бюджетной услуги – ученика и оказывается сравнимым независимо от профиля школы | | | | | | | | |

преодолевает порог профильного уровня по всем предметам, изучавшимся на профильном уровне.

Соответствует ли применяемая учителями школы система текущего оценивания результатам внешней оценки?

Каковы позиции школы в рейтинге по вышеназванным показателям среди школ города (района) и среди аналогичных (кластер) школ региона и какова динамика значений ключевых показателей? Хорошая школа по результатам ЕГЭ – это школа, показывающая положительную динамику или стабильность в высоких результатах по каждой из указанных позиций.

Задавая такую рамку требований к школе в результатах ЕГЭ мы, с одной стороны, акцентируем внимание на тех позициях качества результатов, за которые может и должна нести ответственность школа, а с другой – транслируем необходимость оказания качественной образовательной услуги каждому ученику на минимальном уровне требований образовательного стандарта и на профильном уровне в зависимости от потребностей учащегося. Эти требования в большей степени зависят от ресурсов школы, чем пресловутый средний балл, и соответствуют приоритетным задачам развития образования.

Сравнение результатов школ и построение различных рейтингов имеет смысл проводить в пределах кластера. Для снятия напряжённости в ситуации сравнения выделяется несколько групп школ – кластеров по ряду контекстных характеристик. При кластеризации образовательных учреждений могут быть учтены такие характеристики, как тип и вид образовательного учреждения, тип местности, размер населённого пункта, размер



Рис. 6. Система общеобразовательных учреждений Чувашской Республики

образовательного учреждения по числу выпускников (наличие условий для профильной подготовки). Эти данные по школам есть в региональной базе ЕГЭ. Кроме того, целесообразно учитывать и ряд других характеристик, так как они в значительной степени связаны с образовательными результатами, но для сбора этих данных необходима дополнительная работа. Это данные об уровне образования родителей, образовательных ресурсов семьи, материальной обеспеченности семей, языке общения в семье и величине фильтра при поступлении в школу. В качестве примера на рисунке 6 приведена система общеобразовательных учреждений Чувашии, на которой можно увидеть выделяемые в регионе группы школ:

Анализ и интерпретация результатов ЕГЭ: оценка деятельности системы образования

На основе результатов ЕГЭ и ГИА можно выполнить оценку деятельности региональных образовательных систем по следующим ключевым позициям.

- 1. Каков уровень освоения образовательного стандарта основного общего (по результатам ГИА) и полного среднего (по результатам ЕГЭ) образования (общее состояние, динамика, корреляции между результатами ЕГЭ и ГИА)?
- 2. Каково качество предпрофильной (по результатам ГИА) и профильной (по результатам ЕГЭ) подготовки (общее состояние, динамика, корреляции между результатами

ЕГЭ и ГИА)? Каковы возможности сети и охвата предпрофильной и профильной подготовкой?

- 3. Что можно сказать о равенстве доступа к образованию соответствующего качества (каковы различия между городом и селом, между муниципалитетами, между разными кластерами школ, обнаруживаются ли депрессивные территории и группы риска среди контингента выпускников)?
- 4. Каков уровень объективности процедур ЕГЭ и ГИА? Какова система контроля и надзора за проведением процедуры, каковы основные выявленные нарушения, имеются ли аномальные результаты и необъяснённые всплески?
 - 5. Сравнение муниципальных образовательных систем.
 - 6. Сравнение (рейтинг) образовательных учреждений.

Для сравнения муниципальных систем образования имеет смысл исходить из следующих критериев хорошей (результативной, эффективной) системы образования по результатам ЕГЭ (аналогично – ГИА):

- Процедура проведения ЕГЭ защищена, в результатах ЕГЭ не наблюдается аномальных результатов. Работает система контроля и надзора за процедурой.
- Все выпускники, допущенные до итоговой аттестации, успешно сдают обязательные экзамены и получают документы об образовании. Это один из показателей того, насколько эффективно учреждения системы охватывают учащихся соответствующего возраста средним (полным) образованием.
- Учреждения сети обеспечивают удовлетворение потребности учащихся в изучении предметов на профильном уровне. На территории муниципалитета есть школы, обеспечивающие стабильный высокий результат по каждому из учебных предметов. Заявленный профиль школ подтверждается результатами ЕГЭ как по спектру выбираемых предметов, так и по полученным результатам (достижение профильного уровня подготовки по всем предметам, изучаемым на профильном уровне).
- Обеспечивается равенство доступа к образованию соответствующего качества. Различия в результатах ЕГЭ между школами сети менее очевидны, чем между результатами учащихся внутри школы.
- Выявлены группы риска в контингенте обучающихся, определена степень депрессивности каждого элемента территории, имеются данные об условиях работы каждой из школ. Выявлены школы, работающие в трудных условиях, и им оказывается соответствующая поддержка.
- Ресурсы сети используются эффективно. Оценка деятельности школ ведётся с учётом условий организации образовательного процесса и контингента обучающихся.

Как видно из приведённых позиций, при оценке муниципалитета важно, чтобы система образования предоставляла населению образовательные услуги, адекватные потребностям. Минимальная планка качества при этом –показатели охвата и достижения каждым выпускником минимальных требований образовательного стандарта по обязательным предметам и предметам по выбору.

Например, из 500 выпускников 11 (12) классов школ N-ского муниципалитета к итоговой аттестации было допущено 496 выпускников. 490 учащихся успешно сдали два обязательных экзамена (уровень освоения образовательного стандарта среднего (полного) образования составляет 98,79%), из них 420 успешно сдали все экзамены в форме ЕГЭ – и обязательные, и по выбору (уровень освоения образовательного стандарта для получения профессионального образования составляет 84,68%). Это два ключевых показателя, которые требуют постоянного контроля и важны как в абсолютных величинах, так и в динамике по годам.

Второй блок ключевых показателей касается предоставления образовательных услуг профильного уровня. Здесь важны показатели охвата системой образования изучения предметов на профильном уровне. Например, в муниципалитете г. N-ска было организовано изучение ряда предметов на профильном уровне, и каждый из 500 выпускников 11 классов имел возможность выстроить свою образовательную траекторию. Муниципальная сеть с учётом имеющихся в её распоряжении кадровых и других ресурсов максимально подстраивалась под запросы учащихся старших классов и их родителей. В течение двух лет на изучение этих предметов были выделены дополнительные учебные часы, организовано сетевое взаимодействие школ муниципалитета, задействованы другие ресурсы сети. Поэтому по результатам ЕГЭ важно оценить эффективность вложенных ресурсов. Такая оценка возможна на основе данных таблицы.

Данные, приведенные в таблице, позволяют сделать вывод, что наиболее массово профильной подготовкой по муниципалитету были охвачены русский язык, математика и обществознание. Результаты же ЕГЭ показали недостаточный охват профильной подготовкой обществознания и биологии, несоответствие между теми, кто готовился, и теми, кто вышел на экзамен, – по информатике и по химии, низкую востребованность профильной подготовки по английскому языку и наиболее высокую корреляцию между программой подготовки и выбором выпускников – по физике. Наиболее высокое качество профильной подготовки учащиеся продемонстрировали по русскому языку, обществознанию, биологии и физике. Итоговые показатели приводят предметные результаты к единице получателя бюджетной услуги – выпускнику. Так, из данных вышеприведённой таблицы следует, что охват профильным образованием составил 87,6% выпускников города, профильная подготовка в старших классах и последующий выбор предметов для сдачи ЕГЭ совпали у 65,2% выпускников, а высокое качество показали 11,6% выпускников.

Для оценки муниципальных образовательных систем важно распределение высоких и низких результатов между школами. Это позволяет не только оценить равенство доступа к образованию соответствующего качества, но и выявить среди школ муниципалитета группу школ риска и организовать целенаправленную работу.

Заключение

Результаты ЕГЭ как формы основной итоговой аттестации выпускников 11 классов могут быть базой для управления качеством образования только при корректной и адресной их интерпретации, которая складывается из следующих ключевых позиций.

Качество профильной подготовки выпускников 11 классов образовательных учреждений города N-ска по результатам ЕГЭ-2012

| | Охват профильной подготовкой — число выпускников, изучавщих предмет на профильном уровне | | Соответствие профиля и выбора учащимися экзамена в форме ЕГЭ – число выпускников, выбравших предмет для сдачи в форме ЕГЭ | | | Число выпускников, сдавших экзамен с результатом не ниже | |
|-------------------------|---|----------------------------------|---|--|--|---|---|
| | | | из числа изучав- ших на профиль- ном уровне | | из числа не изучав- ших предмет на профиль- ном уровне | профильного уровня (ПБ2) | |
| | чел | % от общего числа выпускников | чел | % от числа вы- пускников, из- учавших предмет на профильном уровне | чел | чел | % от числа вы- пускников, из- учавших предмет на профильном уровне и сдавав- ших в форме EГЭ |
| англий- ский язык | 80 | 16,0 | 12 | 15,0 | 1 | 2 | 16,7% |
| русский язык | 258 | 51,6 | 258 | обязатель- ный экзамен | 210 | 81,4% | |
| общест- вознание | 150 | 30,0 | 145 | 96,7 | 55 | 100 | 70,0% |
| история | 23 | 4,6 | 12 | 37,5 | - | 2 | 16,7% |
| биология | 54 | 10,8 | 52 | 96,3 | 16 | 22 | 42,3% |
| RИМИХ | 19 | 3,8 | 3 | 15,8 | 8 | 0 | 0,0% |
| физика | 48 | 9,6 | 45 | 93,8 | 5 | 12 | 26,7% |
| информа- тика | 48 | 9,6 | 24 | 50 | 30 | 5 | 20,8% |
| математи - ка | 325 | 65,0 | 325 | обязатель- ный экзамен | 52 | 16,0% | |
| Итого | Доля выпуск- ников, изучав- ших один или несколько предметов на профильном уровне – 87,6% | | Доля выпускников, сдававших экзамены в форме ЕГЭ только из числа предметов, изучавшихся на профильном уровне – 65,2% | | | Доля выпускников, показавших результат не ниже профильного порога по всем пред- метам из числа изучав- шихся ими на про- фильном уровне – 11,6% | |

Анализ и интерпретация результатов ЕГЭ определяется, с одной стороны, запросами группы потенциальных пользователей, с другой – доступными источниками данных. Запросы на аналитические материалы по результатам оценочной процедуры разные и зависят от точки принятия управленческих решений, то есть понимание результата оценочной процедуры на каждом уровне управления и под каждый запрос должно быть различно.

Чтобы результаты анализа оказались адресными, необходимо максимально точное понимание того, на какие именно вопросы хотят получить ответы представители данной группы пользователей и каковы критерии качества объекта оценки.

Для каждой группы пользователей необходимо применять особую модель анализа и интерпретации результатов оценочной процедуры и свою систему ключевых показателей. Показатели должны отражать состояние того участка и в таком ракурсе, в котором работает управленец, так как, ориентируясь на эти показатели, он не только выстраивает свою деятельность, но и использует все имеющиеся в его распоряжении ресурсы.

Ошибки в использовании результатов оценочной процедуры связаны, прежде всего, с отсутствием соответствующих рекомендаций (в том числе отсутствием ограничений на использование отдельных показателей, чётко определенных границ возможного их применения и т.д.), которые должны были быть подготовлены ещё в период апробации инструментария.

Список литературы:

- 1. Модель анализа и интерпретации результатов ЕГЭ и ГИА на региональном уровне: опыт Чувашской Республики // Тенденции развития образования: Проблемы управления и оценки качества образования: Материалы восьмой международной научно-практической конференции Центра изучения образовательной политики: сб. ст. М.: РАНХиГС, ИД «Дело», 2012. 466 с.
- 2. Управление качеством образования на основе результатов независимого оценивания учащихся 9-х и 11-х классов : в 2 ч. / О. Ф. Батрова, В. И. Блинов, С. А. Боченков [и др.]. М.: Аспект Пресс, 2007.
- 3. *Болотов, В. А.* Условия использования результатов оценки учебных достижений школьников [Электронный ресурс] / В. А. Болотов, И. А. Вальдман // Проблемы современного образования : электрон. журнал. 2012. № 4. Режим доступа: http://www.pmedu.ru, свободный.
- 4. 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.
- 5. *Боченков, С. А.* Анализ и интерпретация результатов ЕГЭ-2012 [Электронный ресурс] / С. А. Боченков // Управление образованием: теория и практика : электрон. журнал / ФГНУ ИУО РАО. 2012. № 3. С. 9–34. Режим доступа: http://www.iuorao.ru/2010-01-01-18, свободный.
- 6. Боченков, С. А. Анализ результатов ЕГЭ-2011 по Чувашской Республике. Сводные таблицы и диаграммы по республике, муниципалитетам, образовательным уч-

- реждениям. / С. А. Боченков. Чебоксары: Чувашск. республик. центр новых образоват. технологий, 2011. 188 с.
- 7. Анализ результатов единого государственного экзамена по Ханты-Мансийскому автономному округу Югре в 2011 году. Вып. 1. Ханты-Мансийск: Технополис, 2011. (По результатам ЕГЭ-2011). 182 с.

Spisok literatury:

- 1. Model' analiza i interpretatsii rezul'tatov EGĖ i GIA na regional'nom urovne: opyt Chuvashskoĭ Respubliki // Tendentsii razvitiia obrazovaniia: Problemy upravleniia i otsenki kachestva obrazovaniia: Materialy vos'moĭ mezhdunarodnoĭ nauchnoprakticheskoĭ konferentsii Tsentra izucheniia obrazovatel'noĭ politiki : sb. st. M.: RANKhiGS, ID «Delo», 2012. 466 s.
- 2. Upravlenie kachestvom obrazovaniia na osnove rezul'tatov nezavisimogo otsenivaniia uchashchikhsia 9-kh i 11-kh klassov : v 2 ch. / O. F. Batrova, V. I. Blinov, S. A. Bochenkov [i dr.]. M.: Aspekt Press, 2007.
- 3. Bolotov, V. A. Usloviia ispol'zovaniia rezul'tatov otsenki uchebnykh dostizheniĭ shkol'nikov [Elektronnyĭ resurs] / V. A. Bolotov, I. A. Val'dman // Problemy sovremennogo obrazovaniia : elektron. zhurnal. 2012. № 4. Rezhim dostupa: http://www.pmedu.ru, svobodnyĭ.
- 4. Rossiĭskaia sistema otsenki kachestva obrazovaniia: chemu my nauchilis' za 10 let? / V. A. Bolotov, I. A. Val'dman, G. S. Kovalëva // Tendentsii razvitiia obrazovaniia: problemy upravleniia i otsenki kachestva obrazovaniia. Materialy VIII Mezhdunarodnoĭ nauchno-prakticheskoĭ konferentsii. M.: Universitetskaia kniga, 2012. S. 22–31.
- 5. Bochenkov, S. A. Analiz i interpretatsiia rezul'tatov EGÈ-2012 [Elektronnyĭ resurs] / S. A. Bochenkov // Upravlenie obrazovaniem: teoriia i praktika : elektron. zhurnal / FGNU IUO RAO. 2012. № 3. S. 9–34. Rezhim dostupa: http://www.iuorao.ru/2010-01-18, svobodnyĭ.
- 6. Bochenkov, S. A. Analiz rezul'tatov EGĖ-2011 po Chuvashskoĭ Respublike. Svodnye tablitsy i diagrammy po respublike, munitsipalitetam, obrazovatel'nym uchrezhdeniiam. / S. A. Bochenkov. Cheboksary: Chuvashsk. respublik. tsentr novykh obrazovat. tekhnologiĭ, 2011. 188 s.
- 7. Analiz rezul'tatov edinogo gosudarstvennogo ėkzamena po Khanty-Mansiĭskomu avtonomnomu okrugu Iugre v 2011 godu. Vyp. 1. Khanty-Mansiĭsk: Tekhnopolis, 2011. (Po rezul'tatam EGĖ-2011). 182 s.

Интернет-журнал «Проблемы современного образования» 2013, № 3

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

MORAL AND SPIRITUAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF AN INTEGRATIVE EDUCATIONAL PROCESS: PERSPECTIVES OF DEVELOPMENT

Коростелева А.А.

Старший научный сотрудник лаборатории дидактики обществознания ИСМО РАО, кандидат педагогических наук

E-mail: talina219@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена осмыслению современного интеграционного процесса в системе образования, возможностей интеграции духовно-нравственного и гуманитарного образования в современной общеобразовательной школе.

Ключевые слова: интеграция, интеграционный процесс, процесс образования, антропоцентризм, культуросообразность, модернизация, духовнонравственное образование, толерантность, духовно-нравственные ценности.

Korosteleva A.A.

Senior research fellow of the Laboratory of Social Studies Didactics of the Institute for Content and Methods of Education of the Russian Academy of Education, Candidate of science (Education).

E-mail: talina219@mail.ru

Annotation. This article is dedicated to understanding the modern integrative process in the educational system and the possibilities of integration of moral and spiritual education with Humanities in modern-day general schools.

Keywords: integration, integrative process, process of education, anthropocentrism, cultural conformity, modernization, moral and spiritual education, tolerance, moral and spiritual values.

В современный период проблема интеграции общеобразовательных предметов приобретает все большую актуальность в связи с необходимостью модернизации всего общеобразовательного пространства России. Подписав Болонскую конвенцию, Россия продемонстрировала свою готовность стать частью образовательного пространства Европы, что также повлияло на необходимость усиления интеграционных процессов в программах общеобразовательного цикла. Интеграция образовательного пространства не только призвана преодолеть межпредметную разобщенность знаний, крепить взаимосвязь всех компонентов обучения, обеспечить целостность и системность педагогического процесса в целом, но и сформировать целостную картину мира у учащихся. При этом, с нашей точки зрения, современный интеграционный процесс призван служить повышению мотивации учебно-познавательной деятельности учащихся, способствовать включению их в процесс самосовершенствования и самосозидания, что всегда являлось высшей точкой достижения всех педагогических моделей и новаторских систем не только в российском, но и мировом пространстве.

Интеграция общеобразовательных предметов в целом, предметов гуманитарного цикла в частности базируется на двух основополагающих принципах:

- принцип антропоцентричности интеграции, ставящий в центр всех образовательных усилий ребенка, развитие его творческих возможностей и личностный рост;
- принцип культуросообразности интеграции образования, связывающий образовательное и социальное пространство, в котором живет и формируется ребенок, в единую культуросообразную среду, призванную позитивно влиять на процесс формирования личности, ее ценностных ориентаций, потребностей и интересов.

Следует отметить, что культуросообразность интеграции можно и следует также рассматривать как *системообразующий дидактический принцип*, позволяющий связать предметы гуманитарного цикла в единое образовательное пространство, в котором ученик не только адаптируется к единым образовательным требованиям, но и развивает **«аналитические умения, диалогичность, толерантность, учебную компетентность,** выражающуюся в умении планировать и контролировать свои учебные действия, осуществлять информационный поиск для выполнения учебных задач» [2, с. 7].

Подчеркивая важность духовно-нравственного развития и воспитания личности в период смены ценностных ориентиров, деформации традиционных для страны моральных норм и нравственных установок, авторы «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» формулируют триединую задачу, стоящую перед общеобразовательными учреждениями России: «воспитывать гражданина и патриота, раскрывать способности и таланты молодых россиян, готовить их к жизни высокотехнологичном конкурентном мире» [1, с. 7]. Итак, гражданское и патриотическое воспитание, личностное развитие, общий уровень базовой подготовки становятся важнейшими смысловыми доминантами развития учащихся в современный период динамично трансформирующегося российского общества.

В разделе «Основные принципы организации духовно-нравственного развития и воспитания» Концепции духовно-нравственного развития перечислены дисциплины,

оказывающие наибольшее влияние на формирование духовно-нравственного развития и воспитания учащихся: **история, история религий, культурология, литература и искусство.** Названы и такие источники духовно-нравственного воспитания, как история семьи, фольклор народов России, СМИ, общественно полезная и личностно значимая деятельность, другие источники информации и научного знания [1, c. 22].

В «Фундаментальном ядре содержания общего образования» отмечается, что приоритетной задачей общества и государства становится «воспитание **нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России.** В этой связи процесс образования должен пониматься не только как процесс усвоения системы знаний, умений и компетенций... но и как **процесс развития личности, принятия духовно-нравственных, социальных, семейных** и других ценностей» [6, с. 9].

Рассмотрим уровни интеграции содержания общего и духовно-нравственного образования в учебных программах гуманитарного цикла в рамках тех предметов, которые были названы в качестве основных источников формирования духовно-нравственного развития и воспитания личности учащихся. В первую очередь обратим наше внимание на такие учебные предметы, как «Русский язык» и «Иностранный язык». В «Фундаментальном ядре содержания общего образования» отмечается, что «Русский язык» не только формирует лингвистическую, языковую, коммуникативную и культуроведческую компетенции ученика, но и «является средством обучения, определяющим успешность в овладении всеми школьными предметами и качество образования в целом» [6, с. 12].

«Иностранный язык» как учебный предмет рассматривается в качестве одного из приоритетных направлений современного школьного образования. В «Фундаментальном ядре содержания образования» подчеркивается интегративный характер данного учебного предмета, так как он изначально сочетает языковое/иноязычное образование с элементарными основами литературного образования (ознакомление с образцами зарубежной литературы), выступая при этом «и как цель, и как средство обучения для ознакомления с другой предметной областью (гуманитарной, естественно-научной, технологической. Таким образом, в нем могут быть реализованы самые разнообразные межпредметные связи (с родным языком, литературой, историей, географией и т.д.)» [6, с. 16]. Итак, такие предметы, как «Русский язык» и «Иностранный язык», предоставляют уникальную возможность для интегративного взаимодействия внутри самого образовательного процесса, являясь и целью, и средством обучения. Вклад этих двух учебных предметов в процесс формирования личности учащихся неоспорим, поскольку, развивая коммуникативные умения и навыки, они активно содействуют повышению уровня социокультурных знаний, духовно обогащают личность, помогая эмоционально-нравственному росту. При этом учащиеся обретают те учебно-познавательные навыки, которые существенно повышают уровень их компетентности в современном коммуникационном пространстве.

Такой учебный предмет, как «История» обладает не только познавательной, но и мировоззренческой направленностью, «формируя у учащихся историческое мышление как основу гражданской идентичности ценностно-ориентированной личности» [6, с. 24]. В рамках предмета «История» формируется и гражданское, и патриотическое начала лич-

ности, которые понимаются как важнейшие слагаемые процесса формирования личности современного учащегося, его духовно-нравственного развития и самоопределения. «История» как учебный предмет призвана содействовать:

- самоидентификации молодого поколения в современном мире;
- усвоению интегративной системы знания об истории человечества при особом внимании к месту и роли России во всемирно-историческом процессе;
- воспитанию учащихся в духе уважения к истории своего Отечества как единого и неделимого многонационального государства;
- развитию способностей учащихся осмысливать исторические процессы и события в их динамике, взаимосвязи и взаимообусловленности, руководствуясь принципами научной объективности и историзма;
- формированию у учащихся общественной системы ценностей;
- выработке современного понимания истории в контексте гуманитарного знания и общественной жизни;
- развитию навыков исторического анализа и синтеза [6, с. 24].

Проведенный анализ целей изучения «Истории» как учебного предмета позволяет сделать вывод о том, что данная дисциплина напрямую содействует задачам гражданского и патриотического воспитания, развивая мировоззренческие взгляды личности. Важным аспектом современных образовательных программ нам представляется то, что они не только выдвигают на первый план духовно-нравственную сферу личности, но и активно провозглашают задачу развития умения учащихся самостоятельно мыслить, анализировать события и явления окружающей жизни.

В совокупности это и влияет на развитие интеллектуальной и нравственной рефлексии, которая «делает» человека личностью духовной и неповторимой, содействуя ее духовно-нравственной самоидентификации, понимаемой нами как основная задача современного этапа развития не только российского общества, но и человечества в целом. Полагаем, что через подобные образовательные усилия становится возможным приблизиться к той **нравственной автономности личности**, о которой писал когда-то Эммануил Кант.

Учебный предмет «Литература» является одной из важнейших основ гуманитарного образования в общеобразовательной парадигме российской школы. Эта дисциплина активно содействует духовно-нравственному развитию личности, воспитывает «мыслящего в категориях культуры читателя, способного самостоятельно понимать и оценивать произведение как художественный образ мира, созданный автором» [6, с. 18].

Важным является и тот факт, что «Литература» как учебный предмет способна решать триединую задачу духовно-нравственного развития личности: формировать качества гражданина и патриота, развивать таланты и способности учащихся не только через изучение содержания литературного произведения, но и через развитие нравственной и интеллектуальной рефлексии личности, содействовать совершенствованию общей базовой подготовки учащихся. «Литература» раскрывает перед школьниками духовные и культурные традиции народов, традиционно живущих на территории России, знако-

мит с их фольклором, тем самым внося существенный вклад в формирование личности учащихся.

Говоря об интегративных возможностях этого курса, отметим, что он напрямую взаимодействует с учебными курсами «История», «Основы религиозных культур и светской этики». Являясь не только целью, но и универсальным средством обучения, «Литература» способна стать еще более эффективным материалом при изучении особенностей русского языка. Вспомним опыт преподавания «Русского языка» в Смольном институте благородных девиц, когда значимые (по меркам того времени) литературные произведения XVIII–XIX вв. активно вводились в контекст изучения «Русского языка», при этом самостоятельного предмета «Литература» в Смольном не было. Не считая, что этот опыт является продуктивным для современного этапа развития системы образования, мы, однако, полагаем, что можно широко использовать интегративные возможности обоих предметов для более глубокого их изучения, вводя наиболее значимые литературные произведения в контекст изучения структуры русского языка, стилевых особенностей наиболее значимых отечественных авторов в старших классах.

Благодаря «эмоциональности воздействия, метафоричности, многозначности, ассоциативности, некой незавершенности, предполагающей активное сотворчество читателя» [4, с. 4], литературные произведения обладают уникальной способностью воздействовать на духовно-нравственную сферу личности, органично сочетая решение задач общего образования и духовно-нравственного совершенствования личности. Об этом свидетельствуют и главные цели изучения предмета «Литература»:

- формирование духовно развитой личности, обладающей гуманистическим мировоззрением, национальным самосознанием и общероссийским гражданским сознанием, чувством патриотизма;
- развитие интеллектуальных и творческих способностей учащихся, необходимых для успешной социализации и самореализации личности;
- постижение учащимися вершинных произведений отечественной и мировой литературы, их чтение и анализ, основанный на понимании образной природы искусства слова;
- поэтапное, последовательное формирование умений читать, комментировать, анализировать и интерпретировать художественный текст;
- овладение возможными алгоритмами постижения смыслов, заложенных в художественном тексте, создание собственного текста, представление своих оценок и суждений по поводу прочитанного;
- овладение важнейшими общеучебными умениями и универсальными учебными действиями;
- использование опыта общения с произведениями художественной литературы в повседневной жизни и учебной деятельности, речевом самосовершенствовании [4, с. 5-6].

Достаточно велики интегративные возможности такого нового школьного предмета, как «Основы религиозных культур и светской этики», введенного в качестве эксперимента

в 4–5 классах общеобразовательной школы. В ходе изучения данного предмета у учащихся формируется представление о религиозных культурах и светской этике, тем самым решаются задачи воспитания *нравственного, толерантного* и *ответственного гражданина* России. Данный курс ставит перед собой не только задачу познакомить учащихся с основами религиозных культур, но и развить у них представление о ценностях и духовно-нравственных нормах в жизни личности, семьи и общества. При этом толерантность понимается как важнейший фактор, обеспечивающий должный уровень развития личности в современном социальном полиэтническом пространстве.

Полагаем, что курс «Основы религиозных культур и светской этики» имеет все потенциальные возможности для того, чтобы стать органичной частью курса «Истории», История возникновения и становления мировых религий интегрируется в учебный предмет «История» напрямую, существенно расширяя и дополняя исторический материал, изучаемый учащимися в школе.

Сведения о буддизме, исламе, иудаизме и христианстве расширяют представление учащихся об истории человеческой цивилизации, рождая знание о том, как духовность преодолевала бездуховность на всем пространстве социальной жизни человека и общества в целом (чего стоит запрет на убийство в аравийских племенах новорожденных девочек, наложенный на правоверных мусульман пророком Мухаммедом!), связывая народы единым фундаментом веры и традиций, следуя которым они и обретали ту идентичность и неповторимость, которая отличает их сегодня в мировом пространстве нашей цивилизации.

Что касается раздела светской этики, то она, по нашему мнению, могла бы стать органичной частью таких предметов, как «Литература», ибо многие литературные произведения предоставляют возможность для изучения не только социальных механизмов ее функционирования, но и духовно-психологических, поддерживающих существование человека на личностном, индивидуальном уровне (вспомним такие произведения, как «Война и мир» Л.Н. Толстого, «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского и др.).

Органичной частью этика входит и в курс «Обществознания», являясь его смыслообразующей доминантой, ибо нравственно-ценностное начало приобретает свой смысл только в социальном пространстве жизни человека и созданной им среды в целом. В связи с этим интегративные возможности внутри таких предметов, как «Литература», «История», «Основы религиозных культур и светская этика», раздела «Этика» в рамках учебного предмета «Обществознание» используются в современном учебном процессе неоправданно мало. Это не только приводит к некой смысловой разобщенности данных предметов в рамках учебного процесса в целом, но и рождает логическое дублирование, которое можно было бы эффективно заменить на более современные формы организации учебного процесса: доклады, защита творческих проектов, диспуты, дающие возможность учащимся проявить ту творческую инициативу, активность и самостоятельность, которая становится все более актуальной.

Рассмотрим взаимодействие содержания общего и духовно-нравственного образования в рамках таких учебных предметов, как «Изобразительное искусство» (5–7 классы), «Музыка» (5–7 классы) и «Искусство» (8–9 классы).

В Примерной программе «Изобразительное искусство» отмечается, что этот предмет «имеет интегративный характер, включает основы разных видов визуально-пространственных искусств: живописи, графики, скульптуры, дизайна, архитектуры, декоративно-прикладного искусства, изображения в зрелищных и экранных искусствах» [5, с. 3]. Безусловно, искусство содействует развитию творческих способностей и талантов ребенка, что понимается как основная задача духовно-нравственного развития его личности, повышает уровень общей базовой подготовки учащегося, развивает эмоциональное восприятие ребенка, его эстетические вкусы, содействует формированию нравственной рефлексии личности ребенка в целом через восприятие и осмысление произведений искусства, включенность в творческую деятельность на любом уровне.

Важным является и тот факт, что в задачи данного курса входит «воспитание уважения к истории культуры своего Отечества, выраженной в ее изобразительном искусстве, архитектуре, в национальных образах предметно-материальной и пространственной среды» [5, с. 4], что напрямую соотносится с задачей воспитания гражданина и патриота, провозглашенной в качестве одной из важнейших задач современной концепции воспитания гражданина России.

Взаимосвязь данного учебного предмета с такими дисциплинами, как «Основы религиозных культур и светская этика», «История», «Литература» является очевидной, но используется не в полном объеме, так как искусство и его изобразительные возможности – это не только декоративный фон восприятия информации, изложенной в рамках данных курсов, но и ее смысловой компонент.

Вспомним, что своим происхождением живопись во многом обязана Ассирийскому царству, где процент неграмотного населения был глобальным и прочесть законы царства, вырезанные на камнях, могли лишь представители касты писцов, а вот понять и истолковать рисунки могли все граждане. Так задача разъяснения и осталась смыслообразующей частью искусства, способного самое непонятное и индивидуально сокрытое, почти сакральное, сделать понятным и доступным всем.

С этой точки зрения возможности школьного курса используются не всегда достаточно широко (вспомним собственный опыт пребывания на уроках рисования в школе, скорее уроках-отдохновениях от прочих «тяжелых» школьных занятий).

В современной образовательной парадигме предпринята попытка преодоления такого восприятия и организации данного учебного предмета. Он существенно углублен за счет таких блоков, как «Роль искусства и художественной деятельности в жизни человека и общества», «Духовно-нравственные проблемы жизни и искусства» и др., которые значительно расширяют рамки данного курса за счет теоретической, смысловой части данного предмета. Благодаря таким темам, как «Исторические эпохи и художественные стили» этот учебный предмет напрямую связывается с «Историей» и «Литературой», ведь, например, искусство барокко и рококо рождались в определенные исторические эпохи как воплощение некого идеала в искусстве, литературе, архитектуре и моде.

Такая **смысловая интегративность предметов образовательного цикла** помогает оценивать литературные, исторические и искусствоведческие проблемы в совокупности, **рождая единую картину мира** в сознании учащихся, а не ту разрозненную моза-

ичность, в которой данные различных дисциплин часто дублируют друг друга, сохраняя при этом мнимую автономность того или иного курса, что подчас устраивает и учителей, ведь интегративные гуманитарные циклы апеллируют к широкой гуманитарной подготовке учителя, постоянному повышению им своего уровня подготовки, той самоактуализации, которая представляется многим обременительной составляющей их школьного пребывания.

Интегративность современного курса «Изобразительное искусство» проявляется и в тех метапредметных результатах, которые в ценностно-ориентационной сфере сводятся к:

- формированию активного отношения к традициям культуры как смысловой, эстетической и личностно значимой ценности (имеются в виду *аксиологические основания* приобщения к культуре и культурным традициям);
- воспитанию уважения к искусству и культуре своей Родины (вспомним задачу воспитания гражданина и патриота);
- воспитанию *толерантности*, которая является неотъемлемой частью успешной социализации современных поколений в динамично меняющемся поликультурном социальном пространстве.

Примерная программа учебной дисциплины «Музыка» органично дополняет предыдущий курс, так как содействует развитию эмоционально-ценностных аспектов личности ребенка, рождает знание и интерес к отечественным и культурным традициям, расширяет художественные интересы учащихся. Однако интегративные возможности данного курса также используются недостаточно широко. Во-первых, данный курс не ставит перед собой задачу научить ребенка играть на определенных музыкальных инструментах – это, как правило, задача специализированных музыкальных школ и различного рода платных кружков, в которых у ребенка не всегда есть возможность заниматься в силу семейных экономических причин или отсутствия необходимых дарований.

Однако научиться играть на металлофоне, губной гармошке или барабане (на элементарном уровне!) может каждый, что существенно расширит и наполнит рамки данного курса действенным содержанием и позволит воспитать потребность в общении с искусством, разовьет ребенка эстетически, углубит его знания по теории и практике искусства (ритм, нотная грамотность, мажор и минор, легато и стаккато и пр.). Если в современной школе есть оркестр, то в него, как правило, входят ребята, дополнительно получающие музыкальное образование, а для современной российской школы в свете новых образовательных стандартов важным было бы создание своих музыкальных оркестров, например народных и фольклорных, где наряду с детьми, получившими дополнительное музыкальное образование, занимались бы дети из школьных музыкальных кружков, играющие на экзотических музыкальных инструментах (например, ансамбль ложкарей и пр.).

Важной составляющей данного курса является развитие эмпатии, эстетической восприимчивости учащихся, «способности наблюдать и рассуждать, критически оценивать

собственные действия наряду с явлениями жизни и искусства, анализировать существующее разнообразие музыкальной картины мира» [5, с. 52–53]. Вспомним, что в соответствии с программой «Основы религиозных культур и светской этики» в результате освоения данного курса учащиеся 4–5 классов должны развить следующие метапредметные способности: аналитические умения, диалогичность, толерантность, учебная компетентность [2, с. 7], что напрямую соотносится с задачами такого предмета, как «Музыка», практически параллельно преподающегося в 5–7 классах. Все это лишь подчеркивает интегративные возможности воздействия этих гуманитарных предметов, особенно если учесть, что музыка интеллектуально, творчески, эмоционально и духовно содействует развитию и становлению личности человека во всей ее интеллектуально-эмоциональной и духовнонравственной многомерности.

Достаточно ярким примером решения многообразных задач духовно-нравственного образования и воспитания школьников является Примерная программа «Искусство», разработанная для учащихся 8–9 классов. Этот курс является интегрированным, так как соединяет образовательные и воспитательные возможности таких курсов, как «История», «История искусств», «Музыка», «Информатика», «Литература», причем «музыка и литература, народное искусство, кино, театр и хореография, живопись, графика и скульптура, фотоискусство, архитектура, декоративно-прикладное искусство и дизайн, мультимедийное искусство рассматриваются... как потенциал для гармоничного, интеллектуально-творческого, духовного и общего художественного развития школьников в многообразных видах деятельности» [5, с. 113]. Ценностные аспекты содержания данного курса не только способствуют культурному развитию учащихся, формируя эстетическое отношение к действительности, что обогащает их эмоционально и духовно, но и рождают «любовь к Отечеству и родной природе, ответственность за будущее культурное наследие» страны [5, с. 113].

В рамках данного курса можно выделить не только эстетическую, культурологическую и духовно-нравственную составляющие, но и аксиологическую, творческую направленность предмета (в 8–9-х классах). Учащиеся в ходе изучения данного учебного предмета имеют возможность проявить свою инициативность и самостоятельность в поиске материалов, в решении учебно-творческих задач. У них развивается вкус читателя, зрителя и слушателя, формируется активное отношение к различным видам искусства, а также умение «рассуждать, выдвигать предположения, обосновывать собственную точку зрения о художественных явлениях социума» [5, с. 117].

С нашей точки зрения, данные предметы позволяют связать воедино возможности формального, неформального и внеформального образования, так как кружковая деятельность может органично продолжать и расширять рамки данного курса, а посещения музеев, театров, архитектурных памятников, различного рода культурно-ознакомительные поездки, походы и пр. позволят учащимся реально приобщиться к культурному достоянию нашей страны, ведь «школа после уроков – это мир творчества, проявления и раскрытия каждым ребенком своих интересов, своих увлечений, своего «я» [3, с. 3].

Важным является и то, что подобную работу можно осуществлять в процессе непрерывного духовно-нравственного и художественно-эстетического развития учащихся – это

будет всемерно содействовать задачам современного образования, а не станет актом разового усилия того или иного креативно мыслящего педагога, с уходом которого прекращается активная внеурочная деятельность в школе.

Резюмируя все сказанное выше, следует сделать вывод о том, что в современной общеобразовательной школе процесс интеграции духовно-нравственного и гуманитарного образования набирает силу, а еще не реализованные потенциальные возможности такого взаимодействия создают перспективные линии для развития современной образовательной парадигмы. При этом интеграция содержания общего среднего образования и духовно-нравственного образования в рамках предметов гуманитарного цикла базируется на идеях:

- формирования у учащихся гражданской позиции;
- воспитания патриотизма и толерантности, национальной идентичности;
- усиления культурологической и духовно-нравственной составляющей образовательного и воспитательного процесса в целом;
- формирования умения самостоятельно осмысливать, обобщать, систематизировать, анализировать учебный материал и осуществлять информационный поиск;
- развития индивидуальности каждого ребенка.

Список литературы:

- 1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности и гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. Ф. Тишков. М.: Просвещение, 2011. 23 с.
- 2. *Данилюк, А. Я.* Основы религиозных культур и светской этики. Программы общеобразовательных учреждений, 4–5 классы. М.: Просвещение, 2010. 24 с.
- 3. Примерные программы внеурочной деятельности / под ред. В. А. Горского. М.: Просвещение, 2010. 111 с. (Стандарты второго поколения).
- 4. Примерные программы основного общего образования. Литература. М.: Просвещение, 2010. 176 с. (Стандарты второго поколения).
- 5. Примерные программы по учебным предметам. Изобразительное искусство, 5–7 классы. Музыка, 5–7 классы. Искусство, 8–9 классы: проект. М.: Просвещение, 2010. 176 с. (Стандарты второго поколения).
- 6. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. М.: Просвещение, 2009. 59 с. (Стандарты второго поколения).

Spisok literatury:

- 1. Kontseptsiia dukhovno-nravstvennogo razvitiia i vospitaniia lichnosti i grazhdanina Rossii / A. Ia. Daniliuk, A. M. Kondakov, V. F. Tishkov. M.: Prosveshchenie, 2011. 23 s.
- 2. *Daniliuk, A. Ia.* Osnovy religioznykh kul'tur i svetskoĭ ėtiki. Programmy obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniĭ, 4–5 klassy. M.: Prosveshchenie, 2010. 24 s.

- 3. Primernye programmy vneurochnoĭ deiatel'nosti / pod red. V. A. Gorskogo. M.: Prosveshchenie, 2010. 111 s. (Standarty vtorogo pokoleniia).
- 4. Primernye programmy osnovnogo obshchego obrazovaniia. Literatura. M.: Prosveshchenie, 2010. 176 s. (Standarty vtorogo pokoleniia).
- 5. Primernye programmy po uchebnym predmetam. Izobrazitel'noe iskusstvo, 5–7 klassy. Muzyka, 5–7 klassy. Iskusstvo, 8–9 klassy: proekt. M.: Prosveshchenie, 2010. 176 s. (Standarty vtorogo pokoleniia).
- 6. Fundamental'noe iadro soderzhaniia obshchego obrazovaniia / pod red. V. V. Kozlova, A. M. Kondakova. M.: Prosveshchenie, 2009. 59 s. (Standarty vtorogo pokoleniia).

Интернет-журнал «Проблемы современного образования» 2013, № 3

ИСТОРИОГРАФИЯ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В XVI – НАЧАЛЕ XVII ВВ.¹

HISTORIOGRAPHY OF ELEMENTARY SCHOOL EDUCATIONAL LITERATURE OF THE 16TH - BEGINNING OF 17TH CENTURIES

Безрогов В.Г.

Главный научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО

E-mail: bezrogov@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению научных подходов к истории учебников для начальной школы, появившихся в эпоху зарождения массового изготовления пособий в Европе с помощью книгопечатания; методологическим проблемам, с которыми сталкиваются и которые по-разному решают ученые разных стран.

Ключевые слова: учебник, историография, исторический источник, обучение, школа.

Bezrogov V.G.

Senior research fellow of the Laboratory of History of Pedagogics and Education of the Institute of Theory and History of Pedagogics of the Russian Academy of Education, Doctor of science (Education), Corresponding member of the Russian Academy of Education.

E-mail: bezrogov@mail.ru

Annotation. This article analyzes different approaches to the history of elementary school textbooks, which started to appear during the age of mass print production of study manuals in Europe. The author also analyzes the methodological problems, which scientists from around the world face and find various solutions to.

Keywords: textbook, historiography, historical source, teaching, school.

 $^{^1}$ Статья подготовлена при активном участии директора ФГНУ «НПБ им. К.Д. Ушинского» РАО Т.С. Маркаровой, которой автор выражает искреннюю благодарность.

В истории учебной литературы для начального обучения именно XVI столетие оказалось временем, сформировавшим основные жанры учебной литературы, которые легли в основу педагогики Нового времени. Уже с XV в. появляются первые упоминания о новых типах пособий, а в следующих двух столетиях, XVI–XVII вв., полностью складывается тип букваря как начальной учебной книги по обучению родному языку (в отличие от другой литературы, выходившей ранее и в это же время, направленной на изучение «священных языков»: латыни, греческого, иврита – трех языков, которые «издревле» считались «законными» языками текста Библии).

Бремя национальных культур

Изучение начального этапа возникновения национально ориентированных пособий как относительно массовой книжной продукции в первых столетиях «вселенной Гутенберга» представляет особый интерес для истории образования и историко-педагогической компаративистики, поскольку школьные книги для начального чтения являются инструментами первой языковой практики при вхождении ребенка в широкий социокультурный контекст. Предлагаемые тексты дают ребенку возможность «примерить на себя» как знакомые, так и незнакомые ранее роли, стереотипы, поведенческие модели. Культура через родной язык «закладывает» основные представления о ландшафте и границах жизненного мира, его божественной и мирской иерархии. На базе этих представлений разворачиваются процессы социализации, социальной интеграции, процессы поиска биографических стратегий. «Воспринимаемое с молоком матери» «неизвестно откуда» содержание культуры оказывается подчас явленным и спрятанным в текстах и иллюстрациях учебных книг, особенно предназначенных для начального обучения.

В России изучение учебников для начальной школы замыкается в основном на пособиях XIX – XXI вв., не выходя на исследование истории учебника как продукта культуры, имеющего гораздо более глубокие корни в традициях воспитания и обучения. Изучению первых российских учебников с историко-педагогической точки зрения посвящены отдельные работы историков образования (Л.Н. Аверьяновой, Г.В. Карпюка, О.Е. Кошелевой, Л.В. Мошковой), однако в большей степени на раннюю историю учебной книги пока обращают внимание не педагоги, но историки культуры, в том числе историки книжной культуры, философской и религиозной мысли (М.А. Корзо, А.С. Зернова, А.А. Круминг, Е.А. Мишина, Е.Л. Немировский, М.С. Петрова, Т.Н. Таценко, Ю.Э. Шустова и др.), продолжающие на новом уровне научную традицию конца XIX – начала XX вв. (С.Н. Браиловский, Н.А. Маркс, Д.Л. Мордовцев, И.М. Тарабрин, и др.).

В зарубежной историографии уже почти полвека учебная литература рассматривается с точки зрения ее функций в педагогической культуре, исследуется в качестве транслятора культурных ценностей и образцов, ценного историко-культурного источника для реконструкции представлений о реальном и идеальном мире детства и школы

в период раннего Нового времени. А.Б. Соколов, изучающий историю учебника истории, сформулировал данную ситуацию так: «В странах Запада научному анализу учебника истории как социокультурного феномена придается теперь исключительное значение. Можно сказать, что в последние годы возникла особая отрасль дидактики, которая рассматривает не прикладные дидактические вопросы, а оценивает учебник как общественное явление» [2, с. 76]. Эти слова применимы не только к дидактике и не только к учебнику истории. Конструирование любого учебника – важная культурная практика, связанная с самосознанием социума, моделированием культурной идентичности, обычаями воспитания и отношения к ребенку.

Понять учебник как продукт истории культуры, источник для исследования и реконструкции идущих в ней процессов концептуализации воспитания, обучения, социализации подрастающих поколений, переопределения образов реального мира в истории образовательной практики – задача любых историографических подходов к анализу учебной литературы. Данное обстоятельство определило и наше обращение к настоящей теме.

При переходе от средневековой системы образования, основанной на латыни, к новоевропейской, основанной на местных языках, учебники, безусловно, начинают претендовать на включение в число наиболее читаемых книг. Такое место они займут примерно с конца XVI в. Особенно массовым на протяжении последующих столетий будет чтение учебников для первого этапа обучения – для начальной школы. Учебные пособия для начальных этапов обучения демонстрируют те минимальные фундаментальные навыки, идеи, знания, которые, с точки зрения педагогической теории и властного дискурса педагогических норм, должны были осваивать представители подрастающих поколений перед выходом из детства.

История первых печатных учебников на национальных языках накопила немалый опыт выработки отношения к воспитанию и обучению, особенно на начальных ступенях развития обучения, когда воспитание через чтение полагали главным. Историография изучения учебников демонстрирует, как проходило взаимодействие педагогики, учебной практики, семейного воспитания и культурных стереотипов. Восприятие социокультурного заказа на ту или иную учебную книгу выступает хорошим комментарием к педагогическим идеям и ожиданиям со стороны тех, кто непосредственно организовывал педагогический процесс.

⁻

² Иудаизм, христианство, ислам признают письмо, книгу как основное средство передачи вероучения. Поэтому всеми тремя конфессиями обучение чтению и воспитание через первую Книгу рассматривалось как дело очень большой важности. Обучение и воспитание с помощью письменного текста определяло создание и функционирование канона, что приводило время от времени к ожесточенным спорам относительно его состава и формул, создавало противопоставление «ортодоксии» и «ереси» в каждой из религиозных педагогических традиций и в каждом из корпусов текстов. Существовала известная вариативность в сочетании обучения на основе письменных текстов и обучения устного, когда те же тексты воспроизводились на слух. Мир устного начального наставления в религиозных предметах обычно ускользает от внимания историков образования. [Ср.: 39, 60, 35].

Учебник строит и консервирует обучение

Данный аспект, как нам кажется, еще не осознан в должной мере историками образования. Иногда в исследованиях буквально ни одной страницы не отведено тому, что в изучаемое время и в изучаемом месте происходило в начальной школе. Другие авторы, обращая внимание на функционирование всей образовательной системы, рассматривают лишь содержание учебных планов, методы воспитания и обучения. Учебная книга, имеющая некое единство, порожденное культурой, педагогикой, религией, политикой, этикой и философией, практикой преподавания, стереотипами повседневного воспитания и т.д., обычно не рассматривается как целостность. Вероятно, считается, что содержание учебных книг стандартно и мало изменчиво, восходит к пособиям поздней Античности типа Доната, и достаточно выяснить и сообщить, что должно было быть изучено учениками по той или другой программе, чтобы создалось представление о содержании образования [65; 45, р. 85-96, 140-152, 185-191, 248-253, etc.]. 4

Подобного рода подход представляется нам узким, поскольку часто именно учебники наглядно показывают, насколько далека была моделируемая с их помощью практика от самых разных теорий обучения, или «проговариваются», например, о таких идеях, которые данные теории хотели бы лишь имплицитно имплантировать в новое поколение учеников – подрастающих взрослых ближайшего будущего.

Однако стандартизация учебников и большая «инерционность» их использования представляют действительно серьезную методологическую проблему исторического исследования учебных книг. Появляющиеся новшества существуют в среде переиздаваемых старых учебных книг, которые не так часто отменяются, а их присутствие продолжает оставаться немаловажным.

Другой методологической сложностью изучения истории ранних учебных книг является то, что мы не видим, какой путь был проделан учебником от замысла до воплощения, и должны самоволие печатника полагать знаком времени. Легче представить процесс аранжировки текстов для непосредственного включения в учебник, но и здесь возникают малообъяснимые случаи. Учебная книга была инструментом просвещения в истине, в связи с которой (а вовсе не с обучением навыкам и профессии) и происходила селекция передаваемого знания, подчас жестко отсекающая то, что ученику знать не надлежало.

³ Очень небольшое количество исследователей вопроса обращают внимание на те тексты, которые читались в процессе получения образования. Среди этих исключений, например, работа Кеннета Чарльтона об образовании женщин в Англии раннего Нового времени [20], хотя и он не отводит в своей работе структурно независимое место данной проблеме, но постоянно привлекает к анализу сведения о содержании тех книг, с помощью которых обучали англичанок рассматриваемого Чарльтоном времени.

⁴ Среди работ по истории религиозного образования в той или иной стране в ту или иную эпоху в меньшей степени затрагивают тему учебников те авторы, которые основным предметом своего исследования делают школу (см.: [77, р. 136–150]), и в большей степени – те авторы, которые основным предметом своего исследования делают ребенка, ту персону, которая проходила сквозь все этапы и (или сферы) обучения и воспитания (см.: [32, р. 78–125ff; 20, р. 77–105, 126–153ff]).

Третьей серьезной методологической проблемой для работ по истории учебных книг, изданных в XVI в., является тот момент, что их успешное или неуспешное использование, популярность или непопулярность, общеизвестность или неизвестность далеко не всегда зависят от самого учебника, а достаточно часто – от тех, кто его применял, и от самой истории его применения (к кому он попал впервые, как отозвался этот учитель о нем, и т.д.). Какую роль играет тот или иной учебник на определенном этапе использования, какое значение и отклик имеет тот или иной помещенный в него текст или рисунок, – это в каждом конкретном случае загадка для исследователя, требующая отгадки. При относительно небольшом числе учебников такая отгадка бывает возможна, что повышает статус исследований именно ранних новоевропейских учебников.

Четвертым методологическим затруднением в изучении учебников раннего Нового времени выступает характерное для переходного от Средневековья к Модерну периода изменение понимания того, чему обучает тот или иной учебник, и того, насколько и кому нужно в жизни то, чему обучают с помощью рассматриваемой учебной книги. Потребность в грамотности, ее статус в обществе исторически, конфессионально и географически постоянно менялись, менялись сами понятия «грамотность», «грамотный человек», и обучение грамоте в одном мире могло совершенно не совпадать с представлением о том, что такое грамота и зачем ее изучать в мире другом [80, 76, 6 и др.]. Сложность вычисления постоянно эволюционирующего контекста, оказывающего непрерывное, но изменчивое воздействие на моделирование обучения грамоте и на конструирование учебников, также представляет серьезную трудность, препятствующую появлению исторических исследований учебников и учебных книг. Конфессиональный аспект рассмотрения учебников усугубляет данную проблему [1].

Пятым затруднением историкографического изучения учебника можно назвать несоответствие происхождения учебника тем или иным формам религиозности и религиозной ментальности. Например, первые славянские глаголические и кириллические православные буквари появляются в протестантских центрах, где в основном доминирует иноконфессиональная ученость, опирающаяся на латиницу. До букваря Василия Бурцова 1634 г. начальные учебники для восточных славян издаются за пределами Slavia Orthodoxa или на пограничных территориях, опираясь на постулат протестантизма о необходимости обучения чтению Библии на родном языке того или иного народа. Но и в XVIII столетии мы сталкиваемся с изданием кириллических православных учебников в Вене, Вильно или Стокгольме.

Шестой серьезной методологической проблемой исторического изучения учебника раннего Нового времени является его *теоретическая и дидактическая многомерность*. В учебнике сложным образом соотнесены разные сферы сакрализованного практического знания (в нашем случае домашних молитв и церковной практики, сакральной лингвистики и богословия), практика и теория преподавания этой практики (теории обучения и воспитания), идеалы воспитания и стереотипы педагогического процесса, находят отражение эстетические, философские, политические, социальные, культурные движения в обществе, педагогике, и многое другое.

Проследить эти проявления, чтобы до конца понять или хотя бы приблизиться к пониманию того, откуда в учебнике берутся те или иные темы, образы и тексты, по-

чему уходят другие, очень трудно, особенно если изучать историю единичного учебника, не развившегося в серию или составляющего часть небольшой серии, выпускавшейся с продолжительными разрывами и возобновлявшейся в иных условиях, на ином оборудовании и другими авторами и мастерами.

Седьмой сложностью при реконструкции истории учебной литературы XVI - начала XVII вв. выступает размытость границ определяемой создателями учебников аудитории – как в характере и уровне учителей, так и в уровне учеников. Некоторые учебники, например, могут быть рассчитаны на использование как законоучителем-катехетом, так и светским школьным учителем или членами семьи. Подобная разноадресность могла задаваться не только самими авторами учебников, но и теми задачами, которые формулировались перед ними. Несоответствие групп адресатов разных учебных книг создает сложности при их сопоставлении и выстраивании в исторически последовательные ряды.

Восьмой трудностью, связанной с изучением учебников раннего Нового времени, является одновременное существование разных педагогических традиций и подходов при отсутствии четкой их оформленности. Предшествующие концепции продолжают сохраняться и передаваться наряду с новыми типами педагогического мировоззрения.

Учебник XVI – начала XVII вв. уже в силу своей уникальности являет собой результат сложнейшего переплетения теоретико-педагогических, практическо-традиционных, общественно-культурных, государственно-властных, церковно-доктринальных, экономико-книгоиздательских, статусно-родительских и многих других влияний, а после своего создания он включается в дальнейшую эволюцию такого переплетения. История педагогической мысли и история педагогической практики, таким образом, лишь две стороны социокультурной деятельности из многих, которые воплощены в учебнике и в которых он продолжает свое присутствие. Не только доктринальная и семантическая комплексность, но и более широкая многомерность учебной книги усложняют анализ истории учебника, особенно по сравнению с историей педагогической теории.

И, наконец, при рассмотрении учебной литературы раннего Нового времени необходимо разделять:

- а) грамотность в вопросах культуры (прежде всего, повседневной);
- б) грамотность как способность читать письменный текст.

Первый род грамотности в то время не предполагал еще обязательное наличие второго, поскольку изустная передача образцов и стереотипов культуры уже предполагала включение человека в ряды «культурно грамотных», которые в принципе могут и не уметь читать письменные тексты, а тем более создавать их. Учебные средства для достижения указанных двух видов грамотности могли быть одни и те же, но могли и различаться. Понимание удельного веса средств обучения, опирающихся на устное и на письменное слово, в тот или иной момент истории, в том или ином регионе и сегменте общества представляет собой особую методологическую трудность именно при изучении истории учебных книг.

Обучение культуре не равно обучению читать, но обучение читать вплоть до XIX в., а кое-где и до XX столетия и даже позже, означало прежде всего обучение культуре.

Методологические затруднения могут быть преобразованы позитивным образом в исследовательские инструменты, если принять как данное неизбежную фрагментарность даваемых учебником сведений и в то же время утвердиться в понимании его целостности как произведения, порожденного той или иной культурой и политикой воспитания, эпохой и менталитетом.

Опыт и пути зарубежной историографии

История учебных книг раннего Нового времени в зарубежной историографии привлекала по преимуществу историков книжности, чтения и грамотности, конфессионализации (распространения тех или иных деноминаций и церквей), а также историков конкретных учебных предметов: Х. Фехнера, К. Кера [31, s. 122-251], К. Крумбаха [55], Ф. Бюнгера [14], П. Вендта [86], Г. Рентнера [72], Ф. Хана [42], П. Габеле [33], В. Рюге [74], Х. Хелмерса [46] и др. Особое внимание ряда исследователей истории учебных книг обратили на себя книги для чтения, первые печатные буквари.

В первой половине и середине XX в. особенно большое число публикаций о ранних учебниках вышло в США, где внимание историков образования тема учебников привлекла в связи с тем, что еще с первых лет после завоевания независимости идея создания своих учебников и воспитания с их помощью нового, идеального человека, строящего в Новом Свете рай на земле, прочно вошла в педагогическое сознание американцев. Новому миру требовались совершенно новые учебники, не повторяющие буквально учебники бывшей метрополии. Первые 50 лет после Декларации о Независимости сформировали особое отношение к учебникам, их написанию, их традиции и их истории, характерное для американской культуры в целом. Темой истории учебников американцы заинтересовались в начале XX в., и в результате появились работы К. Джонсона «Школы и учебники прежних времен» и Д. Литлфилда «Ранние (первые) школы и учебники Новой Англии» [51, 57].

После Второй мировой войны основа современных исследований по истории учебников как в Америке, так и в Европе закладывалась в основном в 1960-е гг., когда, с одной стороны, было выпущено несколько основополагающих книг, а с другой, поступили в университеты те, кто потом продолжит данную тему [26, 87]⁵. Наиболее значимы в данной перспективе работы немца Георга Эккерта и американца Джона Нитца, которые не толь-

⁵ В книге Б. Бейлина 1960 года, посвященной раннему периоду американского образования, содержалась рекомендация обратить внимание на изучение учебников, поскольку они наглядно демонстрируют процессы по созданию новой системы образования за океаном и новой страны в целом, по формированию «американского характера», «столь отличного от других» [4, цит. по: 11, р. 1]. Призыв не остался без ответа [62, 63, 19, 29]. Имеется, однако, и более ранняя работа, охватывающая, правда, лишь переходный период в Англии XVI в. от латинской азбуки и катехизиса к английской азбуке и пособиям по обучению чтению и катехизации на английском языке. Интересно, что в условиях послевоенного блокирования автор выбрал именно период становления национального типа букваря и корпуса обучающих англиканской религии текстов [17].

ко выступили классиками жанра, но и создали первые коллекции школьных учебников, собирание которых продолжается и теперь [50; http://digital.library.pitt.edu/nietz]. Однако в исследованиях 1960–1970-х гг. основное внимание уделялось учебникам для средней школы, которые было гораздо легче рассматривать с содержательной стороны и в которых проблемы текущей жизни отражались в более явной форме. Исключение составила работа Д. Нитца (1961), в которой две главы специально посвящены ранним американским начальным пособиям по орфографии и книгам для чтения. В исследованиях 1990-х – начала 2000-х гг. начальной школе уделяется уже больше места [21, 58]. Это обстоятельство связано не только с внутренней интеллектуальной традицией изучения учебников, но и с современными реалиями глобального мира, в котором предметом активных споров вокруг глобализации и связанной с ней толерантности становится именно положение учителей и школ начального уровня [79].

Среди современных европейских ученых, начавших специально изучать учебники для начальных классов как особый источник, не похожий на учебники для средней школы и требующий своей методологии рассмотрения, пальму первенства на настоящий момент можно отдать Гизеле Тайстлер, составившей всегерманскую базу данных по немецкоязычным букварям и опубликовавшей на их основе соответствующий каталог [82].

Из всего многообразия подходов к истории букваря Г. Тайстлер, прежде всего, выделила тот, который связан с пониманием букваря как свидетельства распространения грамотности. Хотя, конечно, люди в разные эпохи осваивали грамоту без всяких букварей, тем не менее создание и распространение специальных, предназначенных для этого книг свидетельствует о возникновении и более или менее полном удовлетворении массовых потребностей в постижении грамоты, властных компаниях по индокринированию населения в той или иной идеологии посредством обучения грамоте по утвержденным цензурой учебникам. Г. Тайстлер показывает, как возникновение и распространение учебников может демонстрировать степень прогресса в обучении грамоте [83, S. 255–281].

Содержательны исследования учебной литературы в эпоху Средневековья, предшествующую появлению новоевропейских учебников на национальных языках. Сложность и фрагментарность имеющегося материала, разграничение обучения письму, чтению и просто молитвам на слух перед приведением к первому причастию и исповеди, заставляют с большой тщательностью подходить к каждому памятнику учебной литературы, сохранившемуся в различных рукописных редакциях и списках, к каждому описанию возможного педагогического процесса [54].

Одной из наиболее серьезных проблем является рассматривание того или иного текста (фрагмента или полного сочинения) в целом как образовательного и привязка его к определенному уровню школьного, домашнего или индивидуального ученического обучения: нередко одни и те же книги могли использоваться и в начальном, и в дальнейшем обучении [40, 22, 9 и др.]. Помимо этого сложным для исследователей-медиевистов вопросом является соотношение формального и неформального в обучении. Известно, что значительная или даже большая часть начального образования приобреталась внутри семьи и в ее окружении, куда входили крестные родители, воспитатели (временная семья, куда

нередко принимали ребенка на взращивание, поскольку институт воспитательства был достаточно развит в Средние века) и приходящие учителя.

Символ веры и основные молитвы на первых порах заучивались на слух без обращения к тексту, последующие учителя в школах и монастырях лишь укрепляли предыдущее знание и укореняли его посредством изучения священных текстов. Представления о «взрослении в вере» были связаны не с ее преподаванием, но с индивидуальным мистическим опытом человека. Первая исповедь и первое причастие отмечали начальные вехи на этом пути. Переход от изучения алфавита и способа распознавания слов к чтению осуществлялся на материале литургических книг - таких, как Псалтирь и Антифонал, в которых «буквы были написаны крупно и отдельно друг от друга, поэтому легки для чтения» [64, р. 145-146]. Специальные пособия использовали до знакомства с Псалтирью (алфавитные таблицы и слова первых молитв) и после него (руководства по грамматике, в том числе «донаты», и словари), когда переходили к изучению значений и форм слов, а затем к написанию собственных текстов все возрастающей сложности и каллиграфического совершенства, сначала в прозе, а потом и в стихах. Помимо литургических книг пособиями для «продвинутого» чтения выступали морализирующие собрания изречений наподобие «Дистихов Катона». Многомерность средневековой словесности, одновременно выполнявшей многие функции, в том числе дидактические, с помощью одних и тех же текстов, приводит к необходимости выработки медиевистами особых подходов к выявлению, классификации и реконструкции учебных книг в догутенберговской и раннегутенберговской Европе.⁶

Отдельно следует остановиться на особенностях теологического рассмотрения проблемы истории начальных школьных книг. К какой бы конфессии ни принадлежал тот или иной автор, характерной чертой церковно ориентированного подхода является понимание развития букварей и книг для чтения как постоянного прогресса в деле духовного воспитания и обучения. Такая точка зрения элиминирует периоды кризисов, падения интереса к религии и отрицания религиозного воспитания, признавая их лишь в том случае, когда они имеют внешнюю причину, вытекающую не из характера образования и применяемых в нем книг, не из несоответствия используемой в обучении доктрины и ее формулировок текущему моменту.

Религиозное содержание учебников для начальной школы воспринимается как та вечная необходимость, которая поддерживает ребенка, вступающего в мир. Это, с точки зрения церковных авторов разных христианских конфессий, своего рода «страхующая человеческую душу помощь», отсутствие которой наносит его формированию серьезный урон, который впоследствии довольно тяжело будет преодолеть. Подобное прогрессивисткое, оптимистическое и то же время императивно-требовательное видение проблемы, конечно, задает эмоционально приподнятый тон исследованию и питает веру в возможность преодоления всех проблем, но оно не дает адекватной картины происходящего, не прорисовывает его многомерности и разносторонности. Подобное, вероучением определенное

Проблемы современного образования | № 3 | 2013 | http://www.pmedu.ru

⁶ См., например, проект М. Бальдцуна о средневековых переработках «Дистихов Катона», выполнявших функцию учебных книг по чтению и морально-нравственному воспитанию [5].

отношение создает для исследователей учебников серьезные эпистемологические трудности, приводящие подчас к антиисторизму [27, 38, 75 и др.].

Грамотен ли я, если не умею писать?

Изучение обучения на начальном этапе образования связано не только с проблемами катехизации, но также с исследованиями по истории грамотности. Грамотность, определяемая, с одной стороны, как способность читать и писать, только начинала становиться важной для коммуникации в обществе раннего модерна. Это проявилось в бурном развитии книгопечатания, подо что неизбежно должно было подстраиваться обучение (см. [59, 24]). У этого подхода к базовой грамотности существуют несколько подвариантов.

К одному из них относится точка зрения Ж. Гуди, высказанная им еще в 1968 г. В предисловии к сборнику исследований разных авторов «Письменность в традиционных обществах» Гуди определял грамотность в технологическом аспекте как сумму интеллектуальных техник, основанную исключительно на письме, которая обязательно включает в себя способность (обученность) использовать стандартный вариант письменного языка, то есть «правильный» словарный и стилевой канон [37, р. 11].8

Сторонники другого, коммуникативного определения грамотности считают, что грамотным надо считать человека, который «просто» умеет прочесть текст (некоторые авторы добавляют: и написать какой-либо текст).⁹

Больше всего сторонников и технологического, и коммуникативного подвариантов подхода к определению понятия «грамотность» как умения читать и писать имеется среди исследователей истории последних двух столетий – периода, когда большинство государств Европы столкнулись с феноменом, который можно называть «массовой грамотностью». Это явление характеризуется не только тем, что подавляющее большинство жителей данных стран могли подписаться своим именем или прочитать заметку в газете, но и тем, что грамотность, умение читать и – что в эти столетия не менее важно – писать стали настоятельной необходимостью и потребностью, вошли неизменной частью в повседневную жизнь населения. Д. Винсент относит визуальное закрепление «взрослого состояния» европейской грамотности к 1874 г., году

⁶ В начале XVI в. было уже примерно 240–300 типографий (ок. 1700 станов), а общий тираж за первые 50 лет книгопечатания составил около 10–15 млн экз. (ко времени изобретения книгопечатания во всех западноевропейских собраниях было приблизительно 5–7 млн рукописных книг, переписанных с VI по XV вв. В середине XVI в., через 100 лет после изобретения книгопечатания, число названий ежегодно издаваемых книг составляло уже несколько сотен, а в некоторые годы переваливало за тысячу; см. [48]). За XVI столетие издано порядка 150–200 млн экземпляров, как минимум в 25–30 раз больше, чем за все Средневековье [28; 15, р. 409–445 и др.].

⁷ Его точки зрения продолжают придерживаться Э. Хирш [47, р. 3] и Брайан Стрит [81, р. 19-66].

⁸ Дж. Адамсон формулировал грамотность как «умение читать рукопись или печатную книгу» [3], а У. Гэлбрейт добавлял: «читать и писать» [34, р. 201]. С последним согласен Франц Бемль, подчеркивающий, что для определения грамотности излишне рассматривать социальные функции тех или иных читаемых либо создаваемых текстов [7, р. 248–259; 8, р. 239].

основания Всемирного почтового союза согласно договору, подписанному в Берне (Швейцария) [84, р. 1-2]. Коммуникация побеждала обособленность, что, однако, создавало проблемы партикулярному начальному образованию, укорененному в локальных традициях.

С другой стороны, «грамотность», «грамотностную ментальность» рассматривают не как чистую технологию коммуникации, но как использование людьми такой модели культуры, в которой письмо есть важный инструмент не только информационной, но и социальной, возрастной, гендерной, этнокультурной, конфессиональной коммуникации. Этот второй подход старается учесть социальные и психологические условия участия (неучастия) людей, коллективов и групп в письменной культуре, взаимодействия этой культуры с устной, историческое развитие использования письменных документов и книг [70, 78, р. 247-271; 18, р. 228-246; 85, р. 272-293; 43; 52 и др.]. Сторонники такого подхода к грамотности подчеркивают, что умение читать (и писать) не существовало в вакууме, оно было всегда укоренено в том или ином социальном или социокультурном контексте и без этого контекста рассматриваться не может. Если подход Гуди можно назвать технологическим, то второй можно определить как социокультурный или культурологический. Использование или неиспользование письменного слова создаёт разные историко-психологические конструкции (помимо разных конструкций власти и социальных отношений). Грамотность становится при таком ее определении не количественным, а качественным показателем, формой своего рода идеологии, за которой скрывается та или иная картина мира и человека в нем, способ понимания, осмысления мира и стратегий деятельности в нем, отношение к высшим ценностям (Абсолюту) и простраивания иерархии ценностных категорий вообще, определенный с помощью того или иного языка и его понятий. 11

¹⁰ В это время число изданных в Западной Европе книг достигает миллиарда копий. ⁷ Его точки зрения продолжают придерживаться Э. Хирш [47, р. 3] и Брайан Стрит [81, р. 19–66].

¹¹ О качественном, а не о количественном подходе к грамотности см. [61, р. 258]. Различия принадлежности тех или иных авторов к коммуникативному или социокультурному подходам нередко, как ни странно, определяются их лингвистической принадлежностью. Например, немецкоязычные работы неизбежно смещаются в сторону второго подхода, поскольку базовый термин Schrifftlichkeit, ассоциируемый с Schriftkultur, относится к грамотности как владению письмом в целях социальной коммуникации [73, S. 29; 71, S. 231-255; 30]. Первому подходу, вероятно, ближе термины Verschriftlichung, Alphabetisierung и Literalisierung, но они связаны, прежде всего, с персональным или региональным развитием способности читать и писать, с образованием, а не с грамотностью как таковой [36, S. 39-70; 53, S. 286-314; 16, S. 305-321; 12]. Вопрос о разграничении «алфабетизации» населения (внедрения элементарной грамотности) от распространения «культуры письма» (в гудиевском смысле) поставлен итальянскими исследователями (см. [68, р. 451-465]). Алфабетизация как распространение «чистой» способности читать рассматривается итальянскими авторами отдельно от приобретения углубленных знаний в письменной культуре. Именно с алфабетизацией связано применение начальных пособий по обучению чтению, опирающихся на симбиоз обучения буквам и обучения религии (в самых элементарных основах вероучения, повседневной и церковной практики) [56; 13, р. 39-50; 67]. Во франкоязычном мире, наоборот, «грамотность» более связана именно с «культурой письма» (pratiques de l'écriture, pratique / culture / l'utilisation / les usages de l'écrit) [66, 69]. Для преодоления подобного смещения смыслов во французской науке был также принят термин «алфабетизация» (правда, в самом широком смысле; например, может говориться о «функциональной алфабетизации» или об «алфабетизации взрослых», причем последнюю следует отделять от «образования взрослых» [10]). Рассматриваемый термин помимо итальянцев, французов и немцев стали использовать и англоязычные авторы [25, 23, 49].

С третьей стороны, грамотность в историографии раннего Нового времени толкуют как «искусность», «обладание навыком» в той или иной специфической области, и в этом смысле данное понятие на замыкают на навыке, связанном с чтением и письмом, рассматривая профессиональную грамотность или грамотность в таких сферах, которые не требуют обязательного наличия письменных текстов, где знание и навыки передаются устным путем или с помощью подражания либо ученичества.

В рамках данного подхода появилась возможность отделить грамотность в чтении от грамотности в письме и рассматривать их историческую эволюцию сепаратно, поскольку во многих обществах, как в рассматриваемое историческое время, так и в современную эпоху, есть немало сфер, где обученность чтению выступает достаточным навыком. Этот же подход дает возможность говорить о «грамотности слушания», «культурной грамотности в традиции», поскольку изустная, не связанная с чтением и письмом передача канонических текстов отнюдь не являлась редкостью в Европе XVI - начала XVII вв. В воспитании последующих поколений она сыграла не менее важную роль, нежели грамотность чтения и письма. Современное развитие аудиовизуальных средств обучения и виртуальной реальности детской субкультуры сделало вновь актуальными позиции «образной грамотности», а в молодежных субкультурах и «слуховой грамотности» (оба эти вида грамотности свойственны и другим поколениям и ситуациям, связанным не только с компьютером и плеером, но там они заметны в гораздо в меньшей степени). 12

Бок о бок с исследованиями грамотности идут исследования по истории чтения. На данный момент это направление, пожалуй, теснее всего соприкасается с историкопедагогическими сюжетами и темами. Навык чтения, задолго до навыка письма ставший базовым в «жизнестроении» собственных биографий жителей Западной Европы вне большой зависимости от сословной принадлежности, обусловил важность обучения чтению и, соответственно, статус пособий, организующих такой процесс, потребность в подобного рода изданиях. С. Хелленкампс, Ж.-Л. Ле Кам и Э. Конрад пишут в предисловии к специальному номеру «Журнала по педагогическим наукам», посвященному пособиям по чтению XVI-XVIII вв.: «Иметь возможность читать - необходимое условие не только для приобретения знаний практически по всем школьным предметам, а также для дальнейшего обучения и проведения научных исследований, но и для участия в общественной жизни в современном мире вообще... Это «инструмент культуры модерна», поскольку [в эпоху модерна] без навыка чтения вести самостоятельный и приносящий радость образ жизни становится невозможно» [44, р. 1]. Данный выпуск журнала продол-

¹² Одной из важных и специфических проблем историко-педагогических исследований является, например, история визуальных средств обучения, то есть по сути история конструирования и использования педагогических технологий приобретения подрастающим поколением визуальной грамотности (а не только история того, как дополнительно улучшить качество преподавания, основанного на текстах). Визуальным способам обучения была посвящена специальная сессия Постоянной международной конференции по истории педагогики в Лувэне (Бельгия) в 1998 г. Краткие резюме докладов и отдельные тексты доступны в Интернете по адресу: http://ppw.kuleuven.be/ische/index2.htm. Широкое (междисциплинарное, межпредметное) понимание грамотности в третьем варианте корреспондирует с компетентностным подходом в педагогических и социологических теориях, придавая им историческое измерение.

жает традицию, заложенную изданиями начала 2000-х гг., показавшими новые перспективы изучения учебников именно с точки зрения их составления, копирования, распространения в качестве книг для чтения, содержавших и текстуальный канон, и средства его постижения. Данные работы позволяют увидеть, как мир скриптория и мир устного слова в позднее Средневековье и раннее Новое время дополняются сферой учебников для обучения чтению, как Европа слушания и письма (в основном, еще на латыни) все более и более становится еще и Европой чтения, причем все более и более на родном для той или иной местности языке [41].

Первые учебники начальной школы, появлявшиеся на заре современной Европы, становятся предметом комплексных исследований, демонстрируют теоретикам и практикам, насколько богатым и многослойным источником по реальной и идейной истории образования, и даже по ее контексту, могут быть такие издания.

Приложение.

Избранные отечественные работы, посвященные учебникам XVI-XVII вв.

Аверьянова, Л. Н. Азбука Василия Бурцова / Л. Н. Аверьянова // Школьная библиотека. – 2009. – № 9/10. – С. 101–103.

Аверьянова, Л. Н. «Приложи сердце твое к научению моему, понеже украсит тебе» / Л. Н. Аверьянова // Школьная библиотека. – 2002. – № 7. – С. 68–71.

Быкова, Т. А. Место «Букваря» Ивана Федорова среди других начальных учебников / Т. А. Быкова // Известия Академии наук СССР. Отделение литературы и языка. - М., 1955. - Т. XIV, вып. 5. - С. 469-473.

Зернова, А. С. Второе издание букваря Ивана Федорова / А. С. Зернова // Труды Гос. б-ки СССР им. В. И. Ленина. - М., 1959. - Т. 3. - С. 189–194.

 $Kарпюк, \Gamma. B.$ Букварь – источник сведений о жизни страны, народа и его культуры / $\Gamma.$ В. Карпюк // Проблемы школьного учебника. Вып. 14. – М., 1984. – С. 194–240.

Корзо, М. А. О структуре и содержании букварных катехизисов московской печати XVII – начала XVIII века / М. А. Корзо // Славяноведение. – 2005. – № 2. – С. 61–71.

Круминг, А. А. Первопечатные славянские буквари / А. А. Круминг // Федоровские чтения 1983. Великий русский просветитель Иван Федоров. - М., 1987. - С. 70-110.

Круминг, А. А. Печатные азбуки и буквари / А. А. Круминг, Е. Ю. Фарзтдинова // Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. С древнейших времен до конца XVII в. – М., 1989. – С. 185–192.

Маркс, Н. А. Азбука-пропись XVII века (с Александрией). К азбуке 1667 года из собрания рукописей Московского публичного и Румянцевского музея, изданной Московским археологическим институтом / Н. АН Маркс. - М., 1910.

Мишина, Е. А. Азбуки-свитки XVII–XVIII веков / Е. А. Мишина // От Средневековья к Новому времени: сборник статей в честь Ольги Андреевны Белобровой. – М., 2006. – С. 419–431.

Мишина, Е. А. Азбуки-свитки XVII–XVIII веков : каталог рукописей / Е. А. Мишина // Книга в пространстве культуры. Вып. 1(6). – М., 2010. – С. 82–95.

Мордовцев, Д. Л. О русских школьных книгах XVII века / Д. Л. Мордовцев. – М., 1862. *Мошкова, Л. В.* «Ветер с Запада»: к вопросу о европейском влиянии на восточнославянские буквари XVI – первой трети XVII в. / Л. В. Мошкова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2012. – № 4(7). – С. 30–39.

Мошкова, Л. В. Азбука-восьмилистка – «гадкий утенок» русского просвещения / Л. В. Мошкова // Древняя Русь: вопросы медиевистики. – 2011. – № 3(45). – С. 87–88.

Мошкова, Л. В. Букварь Кариона Истомина 1694 г.: проблемы типологии / Л. В. Мошкова // Актуальные вопросы историографии и источниковедения истории школы и педагогики. – М., 1986. – С. 140–146.

Мошкова, Л. В. Конфессиональный фактор и судьба первого восточнославянского букваря // Церковь в общественной жизни славянских народов в эпоху Средневековья и раннего Нового времени. – М., 2008. – С. 67–71.

Немировский, Е. Л. Иван Федоров. Начало книгопечатания на Руси: описание изд. и указ. лит.: к 500-летию со дня рождения великого русского просветителя / Е. Л. Немировский. – М., 2010.

Петрова, M. C. Восприятие латинского грамматического знания русской ученостью в XVI веке: на примере Дмитрия Герасимова и других / M. C. Петрова // Диалог со временем. Альманах интеллектуальной истории. – 2011. – № 34. – C. 311–364.

Тарабрин, И. М. Лицевой букварь Кариона Истомина / И. М. Табарин. - М., 1916.

Таценко, Т. Н. Учебники письма как источник по истории немецкого курсива XVI–XVII веков / Т. Н. Таценко // Средние Века. – 1978. – № 42. – С. 157–181.

Шустова, Ю. Э. Азбука в печатных кириллических Букварях южнославянской и восточнославянской традиции в XVI – начале XVIII в. / Ю. Э. Шустова // Очерки феодальной России. – М., 2010. – Вып. 14. – С. 402–496.

Шустова, Ю. Э. Азбука в российских изданиях Букварей XVII – первой четверти XVIII вв. / Ю. Э. Шустова // Три столетия русского гражданского шрифта (1708–2008) : материалы науч. конф. «Иныя гражданския книги печатать темиж новыми азбуками…». З июня 2008 г. – М., 2008. – С. 106–127.

Шустова, Ю. Э. Азбуки в печатных кириллических букварях XVI–XVII вв.: проблемы палеографического и источниковедческого анализа / Ю. А. Шустова // Вспомогательные исторические дисциплины – источниковедение – методология истории в системе гуманитарного знания: материалы XX междунар. науч. конф., Москва, 31 янв. – 2 февр. 2008 г. Ч. 1. – М., 2008. – С. 96–120.

Шустова, Ю. Э. Азбучные ряды в восточнославянских печатных букварях конца XVI–XVII вв. / Ю. Э. Шустова // Палеография и кодикология: 300 лет после Монфокона: материалы междунар. науч. конф., Москва, 14–16 мая 2008 г. – М., 2008. – С. 265–295.

Шустова, Ю. Э. Документы Львовского Успенского Ставропигийского братства (1586–1788) : источниковедческое исследование / Ю. Э. Шустова. – М., 2009.

Шустова, Ю. Э. Названия и графика букв кириллицы в печатных азбуках XVI–XVII вв. / Ю. Э. Шустова // Кириллица. От возникновения до наших дней. – СПб., 2011. – С. 110–154.

Шустова, Ю. Э. Поздравительные тексты «На новое лето» в московских печатных букварях второй половины XVII в. / Ю. Э. Шустова // Вспомогательные исторические дис-

циплины – источниковедение-методология истории в системе гуманитарного знания : материалы XX междунар. науч. конф., Москва, 31 янв. – 2 февр. 2008 г. Ч. 2. – М., 2008. – С. 696–701.

Список литературы:

- 1. Западноевропейская и российская учебная литература XVI начала XX века : конфессиональный аспект. М., 2013.
- 2. *Соколов, А. Б.* Английские учебники истории (вторая половина XIX начало XXI века) / А. Б. Соколов // Историк и общество: научная лаборатория исследователя / отв. ред. М. П. Айзенштадт. М., 2009.
- 3. *Adamson, J. W.* The extent of literacy in England in the fifteenth and sixteenth centuries // The Library, 10, 1930. P. 168–197.
- 4. *Bailyn, B.* Education in the Forming of American Society: Needs and Opportunities for Study. N.Y., 1960.
- 5. Baldzuhn, M., Disticha Catonis' Datenbank der deutschen Übersetzungen // http://www1.uni-hamburg.de/disticha-catonis.
- 6. Baumann, G., ed. The Written Word. Literacy in Transition. Oxford, 1986.
- 7. Bäuml, F. H. & E. Spielmann. From illiteracy to literacy: Prolegomena to a study of the Niebelungslied // Forum for Modern Language Studies, 10, 1974.
- 8. Bäuml, F. H. Varieties and consequences of medieval literacy and illiteracy // Speculum, 55, 1980.
- 9. Beaujouan, G. L'enseignement de l'arithmétique élémentaire à l'Université de Paris aux XIIIe et XIVe s. // Hommage à Millos Vallicrosa. Barcelona, 1954, t. 1.
- 10. Belloncle, G., éd. Universités, alphabétisation et Éducation des adultes: un projet de cursus-type pour la création de filières de formation des cadres supérieurs de l'alphabétisation et d'éducation des adultes dans les universités francophones du tiers-monde. Paris, 1983.
- 11. Belok, M. V. Forming the American Minds: Early School-Books & their Compilers (1783–1837). Moti Katra, 1973.
- 12. Boedeker, H. E. & E. Hinrichs (Hg.) Alphabetisierung und Literarisierung in Deutschland in der Frühen Neuzeit. Tuebingen, 1999.
- 13. Browning, R. L'alfabetizzazione nel mondo bizantino // Cavallo G., ed. Libri e lettori nel mondo bizantino: Guida storica e critica. Roma-Bari, 1990.
- 14. Bünger, F. Entwicklungsgeschichte des Volksschullesebuches. Leipzig, 1898.
- 15. Buringh, E., van Zanden J.L. Charting the «Rise of the West»: Manuscripts and Printed Books in Europe, A Long-Term Perspective from the Sixth through Eighteenth Centuries // The Journal of Economic History, Vol. 69, No. 2, 2009.
- 16. Busch, J. W. Spiegelungen des Verschriftlichungsprozesses in der lombardischen Historiographie des 11. bis 13. Jahrhunderts // Keller H. und T.Behrmann (Hg.) Kommunales Schriftgut in Oberitalien: Formen, Funtionen, Überlieferung. München, 1995.
- 17. Butterworth, C. C. The English Primers (1529–1545). Their Publication and Connection with the English Bible and the Reformation in England. Philadelphia, 1953.

- 18. Camitta M. Vernacular writing: varieties of literacy among Philadelphia high school students // Street B., ed. Cross-Cultural Approaches to Literacy. Cambridge, 1993.
- 19. Carpenter, C. History of American Schoolbooks. Philadelphia, 1963.
- 20. Charlton, K. Women, Religion and Education in Early Modern England. L., 1999.
- 21. Crain, P. The Story of A: The Alphabetisation of America from the «New England Primer» to «Scarlet Letter». Stanford, 2000.
- 22. Das Doctrinale des Alexander de Villa Dei, kritisch-exegetische Ausgabe mit Einleitung, Verzeichniss der Handschriften und Drucke, nebst Registern, ed. T.Reichling, Berlin, 1893.
- 23. De l'alphabétisation aux circuits du livre en Espagne: XVI–XIXem siècles. Paris, 1987.
- 24. Depkat, V. Kommunikationsgeschichte zwischen Mediengeschichte und der Geschichte sozialer Kommunikation // Spiess K.-H. (Hg.) Medien der Kommunikation im Mittelalter. Stuttgart, 2003.
- 25. Derville, A. Aplphabétisation du peuple à la fin du Moyen Age // Revue du Nord, 66, 1984. P. 761–776.
- 26. Deutschland und Frankreich im Spiegel ihrer Schulbücher. Hrsg. von G.Eckert. Braunschweig, 1954.
- 27. Die Kinderfragen: der erste Deutsche Katechismus. MDXXI. Hrsg.und mit einer Einleitung und einem Abriss der Brüdergeschichte versehen von Alexander Kästner. Leipzig, 1902.
- 28. Eisenstein, E. L. The Printing Revolution in Early Modern Europe. 2nd, rev. ed. Cambridge, 2005.
- 29. Elson, R. M. Guardians of Tradition: American Schoolbooks of the Nineteenth Century. Lincoln, 1964.
- 30. Erfurt, J. & J.Gessinger (Hg.) Schriftkultur und sprachlicher Wandel. Osnabrück, 1993.
- 31. Fechner, H. Geschichte des Volksschullesebuchs // Kehr, Karl. Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts. 2.Aufl. Gotha, 1889. Bd. 1.
- 32. Fleming, S. Children & Puritanism. The Place of Children in the Life and Thought of the New England Churches, 1620–1847. New Haven, 1933.
- 33. *Gabele, P.* Die Prägung der Fibel (Über den Inhalt bisheriger Fibeln u. ihre Weltansicht im Kleinen). Diss. Mainz, 1954.
- 34. Galbraith, V. H. The literacy of medieval English kings. L., 1935.
- 35. *Garrison, M., M. Mostert. A. Orbán & W. S. van Egmond,* eds. Spoken and Written Language: Relations between Latin and the Vernaculars in the Earlier Middle Ages. Turnhout, 2004.
- 36. Giesecke, M. "Volkssprache« und "Verschriftlichung des Lebens« im Spaetmittelalter: Am Beispiel der Genese der gedruckten Fachprosa in Deutschland // Gumbrecht H.U. (Hg.) Literatur in der Gesellschaft des Spaetmittelalters. Heidelberg, 1980.
- 37. Goody, J. Introduction // Idem., ed. Literacy in Traditional Societies. Cambridge, 1968.
- 38. Götz, G. Das Gottes- und Jesusbild in Fibeln des 19. und 20. Jahrhunderts. Augsburg, 1993.
- 39. *Graham, W. A.* Beyond the Written World: Oral Aspects of Scripture in the History of Religion. Cambridge, 1987.

- 40. Grubmüller, K. (Hg.) Schulliteratur im späten Mittelalter. München, 2000.
- 41. *Grubmüller, K.,* hrsg. Schulliteratur im späten Mittelalter. München, 2002; Campi E. et al. Scholarly Knowledge. Textbooks in early modern Europe. Geneva, 2008.
- 42. *Hahn, F.* Die evangelische Unterweisung in den Schulendes 16. Jahrhunderts. Heidelberg, 1957.
- 43. *Heidecker, K. (Hg.).* Charters and the Use of the Written Word in Medieval Society. Turnhout 2000.
- 44. *Hellenkamps, S.,* Le Cam J.-L., Conrad A. Introduction: schoolbooks and reading in early modern lessons // Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 17, 2012.
- 45. Helmreich, E. C. Religious education in German Schools. An Historical Approach. Cambridge, Mass., 1959.
- 46. Helmers, H. Geschichte des deutschen Lesebuchs in Grundzügen. Stuttgart, 1970.
- 47. Hirsh, E. D. Cultural literacy. N.Y., 1988.
- 48. http://commons.wikimedia.org/wiki/File:European_Output_of_Books_500%E2%80%931800.png.
- 49. Illich, I. & B. Sanders. ABC: The Alphabetisation of the Popular Mind. San Francisco, 1988.
- 50. Internationale Verständigung: 25 Jahre Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung in Braunschweig / hrsg. von U.A. J. Becher u.a. Hannover, 2000.
- 51. Johnson, C. Old-Time Schools and School-Books. N.Y., 1904.
- 52. Jones, S. R. (ed.) Learning and Literacy in Medieval England and Abroad. Turnhout 2003.
- 53. Keller, H. Oberitalienische Statuten als Zeugen und als Quellen fuer den Verschriftlichungsprozess im 12. und 13. Jahrhundert // Frühmittelalterliche Studien, 22, 1988.
- 54. Kline, D. T., ed. Medieval literature for children. N.Y.-L., 2003.
- 55. Krumbach, C. J. Geschichte und Kritik der deutschen Schullesebücher. Leipzig, 1894.
- 56. Langeli, A. Alfabetismo e cultura nella storia della societa italiana. Perugina, 1978.
- 57. Littlefield, G. E. Early Schools and School-Books of New England. Boston, 1904.
- 58. Monaghan, E. J. Learning to Read and Write in Colonial America. Worcester, 2005.
- 59. Mostert, M., ed. New Approaches to Medieval Communication. Turnhout, 1999.
- 60. Nedkvitne, A. The Social Consequences of Literacy in Medieval Scandinavia. Turnhout, 2004.
- 61. Nelson, J. N. Literacy in Carolingian government // McKitterick R. The Uses of Literacy in Early Medieval Europe. Cambridge, 1990.
- 62. Nietz, J. A. Old Textbooks. Pittsburgh, 1961.
- 63. Nietz, J. A. The Evolution of American Secondary School Textbooks. Rutland, 1966.
- 64. Orme, N. From Childhood to Chivalry. The education of the English kings and aristocracy 1066-1530. L., 1984.
- 65. Orme, N. Medieval Schools from Roman Britain to Renaissance England. New Haven, 2006.
- 66. Ornato, M. & N. Pons, éd. Pratiques de la culture écrite en France au XVe siècle. Louvain-la-Neuve, 1995.
- 67. Petrucci, A. & C. Romeo. «Scriptores in urbibus»: Alfabetismo e cultura scritta nell'Italia altomedievale. Bologna, 1992.

- 68. Petrucci, A. Per la storia dell'alfabetismo e della cultura scritta: metodi materiali quesiti // Quaderni Storici, 38: Alfabetismo e cultura scritta. Ancona, 1978.
- 69. Pratiques de l'écriture // Annales, 56, № 4-5. Paris, 2001.
- 70. Pryce, H., ed. Literacy in Medieval Celtic Societies. Cambridge, 1998.
- 71. Raible, W. Die Anfänge der italienischen Schriftkultur // Romanische Forschungen, 105, 1993.
- 72. Rentner, G. Wesenszüge und Wandlungen des literarischen Kanons in den deutschen Volksschullesebüchern. Diss. Hamburg, 1949.
- 73. Rörig, F. Mittelalter und Schriftlichkeit // Welt als Geschichte, 13, 1953.
- 74. Rüge, W. Lübecker Schulbücher des 16. Jahrhunderts // Zeitschrift des Vereins für Lübeckische Geschichte und Altertumskunde, 8, 1900.
- 75. Schilling, H. & S.Ehrenpreis (Hrsg.) Erziehung und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung. Forschungsperspektiven, europäische Fallbeispiele und Hilfsmittel. Münster, 2003.
- 76. Schousboe, K. & M.T. Larsen, eds. Literacy and Society. Copenhagen, 1989.
- 77. Sherill, L. J. Presbyterian Parochial Schools 1846–1870. New Haven, 1932.
- 78. Shuman, A. Collaborative writing: appropriating power or reproducing authority? // Street B., ed. Cross-Cultural Approaches to Literacy. Cambridge, 1993.
- 79. Starrett, G. Putting Islam to Work: Education, Politics, and Religious Transformation in Egypt. Berkeley, 1998.
- 80. Street, B., ed. Cross-Cultural Approaches to Literacy. Cambridge, 1993.
- 81. Street, D. V. Literacy in Theory and Practice. Cambridge, 1984.
- 82. Teistler, G. Fibel-Findbuch. Deutschsprachige Fibeln von den Anfängen bis 1944. Eine Bibliographie. Osnabrück, 2003.
- 83. Teistler, G. Fibeln als Dokumente für die Entwicklung der Alphabetisierung: ihre Entstehung und Verbreitung bis 1850 // Alphabetisierung und Literalisierung in Deutschland in der frühen Neuzeit. Tübingen, 1999.
- 84. Vincent, D. The Rise of Mass Literacy. Reading and Writing in Modern Europe. Cambridge, 2000.
- 85. Weinstein-Shr, G. Literacy and social process: a community in transition // Street B., ed. Cross-Cultural Approaches to Literacy. Cambridge, 1993.
- 86. Wendt, P. Kurze geschichtliche Entwicklung des Volksschullesebuchs von Anfang bis zur Gegenwart. Langensalza, 1912.
- 87. Wie andere uns sehen: die letzten 100 Jahre deutscher Geschichte in europäischen Schulbüchern. Hrsg. von G.Eckert. Braunschweig, 1955.

Интернет-журнал «Проблемы современного образования» 2013, № 3

УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ РОССИЙСКИХ УЧИТЕЛЕЙ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ. (ИЗ СОБРАНИЯ НАУЧНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ БИБЛИОТЕКИ ИМ. К.Д. УШИНСКОГО¹)

PEDAGOGICAL LITERATURE IN THE RUSSIAN SYSTEM OF TEACHER TRAINING IN THE SECOND HALF OF THE 19TH – BEGINNING OF THE 20TH CENTURIES. (FROM THE USHINSKY SCIENTIFIC PEDAGOGICAL LIBRARY COLLECTION¹.)

Гончаров М.А.

Доцент кафедры педагогики Московского педагогического государственного университета, кандидат педагогических наук

E-mail: rust20@yandex.ru

Аннотация. Данная статья закрывает цикл статей об историко-педагогических материалах, характеризующих развитие системы образования и профессиональной подготовки учителей в России во второй половине XIX – начале XX вв., хранящихся в фондах Научно-педагогической библиотеки им. К.Д. Ушинского (см. [14]). В статье анализируются учебные книги зарубежных авторов, находящиеся в фонде НПБ им. К.Д. Ушинского. Для анализа отбирались произведения, наиболее используемые

Goncharov M.A.

Associate Professor of the Education

Department of the Moscow Pedagogical State
University, Candidate of science (Education).

E-mail: rust20@yandex.ru

Annotation. This article is the last in a series of articles on historical and pedagogical materials characterizing the development of the educational system and the system of teacher training in Russia in the second half of the 19th century – beginning of the 20th century, which are kept at the Ushinsky Scientific Pedagogical Library. [14] The article analyzes foreign study books, which are part of the Ushinsky Library funds. The most frequently used works in teacher training and self-training were picked

¹ В статье рассматриваются книги по теории и истории педагогики, хранящиеся в фонде Научной педагогической библиотеки им. К.Д. Ушинского

в практике подготовки и самоподготовки учителей. Результаты проделанной работы позволяют сделать вывод, что в России были известны и достаточно широко использовались в системе педагогического образования учебные пособия А. Бэн, О. Вильмана, Ф. Диттеса, В.А. Лая, Э. Меймана, Ф. Паульсена, Г. Ришара и др. Исследуемые издания приведены в общем списке литературы и для удобства читателей к ним даны шифры по каталогу НПБ им. К.Д. Ушинского.

for analysis. The results of this research allow to conclude that the works of A. Bain, O. Willman, F. Dittes, W.A. Lay, E. Meumann, F. Paulsen, G. Richard etc. were widely known and used in the Russian pedagogical education system. The studied publications are listed in the bibliography, and, for the readers' convenience, given codes from the Ushinsky Library catalogue.

Ключевые слова: педагогика, воспитание, учебная книга, педагогическая психология, экспериментальная педагогика, личность ученика, учитель, гимназия, педагогическое образование.

Keywords: pedagogics, upbringing, study book, pedagogical psychology, experimental pedagogics, student's personality, teacher, gymnasium, pedagogical education.

Характеристику учебных книг по педагогике, изданных в России во второй половине XIX – начале XX вв. и используемых отечественными учителями и воспитателями в качестве средств педагогической подготовки и самоподготовки, мы сочли необходимым предварить обоснованием некоторых наших подходов к освещению результатов данной аналитической работы.

Представляя учебные книги, мы вынуждены ограничить объем информации о них, отказаться от изложения позиций авторов по тем или иным проблемам педагогики, от перечисления предлагаемых ими путей и способов реализации целей учебно-воспитательной деятельности. Такой подход обусловлен следующими соображениями.

- Общее представление о важнейших педагогических концепциях, в той или иной мере отраженных в содержании учебных книг по педагогике, нами уже дано в предыдущих материалах (см. [14]).
- Главной задачей данной статьи является раскрытие содержания и функций учебных книг по педагогике зарубежных авторов.
- Цель статьи показать не состояние научных знаний о развитии и воспитании человека, а состав того оптимума знаний, который должен освоить учитель.
- В указанные временные рамки мы не стали включать учебно-научные сочинения, увидевшие свет в конце XIX начале XX вв., так как, на наш взгляд, невозможно все охватить.

В 80-х гг. XIX в. программа курса педагогики для 8-х (педагогических) классов женских гимназий предписывала, чтобы все ученицы разучивали учебник педагогики «Очерк практической педагогики» Ф. Диттеса в русском переводе. Книга немецкого пе-

дагога Ф. Диттеса, изданная в Санкт-Петербурге в 1869 г. в переводе и под редакцией его российского коллеги, методиста начального обучения И.И. Паульсена, представляла собой сравнительно небольшое пособие, состоящее из введения, семи глав, материалов для частной дидактики и методики первоначального обучения [1].

Выступая сторонником генетического подхода в определении источников развития науки о воспитании, Ф. Диттес утверждал, что педагогика «главное содержание свое черпает из практики всех известных народов и времен», то есть из «исторической педагогики, заключающей в себе следующие отделы: 1) историю педагогической литературы, 2) историю воспитания у разных народов, 3) толкование и критику воспитательных систем».

В книге Ф. Диттеса приводится информация об общих закономерностях функционирования организма человека, определяются необходимость, логика, содержание, основные факторы и формы духовного развития в органической взаимосвязи с развитием психическим и физическим; высказываются «педагогические соображения» о том, какую роль в процессе умственного образования играют внешние чувства и самодеятельность ученика; раскрываются педагогические и психологические основы учебной деятельности.

Значительная часть материала посвящена изложению правил и способов педагогического воздействия на учеников, обеспечивающего достижение воспитательных целей. Следует заметить, что правилами автор чаще всего именует условия реализации какой-либо задачи; в тексте пособия очень мало прямых и точных указаний на то, что и как следует делать воспитателю, – больше рассуждений (не всегда внятных) о том, что происходит во внутреннем мире ребенка, в системе его отношений с окружающими людьми. В этом состоит существенное отличие пособия Ф. Диттеса от руководств конца XVIII – первой половины XIX вв., имеющих отчетливо выраженный директивно-наставительный характер.

В предисловии к учебному пособию переводчик книги И.И. Паульсен дает весьма высокую оценку работе Ф. Диттеса. По его мнению, к достоинствам книги можно отнести то, что в ней рассматриваются все важные явления в области воспитания: вместо общих положений везде даны частные правила, которые поясняются, где нужно, конкретными примерами и из которых ученики сами могут вывести общие положения.

Однако мнение И.И. Паульсена противоречит оценкам педагогов-практиков, представленным в конце XIX столетия в педагогической периодике. Так, например, преподаватель педагогики женской гимназии С. Браиловский пишет, что учебник Диттеса «бестолков и непроходимо скучен. Это в своем роде шедевр, образец того, как не следует писать учебники для женских гимназий. На практике гимназической обыкновенно бывает так: если учитель равнодушен к педагогике, ученицы с ненавистью учат Диттеса, проклиная эту ненавистную книгу; если же учитель интересуется педагогикой, то ученицы не дотрагиваются до Диттеса, изучая записанное со слов учителя в классе» [2. с. 269]. Текст этой действительно скучной и малосодержательной книги убедительно подтверждает правоту С. Браиловского.

В рассматриваемый период педагогика изучалась преимущественно по учебным книгам «Курс практической педагогики» С.А. Бобровского, «Лекции по педагогике» Н.К. Грунского, «Курс дидактики» и «Общая педагогика» К.В. Ельницкого, «Учебник педа-

гогики» Б. Емельянова, «Курс педагогики» М.А. Олесницкого, «Основы и краткая история педагогики» Н.Е. Цабеля, «Курс педагогики» М. Чистякова. Все названные работы характеризовал общий подход к отбору содержания и логике представления учебного материала: в учебных пособиях, как правило, раскрывались основы физиологии, общей психологии, психологии обучения и воспитания, общей педагогики, теории и методики обучения и воспитания; реже затрагивались проблемы училищеведения.

Охарактеризуем подробнее книги психолога и педагога, профессора А. Бэна «Воспитание как предмет науки» и немецкого философа-педагога, профессора Ф. Паульсена «Педагогика».

Работа А. Бэна «Воспитание как предмет науки» (1879), переизданная в 1881 г. под названием «Наука о воспитании», представляет собой своеобразную попытку соединить «научный анализ искусства воспитания» с правилами, выведенными из обыденного опыта и проверенными «наиболее достоверным законом душевной деятельности», то есть законами психологии [3].

В теоретической части работы А. Бэна рассматриваются проблемы интеллекта и эмоций в их отношении к воспитанию, формирования содержания обучения с позиций психологии и логики; значительное внимание уделено характеристике воспитательной ценности знаний. Практическая часть книги содержит рекомендации по духовно-нравственному воспитанию, а также дидактический материал, главным образом информацию о методах обучения, интегративной задачей которого автор считал совокупное развитие нравственных черт, умственных способностей и памяти учащихся. Дидактическая концепция А. Бэна отрицает догматы классического образования, отдающего приоритет изучению латинского и греческого языков. Оптимальные результаты в развитии ума и памяти дают, по его мнению, математика, литература и естественноначиные дисциплины.

«Педагогика» Ф. Паульсена определяет предмет и задачи педагогики, ее место в системе научных дисциплин и ее отношение к смежным дисциплинам: антропологии, физиологии, этике; в традиционном ключе характеризует сущность и значение воспитания, представляющего собой «сознательную целесообразную деятельность, которая, наряду с естественной органической наследственностью, помогает старшему поколению передать детям свое духовное культурное наследие, составляющее содержание его нравственно-исторической жизни» [4, с. 9].

Интересные, хотя и не бесспорные суждения об «общей форме воспитательной деятельности» и роли различных факторов и условий в формировании личности содержатся в §§ 3–5 учебного пособия. Некоторые умозаключения Ф. Паульсена имеют парадоксальный характер. Так, например, справедливо заключая, что «воспитание всегда и везде было социальной функцией», автор приходит к неожиданному выводу: если воспитание – социальная функция, то «наукой о воспитании естественно и необходимо должна стать социальная педагогика» [4, с. 10]. В этом выводе отражается основной аспект философско-педагогических воззрений Ф. Паульсена, реализующийся в пантеистической идее создания органичных условий для совершенствования индивидуума как члена социального целого. Описывая способы и средства решения воспитательных задач, автор особое внимание

уделяет примеру, дисциплине, поучениям, игре и труду. Протест либеральных русских читателей вызвало то, что Ф. Паульсен, «энергично защищая принцип авторитета в воспитании, допускает возможность применения физического наказания, «розги» и т.п.; хотя такая мера воздействия и выставляется с большими оговорками…» [4, с. 8].

В дидактической части работы автор кратко характеризует задачи, формы и методы обучения, раскрывает содержание и способы преподавания различных учебных предметов. Работа Ф. Паульсена вполне может быть отнесена к числу дескриптивно-рецептурных учебных книг, безусловно, имевших право на существование в период становления системы педагогического образования, но выполнявших при этом незавидную роль пособия, которым вынуждены пользоваться в связи с отсутствием иных, более совершенных.

Мнение педагогов и ученых-практиков того времени о подобного рода учебных изданиях отражает следующее высказывание П.Ф. Каптерева. Отмечая, что у педагогов отсутствуют вкус и любовь к теоретическому осмыслению процесса и результатов своей деятельности, поскольку они не получили достаточной педагогической подготовки, П.Ф. Каптерев констатировал, что педагогическое образование поставлено плохо: «Под именем изучения педагогики разумеют обыкновенно изучение тощего рецептурного учебника педагогики (ценой в 95 к.), знание которого едва ли может принести какую пользу, и некоторое знакомство с историей педагогики. Вот и все, если не считать изучения различных преподавательских приемов, манипуляций, составления конспектов, пробных уроков и т.п., то есть того, что наименее важно в подготовке педагога и на что тратится часто наиболее времени. <...> Такой подготовкой будущие педагоги ставятся в невозможность осмысливать свою, так требующую света науки деятельность. Оттого они позднее и являются заурядными ремесленниками, дальше удачной выучки какому-нибудь предмету ничего не видящими и не знающими, легко впадающими при воспитании живой человеческой личности, в деле, вечно изменяющемся и разнообразном, в крайнюю рутинность и механизацию» [5, с. 561–562].

В последней трети XIX в. и особенно в начале XX в. достаточно активно начинает развиваться учебно-педагогическая литература теоретико-рекомендательного характера. В этот период отечественные и зарубежные педагоги стремятся дистанцироваться от традиционной философско-педагогической концепции, основанной на авторитаризме и игнорировании интересов и потребностей личности, ищут новые пути, методы и средства воспитания раскрепощенной личности, разрабатывают способы оказания помощи природе ребенка, естественно развивающегося в процессе освоения окружающего природного и социального мира. Особое место в составе теоретико-рекомендательной литературы занимали учебные пособия по экспериментальной педагогике.

Зародившаяся в конце XIX в. в Германии экспериментальная педагогика (термин был предложен Э. Мейманом) ставила целью преобразовать обучение и воспитание «согласно законам и нормам биологических и социальных наук с помощью опыта, статистики и систематического наблюдения» [6, с. 2]. Сторонники этого направления стремились разработать в помощь учителю систему педагогических норм и правил, основанную на научных данных, полученных в результате экспериментального исследования психофизиоло-

гической природы детей, их возрастных и индивидуально-психологических особенностей, а также условий и закономерностей развития [7, с. 101]. Для изучения развития детей был разработан ряд методов: шкала Бине – Симона, метод Санте де Сантиса, анкеты Стэнли Холла, психографический метод В. Штерна и Э. Меймана и др.

В России экспериментальная педагогика стала интенсивно развиваться с 90-х гг. XIX столетия, ее наиболее известными представителями были А.Ф. Лазурский, А.П. Нечаев, Г.И. Россолимо, И.А. Сикорский и др. В советской педагогике необоснованно утверждалось, что экспериментальное направление было некритически воспринято и перенесено в Россию. В действительности же экспериментальные методы возникли в России раньше и получили более широкое применение, чем на Западе, что подтверждают В.А. Лай, Э. Мейман [8, с. 43–44]. Предметом экспериментальных исследований в России становились познавательные способности и возможности учащихся: память, особенности мышления, творческие способности, наблюдательность при обучении разным учебным дисциплинам. Эксперимент вошел в педагогическую науку и занял важное место в ряду других средств исследования процессов воспитания и образования.

Основоположником экспериментальной педагогики был немецкий педагог и психолог Э. Мейман, сочинения которого – «Лекции по экспериментальной педагогике» и «Очерк экспериментальной педагогики» – были достаточно широко известны в России.

В предисловии к первому изданию «Лекций по экспериментальной педагогике» Э. Мейман отмечает, что в своей книге он пытается «дать в общедоступной форме введение в педагогические исследования и их методику». Назначение данного сочинения, по его словам, «заключается не в том, чтобы представить систематическое изложение педагогики или систему тех данных, которые мы можем извлечь из современных педагогических исследований; цель настоящего сочинения – ввести в самые эмпирико-педагогические исследования» [9, с. 1].

Сочинение Э. Меймана состоит из трех частей. Замысел своей работы автор раскрывает следующим образом: «Первый том ныне трактует только об изучении развития ребенка, причем в конце я пытаюсь вывести некоторые законы развития, носящие, разумеется, еще довольно гипотетический характер. Второй том будет непосредственно связан с этими законами развития; в нем будут выяснены соотношения между изучением развития и изучением одаренности, будет построено на новой основе исследование одаренности (испытание умственных способностей), и затем будет изложено учение о работе школьника. В третьем будут содержаться дидактика и принципы общего учения о воспитании – то и другое в самой тесной связи с эмпирическими исследованиями. Таким образом, в настоящем труде экспериментальная педагогика будет впервые представлена в виде более или менее законченной науки» [9, с. 8]. В целом замысел был реализован.

Привлекательной стороной труда Э. Меймана является то, что он представляет собой органическое сочетание авторского материала с материалом из разнообразных источников. В основе книги Меймана лежит сравнение и корректная оценка различных научных школ и теорий. «В критический разбор чужих педагогических воззрений я старался, возможно, меньше вдаваться, – пишет Э. Мейман, – потому что для нас теперь положительная работа, позволяющая идти вперед, гораздо важнее, нежели критика. Но там, где

необходимо было заявить протест против легкомысленного истолкования экспериментов, против слишком поспешного применения недостоверных результатов к делу практического воспитания, там я не молчал» [9, с. 5].

Сравнительно небольшая книга немецкого педагога В.А. Лая «Экспериментальная дидактика», изданная в 1910 г. в Москве, знакомит с основными положениями его «педагогики действия», представляющей собой одно из направлений экспериментальной педагогики. Руководствуясь биолого-психологическим принципом единства восприятия, умственной переработки воспринятого и выражения сложившихся представлений в действии, В.А. Лай построил своеобразную механистическую схему, в соответствии с которой образовательно-воспитательный процесс трактовался как двуединство внешних воздействий на учащихся и их ответных реакций.

Любая реакция учащихся должна реализоваться в действии – отсюда и название его теории: «педагогика действия». В своей книге В.А. Лай указывает на то, что именно действия, выполняемые учеником совместно со сверстниками в рамках школьной общины, составляют смысл и средство воспитания. Наиболее продуктивными видами действия, по В.А. Лаю, являются художественно-творческая деятельность, уход за растениями и животными, производство опытов, учебные упражнения и т.п. Труд в школе, считает В.А. Лай, должен быть не учебным предметом, а заключительным звеном обучения и ведущим принципом преподавания.

Свою работу «Экспериментальная дидактика» автор предваряет решительным заявлением о том, что «необходимо дидактику, построенную на зыбком основании голого эмпиризма, слепой догматики, праздной спекуляции, неосновательного обобщения, спорной диалектики, перенести на плодородную почву научного экспериментального метода исследования, а также положить конец преобладающей поверхностности, некритической критике, дешевому остроумию и освободить силы для экспериментального метода исследования» [6, с. 14].

Первый раздел книги характеризует «общие основы учения о воле, мускульном чувстве и движениях», раскрывает историю и основные положения современной теории развития системы научных знаний о физиологии человека. Второй раздел предлагает психофизиологическую и педагогическую характеристику развития в процессе умственной деятельности и в игре восприятий, ощущений, представлений, чувств, внимания. Третий раздел раскрывает содержание, способы организации и осуществления учебно-познавательной (в тексте «рассудочной») деятельности детей. Здесь активно используются в комплексе научные знания из области философии, логики, психологии и собственно дидактики. Сущность процесса обучения, физиолого-гигиенические и психолого-педагогические требования к организации умственной деятельности учащихся, содержание и способы деятельности, направленной на обеспечение условий, необходимых для развития потребности в обучении, готовности к выполнению учебного труда, нормальной работоспособности, раскрываются В.А. Лаем в разделе «Образование настроений и воли».

Самым примечательным свойством пособия В.А. Лая является умелое и органичное объединение знаний из разных научных областей с целью создания качественно нового знания. «С этой целью, – комментирует В.А. Лай, – здесь, прежде всего, приводятся

факты из детской и общей психологии, из теории познания, этики, эстетики и религии, патологии и гигиены и цитаты из литературы, поскольку они могут служить в настоящее время как общие положения преподаванию и его экспериментальному исследованию» [10, с. 13].

Завершить обзор литературы по экспериментальной педагогике считаем целесообразным краткой информацией об учебном пособии французского педагога и психолога Г. Ришара «Экспериментальная педагогика». Книга состоит из двух частей: первая из них с позиций социологии, психологии и гигиены раскрывает систему знаний о педагогике как науке о воспитании, вторая часть характеризует экспериментальное педагогическое искусство. Объясняя эту двойственность, Г. Ришар отмечает, что считает необходимым разделить экспериментальную педагогику на экспериментальную науку воспитания и экспериментальное педагогическое искусство. Первая рассматривает воспитание как явление, законы и условия которого она выясняет, а также изучает вклад наук психологических и общественных в теорию нормального умственного развития ребенка к требованиям цивилизации. Второе ставит себе задачей найти средства улучшить существующее воспитание, а для того отыскивает практическое применение теоретических знаний и стремится установить воспитательные методы. «Подчинить экспериментальное педагогическое искусство теории воспитания, а ее связать и с социологией, и с психологией - такова цель этой книжечки» [11, с. 6]. Приведенное суждение Г. Ришара не только определяет целевое назначение книги, ее замысел и структуру, но и свидетельствует о появлении тенденции к сближению позиций традиционной и экспериментальной педагогики в трудах умеренных сторонников последней.

Наряду с универсальными учебными книгами в конце XIX – начале XX вв. в России были широко представлены монографические издания, авторы которых предлагали углубленную информацию по отдельным научным дисциплинам, особенно по общей педагогике и дидактике. Монографические учебные пособия носили, как правило, теоретико-рекомендательный характер, однако мы отказались от их деления на подгруппы по данному признаку, поскольку для подобной дифференциации необходимо создание многомерной матрицы, которая при сравнительно небольшом количестве аналитического материала неизбежно приведет к разрушению общего представления об учебниках.

Учитывая это обстоятельство, мы сочли целесообразным выделить в составе монографических учебных книг две основных группы, объединяющих соответственно пособия по общей педагогике и по дидактике.

1. Инновационные, теоретико-рекомендательные книги О. Вильмана, С.И. Миропольского, К.Д. Смирнова, Д.И. Тихомирова, которые объединяло стремление авторов разработать на основе педагогической психологии дидактическую теорию, объясняющую сущность, цели, задачи обучения, критерии отбора содержания образования, принципы, формы, методы и средства организации и осуществления учебного процесса. В теоретико-рекомендательных учебных книгах по дидактике представлялась научно-учебная информация, отражающая разнообразные мнения по таким дискуссионным дидактическим проблемам, как содержание образования, соотношение науки и учебного предмета, методы и формы обучения, стимулирование учебной деятельности.

Немецкий педагог и философ О. Вильман назвал свою работу «Дидактика как теория образования в ее отношении к истории и социологии», признавая при этом, что главной его задачей было «привести в соприкосновение и взаимодействие: работы по теории обучения, особенно новейшей, построенной на философских началах, результаты исследований по истории воспитания и образования и начатки учения об образовательных учреждениях, к которым привела социология нашего времени» [12, с. 6].

Книга не была предназначена для широкого использования в процессе педагогической подготовки учителей, она скорее была адресована специалистам в области истории и социологии образования, – в этом качестве она может представлять некоторый интерес в части сопоставления научных позиций в отношении периодизации историкопедагогического процесса, в установлении и оценке причинно-следственных связей, в анализе состояния педагогической науки и образования на рубеже XIX-XX столетий. Многое в работе небесспорно, но уже сама попытка О. Вильмана найти ответы на актуальные социально-педагогические вопросы в мировой истории образования и педагогики заслуживает уважения.

2. Многочисленные книги по проблемам воспитания, которые имели «рецептурный характер» и были предназначены, прежде всего, родителям. Эти работы следует отнести к жанру этико-дидактической публицистики, или бытовой педагогики, основанной на декларировании правил и норм воспитания, сформулированных априорно либо на основе собственных наблюдений, житейских примеров и религиозно-бытовой морали. Работы Э. Бёме («Воспитание сына. Педагогические письма к молодой матери». 1871), Неккер де Соссюр («Постепенное воспитание, или изучение целой жизни. 1871), Д. Остен-Сакена («Мысли о воспитании детей и советы моим детям, когда бы благословил их добрыми женами и детьми». 1866) и др. были малозначительным историко-педагогическим фактом: сколько-нибудь существенного влияния на качество подготовки учителей и развитие педагогической мысли они не оказали.

Приведенный выше анализ пособий и монографий показал, что учебные книги этого типа характеризовались:

- преобладанием теоретического материала над методическим, изложением практических рекомендаций преимущественно в форме выводов из соответствующих теоретических положений;
- стремлением выявить наиболее существенные закономерности в развитии человека и в педагогическом процессе, на этой основе сформулировать принципы педагогической деятельности;
- тенденцией к интеграции в интересах и под эгидой педагогики знаний из различных областей науки о человеке, его развитии и воспитании (анатомия; физиология; общая, возрастная и педагогическая психология; гигиена, педагогика, история педагогики, философия, этика, логика);
- ориентацией на подготовку учителей к всестороннему исследованию ребенка и к применению эксперимента для решения педагогических задач.

Так как эта статья закрывает цикл статей об историко-педагогических материалах, характеризующих развитие системы образования и профессиональной подготовки учи-

телей в России во второй половине XIX - начале XX вв., хранящихся в фонде НПБ им. К.Д. Ушинского, необходимо дать некоторые выводы.

Большое значение для совершенствования качества педагогического образования имело развитие мировой и отечественной педагогической мысли: специфику этого периода становления науки о воспитании составляли рождение и распространение многих новых педагогических идей и концепций, приращение педагогического знания; утверждение внутренней структуры и основных отраслей педагогики, системы ее связей с другими науками. Развитие педагогической теории во многом предопределяло содержание педагогической подготовки учителей, а следовательно, и содержание учебно-педагогической литературы.

Педагогическое образование, приобретая массовый и специально организованный характер, потребовало разработки технологии обучения будущих учителей, определения круга источников и создания системы средств педагогического познания. Основными источниками и средствами педагогической подготовки в этот период были образовательная практика как источник приобретения необходимых для практической деятельности учителя педагогических знаний, умений, эмоционально-ценностных отношений; научно-педагогическая литература как источник теоретических педагогических знаний и учебно-педагогическая литература как важнейшее средство обучения основам педагогических знаний в условиях массовой подготовки учителей.

Анализ учебно-педагогической литературы, изданной во второй половине XIX – начале XX вв., позволил нам выявить основные особенности учебных книг по педагогике, систематизировать их, установить важнейшие тенденции изменения их функций и предметного содержания.

Главными отличительными чертами учебных книг по педагогике, изданных в России в рассматриваемый период, являются:

- многообразие авторских подходов к отбору содержания учебного материала и его структурированию;
- отсутствие обоснования целесообразности использования именно данной логики построения учебной книги;
- ориентация книг главным образом на сообщение учебной информации и ее интерпретацию: в книгах отсутствуют вопросы и задания для закрепления учебного материала, контроля и самоконтроля качества его усвоения;
- постепенный переход от преимущественно рецептурного к преимущественно теоретическому изложению учебного материала;
- стремление к объединению в составе учебного пособия по педагогике научных знаний о человеке, условиях и способах его воспитания;
- преимущественно репродуктивный характер представления учебного материала. Эта традиция была поддержана еще К.Д. Ушинским, который рекомендовал выбрасывать «полемику, в учебнике неуместную» [13, с. 548], поскольку «преподаватель педагогики, имеющий дело с личностями, в которых не сложились еще определенные педагогические убеждения, может излагать свой предмет, не прибегая к полемике» [13, с. 552].

Список литературы:

- 1. Диттес, Ф. Очерк практической педагогики: руководство для педагогических курсов и учительских семинарий / Ф. Диттес. Спб., 1869. (Шифр: 370.1/Д-494)
- 2. *Браиловский, С.* Педагогика как предмет обучения в женских гимназиях / С. Браиловский // Русская школа. 1896. № 7–8.
- 3. Бэн, А. Наука о воспитании / А. Бэн. Спб., 1881. (Шифр: 370.1/Б-977)
- 4. Паульсен, Ф. Педагогика / Ф. Паульсен. М., 1913. (Шифр: 370.1/ П-212)
- 5. *Каптерев,* П. Ф. Педагогика как искусство? / П. Ф. Каптерев // Избранные педагогические сочинения. М., 1982. С. 561–562.
- 6. Лай, А. В. Экспериментальная дидактика / А. В. Лай. М., 1912. (Шифр: 370.1/ Л-18)
- 7. *Михайлова, М. В.* Экспериментальная педагогика в России / М. В. Михайлова // Советская педагогика. 1985 № 1.
- *8. Егоров, С. Ф.* Педагогическая теория в России и на рубеже XIX–XX вв. / С. Ф. Егоров. М., 1987.
- 9. *Мейман, Э.* Лекции по экспериментальной педагогике / Э. Мейман. Спб., 1916. (Шифр: 370.1/M-455)
- 10. Миропольский, С. План и основа устройства нашей народной школы / С. Миропольский. Спб., 1875.
- 11. *Ришар, Г.* Экспериментальная педагогика / Г. Ришар. М., 1913. (Шифр: 370.1/ P-57)
- 12. Вильман, О. Дидактика как теория образования в ее отношении к социологии и истории / О. Вильман. М., 1904. (Шифр: 370.1/В-67)
- 13. Ушинский, К. Д. Программы педагогического курса для женских учебных заведений / К. Д. Ушинский // Избранные педагогические труды: в 4 кн. Кн. 1. Проблемы педагогики. М., 2005. С. 548–552.
- 14. Гончаров, М. А. Научно-педагогическая и методическая литература и ее роль в формировании научного потенциала российского учителя второй половины XIX начала XX века (Из собрания Научно-педагогической библиотеки им. К.Д. Ушинского РАО) / М. А. Гончаров // Проблемы современного образования : эл. журнал. 2012. № 1-2. Режим доступа: www.pmedu.ru, свободный.

Spisok literatury:

- 1. *Dittes, F.* Ocherk prakticheskoĭ pedagogiki: rukovodstvo dlia pedagogicheskikh kursov i uchitel'skikh seminariĭ / F. Dittes. Spb., 1869. (Shifr: 370.1/D-494)
- 2. *Brailovskiĭ, S.* Pedagogika kak predmet obucheniia v zhenskikh gimnaziiakh / S. Brailovskiĭ // Russkaia shkola. 1896. № 7–8.
- 3. Bėn, A. Nauka o vospitanii / A. Bėn. Spb., 1881. (Shifr: 370.1/B-977)
- 4. Paul'sen, F. Pedagogika / F. Paul'sen. M., 1913. (Shifr: 370.1/ P-212)
- 5. *Kapterev, P. F.* Pedagogika kak iskusstvo? / P. F. Kapterev // Izbrannye pedagogicheskie sochineniia. M., 1982. S. 561–562.

- 6. Laĭ, A. V. Eksperimental'naia didaktika / A. V. Laĭ. M., 1912. (Shifr: 370.1/ L-18)
- 7. *Mikhaĭlova, M. V.* Ėksperimental'naia pedagogika v Rossii / M. V. Mikhaĭlova // Sovetskaia pedagogika. 1985 № 1.
- 8. Egorov, S. F. Pedagogicheskaia teoriia v Rossii i na rubezhe XIX-XX vv. / S. F. Egorov. M., 1987.
- 9. *Meĭman, Ė.* Lektsii po ėksperimental'noĭ pedagogike / Ė. Meĭman. Spb., 1916. (Shifr: 370.1/M-455)
- 10. *Miropol'skiĭ, S.* Plan i osnova ustroĭstva nasheĭ narodnoĭ shkoly / S. Miropol'skiĭ. Spb., 1875.
- 11. Rishar, G. Eksperimental'naia pedagogika / G. Rishar. M., 1913. (Shifr: 370.1/R-57)
- 12. Vil'man, O. Didaktika kak teoriia obrazovaniia v ee otnoshenii k sotsiologii i istorii / O. Vil'man. M., 1904. (Shifr: 370.1/V-67)
- 13. *Ushinskii*, K. D. Programmy pedagogicheskogo kursa dlia zhenskikh uchebnykh zavedenii / K. D. Ushinskii // Izbrannye pedagogicheskie trudy: v 4 kn. Kn. 1. Problemy pedagogiki. M., 2005. S. 548–552.
- 14. Goncharov, M. A. Nauchno-pedagogicheskaia i metodicheskaia literatura i ee rol' v formirovanii nauchnogo potentsiala rossiĭskogo uchitelia vtoroĭ poloviny XIX nachala XX veka (Iz sobraniia Nauchno-pedagogicheskoĭ biblioteki im. K.D. Ushin-skogo RAO) / M. A. Goncharov // Problemy sovremennogo obrazovaniia : èl. zhurnal. 2012. № 1–2. Rezhim dostupa: www.pmedu.ru, svobodnyĭ.

Интернет-журнал «Проблемы современного образования» 2013, № 3

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ КАДЕТСКИХ КОРПУСОВ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL EXPERIENCE OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF CADET CORPS IN PRE-REVOLUTIONARY RUSSIA

Дякина Е.В.

Директор МОАУ «Гимназия № 7 (полного дня)», г. Оренбург

E-mail: dyakina_elena@mail.ru

Аннотация. В статье представлен историкопедагогический опыт становления и развития кадетских корпусов как инновационного типа образовательного учреждения в дореволюционной России.

Ключевые слова: военно-учебное заведение, кадетский корпус, гимназия.

Dyakina E.V.

Director of Gymnasium №7, Orenburg

E-mail: dyakina_elena@mail.ru

Annotation. The article presents the historical and pedagogical experience of formation and development of cadet corps as an innovative type of educational institution in prerevolutionary Russia.

Keywords: military school, cadet corps, gymnasium.

Необходимость изучения историко-педагогического опыта становления и развития кадетских корпусов в России обусловлена возрождением данного типа образовательного учреждения в современной России. Обращение к дооктябрьскому периоду истории педагогики позволит установить преемственность в развитии кадетских корпусов, а также выделить ценностно-смысловые основы данного типа образовательного учреждения.

В развитии кадетских корпусов дореволюционной России выделяют три этапа [1]. 1732–1805 гг. – создание и развитие первых российских кадетских корпусов с направленностью их на общее образование и дворянское воспитание.

1805–1864 гг. – распространение кадетских корпусов с направленностью на приобретение специальных знаний и формализованным офицерским воспитанием.

1864–1917 гг. – реформирование и контрреформирование кадетских корпусов, окончательная их «притирка» в системах государства, общества, образования.

Начало первого этапа связано с Указом от 29 июля 1731 г. об организации Сухопутного шляхетского кадетского корпуса, официальное открытие которого состоялось 17 февраля 1732 г. Идейным вдохновителем создания данного образовательного учреждения явился генерал-прокурор П.И. Ягужинский, но на практике проект был реализован фельдмаршалом К.Б. Минихом.

Особенности организации учебно-воспитательного процесса в кадетских корпусах были обусловлены «...кадровым составом, а также неразработанностью педагогических основ учебно-воспитательного процесса, отсутствием методических материалов, опыта организации и управления в учебно-воспитательных учреждениях подобного типа в целом».

Организация занятий осуществлялась в соответствии с Регламентом, предусматривающим наличие в кадетском корпусе четырех классов, при этом особое внимание уделялось повторению пройденного материала. «Все науки, которым в нижних классах обучаются, те и в вышних твердятся и далее произведутся». Система обучения имела свои особенности. Так, сначала каждый воспитанник занимался только одним предметом, но с 1736 г. были предприняты первые попытки сгруппировать изучаемые предметы в соответствии с возрастом кадет. В первых двух классах изучали общеобразовательные предметы (российский, французский и немецкий языки, геометрию, историю и др.), а также начиная со второго класса военные науки.

Стоит отметить, что кадетские корпуса не были исключительно военными учебными заведениями – они заменяли дворянам начальное, среднее и высшее учебное заведение. Так, по мнению П.В. Петрова, после того как 7 марта 1765 г. главным начальником Сухопутного шляхетского кадетского корпуса стал И.И. Бецкой, педагогические идеи взяли верх над прямым назначением военно-учебного заведения, и оно стало энциклопедическим [2, с. 32].

В 1766 г. И.И. Бецкой принялся за составление «Устава Шляхетского сухопутного кадетского корпуса для воспитания и обучения благородного российского юношества» [3], в котором были обозначены основные положения.

- Цель кадетского корпуса воспитание человека здоровым, способным переносить все тяготы военной службы;
- Общеобразовательные предметы признаются необходимыми в военной подготовке («украсить сердце и разум делами и науками, потребными гражданскому судье и воину»);
- Подбор воспитателей, наделенных здравым разумом, соответствующим образованием и опытом работы является основой успеха в воспитании; воспитателям и педагогам вменяется в обязанность изучать воспитанников, знать их положительные и отрицательные стороны;
 - Исправление нерадивых возможно личным примером, кротостью и лаской;
- Внутренний порядок должен быть нацелен на устранение праздности и приучение кадетов к уходу за собой;
- Офицеры корпуса должны иметь соответствующее образование и практический опыт работы.

Воспитанники делились на пять возрастных групп, для каждой из которых предусматривались определяленные предметы обучения. Уставом также регламентировался порядок приема в корпус – предпочтение отдавалось детям дворян, пострадавших на войне или не имевших материального достатка.

Особая роль отводилась воспитательной работе. Так, И.И. Бецкой в 1772 г. составил «Наставление воспитателям». В нем перед воспитателями обозначался обширный круг обязанностей и акцент делался на нравственном воспитании юношей.

Оценивая педагогическую деятельность И.И. Бецкого, можно привести несколько точек зрения. П.Н. Милюков писал, что «целью нового начальника было сделать из кадет не «искусных» офицеров, а «знатных граждан», и современники заметили, что со времен Бецкого из корпуса стали выходить не военные, а энциклопедически образованные люди» [4, с. 6]. По мнению В.О. Ключевского, «...корпус более напоминал светский университет, нежели военное заведение, хотя большинство воспитанников выпускалось офицерами» [5, с. 178].

Второй этап становления кадетских корпусов знаменуется зарождением и апробацией новой формы организации военного обучения («План организации военного обучения», 1805 г.). 19 марта 1805 г. был учрежден особый Совет о военно-учебных заведениях, переименованный впоследствии в Главный штаб. В губерниях стали открываться военные училища, являвшиеся общеобразовательными подготовительными школами для столичных кадетских корпусов. После 1835 года многие из них были преобразованы в кадетские корпуса. Так, 2 января 1825 г. в Оренбурге было открыто Неплюевское военное училище, преобразованное в 1844 г. в Неплюевский кадетский корпус. По мнению В.С. Болодурина, «главной задачей кадетского корпуса была подготовка офицерских и административных кадров для нужд Оренбургского края и прилегающих приграничных территорий Центральной Азии» [6, с. 36].

В целом к середине XIX в. в Российской империи было создано 19 кадетских корпусов.

Характеризуя учебно-воспитательный процесс в кадетских корпусах, следует обратить внимание на «Общие положения для всех военно-учебных заведений» и «Устав всех военно-учебных заведений 2-го класса». В частности, в них указывается на кризис воспитательной работы и переутомляемость обучаемых. Главная причина виделась в том, что созданные в первой четверти XIX в. военно-учебные заведения не удовлетворяли потребностям армии, возникали в разное время, развивались отдельно друг от друга, и управление в них осуществлялось по личному усмотрению непосредственного начальника.

В 1835 г. были учреждены Воспитательные комитеты. Однако, господствовавший в кадетских корпусах подход к воспитанию, выражавшийся в стремлении отыскивать дурное в воспитанниках и искоренять его путем запретов и наказаний, имел прямо противоположный эффект. Воспитатели (набираемые в основном из числа боевых офицеров) превращались в надзирателей, кадеты обычно смотрели на своих наставников, как на людей, способных причинять им только зло и насилие. В корпусах стала культивироваться круговая порука. В 50-е гг. XIX в. предпринимаются попытки глубже разобраться в проблемах

воспитания. Воспитателей обязывают составлять характеристики на кадет и при оценке поведения учитывать их психологические особенности.

Специально учрежденной правительственной комиссией были названы следующие недостатки существующих кадетских корпусов: перегруженность учебных программ, совместное обучение и воспитание кадет разного возраста, раннее применение к кадетам жестких дисциплинарных требований, отсутствие в корпусах хорошо подготовленного учительствующего состава.

Третий этап ознаменован созданием на базе кадетских корпусов военных гимназий и юнкерских училищ (1862 г.).

Военные гимназии были предназначены для общеобразовательной подготовки мальчиков, имеющих намерение посвятить себя военной службе. Принимались в них главным образом дети дворян и военных чиновников с 10 лет. Срок обучения составлял семь лет. В 60-е гг. XIX в. на базе кадетских корпусов было создано 12 военных гимназий, а в 70-е гг. появились еще шесть.

Главной особенностью военных гимназий является широкое использование в образовательном процессе современных достижений педагогической науки. В военном ведомстве стали сосредоточиваться лучшие педагогические кадры, что, по мнению А.В. Беляева, превратило их в центры развития педагогической науки. Однако практика показала, что по окончании гимназии учащиеся были недостаточно хорошо подготовлены к переходу в военные училища. Приказом от 22 июля 1882 г. было решено снова вернуться к кадетским корпусам.

В этот период развитие взаимоотношений между воспитателем и воспитанником было направлено на гуманизацию и демократизацию. В военно-учебных заведениях начинают активно развиваться принципы самодеятельности и самоуправления. В соответствии с Инструкцией по учебной части и Программами для преподавания учебных предметов в военных училищах от 1883 г. учебный курс кадетских корпусов был рассчитан на семь лет. В целом этот период можно оценить как стабильный.

Таким образом, оценивая педагогический опыт функционирования кадетских корпусов в дореволюционной России, стоит выделить его основные ценностно-смысловые доминанты: ориентация на служение Отечеству как главное предназначение и смысл всей жизни; гармония умственного, нравственного и физического начал в человеке. Думается, что возрождение данного типа образовательного учреждения в современной России найдет себе подкрепление в опыте, накопленном на протяжении нескольких столетий.

Список литературы:

- 1. Шевелев, А. Н. Система мужского дворянского воспитания в России XVIII–XIX веков в педагогике кадетских корпусов / А. Н. Шевелев // История педагогики сегодня. СПб., 1998. С. 95–119.
- 2. *Петров, П. В.* Главное управление военно-учебных заведений. Исторический очерк / П. В. Петров. СПб., 1902–1910. 832 с.
- 3. Устав Императорского Шляхетного Сухопутного кадетского корпуса. СПб., 1766. 24 с.

- 4. Беляев, А. В. Верность традициям / А. В. Беляев. Екатеринбург, 1992. 435 с.
- 5. Ключевский, В. О. Курс русской истории / В. О. Ключевский. М., 1937. Ч. V. 674 с.
- 6. *Болодурин, В. С.* Образование в Оренбуржье (XVIII–XX века) / В. С. Болодурин. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2008. 456 с.

Spisok literatury:

- 1. *Shevelev, A. N.* Sistema muzhskogo dvorianskogo vospitaniia v Rossii XVIII–XIX vekov v pedagogike kadetskikh korpusov / A. N. Shevelev // Istoriia pedagogiki segodnia. SPb., 1998. S. 95–119.
- 2. *Petrov, P. V.* Glavnoe upravlenie voenno-uchebnykh zavedeniĭ. Istoricheskiĭ ocherk / P. V. Petrov. SPb., 1902–1910. 832 s.
- 3. Ustav Imperatorskogo Shliakhetnogo Sukhoputnogo kadetskogo korpusa. SPb., 1766. 24 s.
- 4. Beliaev, A. V. Vernost' traditsiiam / A. V. Beliaev. Ekaterinburg, 1992. 435 s.
- 5. Kliuchevskii, V. O. Kurs russkoi istorii / V. O. Kliuchevskii. M., 1937. Ch. V. 674 s.
- 6. Bolodurin, V. S. Obrazovanie v Orenburzh'e (XVIII–XX veka) / V. S. Bolodurin. Orenburg: Izd-vo OGPU, 2008. 456 s.

Интернет-журнал «Проблемы современного образования» 2013, № 3

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ КУРСАНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ КАК ПРОБЛЕМА ВОЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ 1960–1980-Х ГГ.

FORMATION AND CULTIVATION OF INQUISITIVE INTEREST IN CADETS AS A PROBLEM OF MILITARY PEDAGOGY DURING THE 1960S – 1980S

Гаппичев А.В.

Адъюнкт Хабаровского пограничного института ФСБ России (г. Хабаровск)

E-mail: aleksej.gashichev@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются противоречия и тенденции разработки теоретических основ проблемы формирования и развития познавательных интересов курсантов высших военных учебных заведений. Анализируя труды военных педагогов, автор статьи выяснил, почему эта проблема была актуальной в 1960–80-е гг. и каковы основные результаты теоретико-практических исследований военных специалистов. Ответы на эти вопросы могут представлять определенную научную значимость в условиях модернизации системы высшего военного образования в современной России.

Ключевые слова: военная педагогика, познавательные интересы курсантов, антиномия «социальное – личностное».

Gashichev A.V.

Aide-de-camp at the Khabarovsk border
Institute of the Federal Security Service of the
Russian Federation.

E-mail: aleksej.gashichev@mail.ru

Annotation. This article explores the problems and trends of the development of theoretical basics of formation and cultivation of inquisitive interest in cadets. Through analysis of military pedagogy literature, the author determines the importance of this problem during the 1960s – 1980s and the results of the theoretical and practical research of military specialists. The solution of these problems presents scientific significance for the modernization of the higher military education system in Russia.

Keywords: military pedagogy, inquisitive interests of the cadets, antinomy «social – personal».

В условиях научно-технической революции и «перехода к строительству коммунистического общества» (1960-1980-е гг.) государственная политика в сфере общего и высшего образования определялась решениями партийных съездов и постановлениями ЦК КПСС. В центре внимания была задача совершенствования системы образования, нацеленной на всестороннее развитие личности, воспитание нового человека - «строителя коммунизма». Познавательная активность рассматривалась как актуальное морально-политическое качество личности советского человека. Проблема формирования познавательных интересов оказалась основополагающей в научно-педагогических исследованиях в силу обострявшегося противоречия между стратегической установкой Коммунистической партии, Советского государства и школы на всестороннее развитие личности и реальным образовательным процессом, в котором познавательная активность, инициатива, самостоятельность учеников не получали должной педагогической поддержки.

В этих непростых условиях идея целенаправленного формирования познавательных интересов личности оценивалась отечественными психологами и педагогами и как одно из ведущих направлений совершенствования системы образования в рамках заданной КПСС модели, и как эффективный способ преодоления формализма, в который все больше погружалась школа, и – главное – как средство сохранения и развития гуманистических тенденций отечественной педагогики (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Н.Г. Морозова, В.Н. Мясищев, А.С. Роботова, Т.М. Рождественская, С.Л. Рубинштейн, С.Л. Соловейчик, Г.И. Щукина, и др.).

Те же противоречия мы обнаружили, анализируя труды и основные результаты теоретических исследований военных специалистов по проблеме формирования и развития познавательных интересов курсантов.

1960–80-е годы стали апогеем «холодной войны» – глобальной конфронтации двух сверхдержав, лидеров военно-политических блоков: Советского Союза и США. Стремясь как можно дальше расширить пределы своего влияния, они вели борьбу по всем направлениям: геополитическому, экономическому, идеологическому и др. В такой ситуации для решения сложных задач, поставленных перед Вооруженными силами СССР, требовалось постоянно улучшать военно-педагогическую подготовку офицерских кадров, эффективно справляться с проблемами обучения и воспитания советских воинов.

В анализируемый период обучение личного состава рассматривалось как социально-педагогический процесс, обусловленный потребностями государства в хорошо подготовленных воинах, способных успешно выполнять боевые и служебные задачи. В достижении целей военного образования существенную роль, по мнению военных педагогов, играли «взаимодействие обучающего и обучаемых, возникающие между ними социально-психологические отношения, состояние микроклимата, складывающиеся на занятиях, система стимулирования учебно-познавательной деятельности, формирование и развитие познавательных интересов воинов в процессе обучения» [4, с. 155] (здесь и далее курсив наш – А.Г.).

Подготовка военных специалистов в СССР кардинально отличалась от их подготовки на Западе. Военные дидакты (А.В. Барабанщиков, В.П. Давыдов, Э.П. Утлик, Н.Ф. Феден-

ко и др.) критиковали западную педагогику, противопоставляя ей достоинства «советской педагогической науки». Зарубежная педагогика, по их мнению, рассматривала принципы обучения не как исходные руководящие положения, в которых отражаются закономерности военно-педагогического процесса, а как «механическую сумму», «набор» определенных установок, выступающих в качестве рабочих инструментов для подготовки личного состава к захватническим войнам. В зарубежных армиях обучение и идеологическая обработка военнослужащих, якобы, были направлены на развитие «узкого» профессионализма, базирующегося на «низменных» инстинктах, «слепом» повиновении, «господстве буржуазной партийности». В основе такого обучения лежала «реакционная идеология империализма», сознание, строившееся на «извращении действительности» и «фальсификации выводов науки».

Военные оказались солидарны с гражданскими педагогами в убеждении, что зарубежная педагогика базировалась на положениях прагматической педагогики. Главной «движущей силой» западной военной педагогики объявлялся бихевиоризм, суть которого в трудах советских ученых сводилась «к элементарной формуле «стимул – реакция», означавшей непосредственную зависимость между внешним воздействием (стимулом) и автоматическим ответом на него без умственной деятельности обучаемого».

Таким образом, военная педагогика в СССР разрабатывалась в условиях «железного занавеса» и идеологической конфронтации с исследованиями Запада, фальсифицируя и «демонизируя» их, как делали и другие общественные науки.

Значение интереса в обучении воинов подчеркивалось в советских учебниках по военной педагогике второй половины XX в. частым цитированием высказываний видных военачальников XVIII – первой половины XX вв.: «Солдат ученье любит, лишь бы его учили с толком, без изнурения» (А.В. Суворов); «Солдат – это человек, обладающий волей, разумом, чувствами, задача офицеров состоит в том, чтобы путем всестороннего обучения развить в солдате все хорошие задатки и поставить их на службу родине» (М.И. Драгомиров); обучение должно быть поставлено так, чтобы «заинтересовать воинов, пробудить и развить в них любовь к военному делу и желания усовершенствоваться» (М.В. Фрунзе) и т.п.

Эти идеи не утратили своей актуальности в середине XX века и были поддержаны педагогами высшей военной школы: «Для успешного обучения важно поддерживать у обучемых интерес к нему, сознательное отношение к многократным повторениям, не допускать появления скуки и безразличия» (С.К. Ильин [3, с. 161] и др.), «интерес обладает большой побудительной силой, определяющей систему жизненных целей курсанта и слушателя, направленность личности» (Л.Ф. Железняк [7, с. 76] и др.) и т.п.

Акцентируя внимание на путях развития познавательной активности, исследователи указывали на необходимость вызывать и поддерживать у курсантов «состояние заинтересованности» (И.Н. Шкадов [5, с. 159]), «исследовательский интерес» (Т.М. Рождественская [8]), «познавательный интерес» (Ю.Ф. Худолеев [10]), «интерес к учебе» (А.В. Барабанщиков, В.П. Давыдов, Н.Ф. Феденко [1, с. 50]), «интерес к усвоению знаний» (М.И. Коробейников [7, с. 134]), «интерес к ходу выполнения упражнения» (В.Н. Луцков [2, с. 161]), «интерес к военной профессии» (Л.Ф. Железняк [7, с. 76]). Эти примеры красноречиво

свидетельствуют о популярности данной научной темы в 1960–80-е гг. и о разнообразии подходов военных специалистов к интерпретации феномена «познавательный интерес личности» в образовательном процессе военного вуза.

Вместе с тем одни исследователи (Л.Ф. Железняк, Ю.Ф. Худолеев, А.Я. Шляхова и др.) рассматривали интерес как *отношение* к окружающему миру, его объектам, явлениям, обучению, профессиональной деятельности и т.д. Другие (А.В. Барабанщиков, В.П. Давыдов, Н.Ф. Феденко и др.) акцентировали внимание на интересе как *направленности* человека на предметы или деятельность.

В рамках первого подхода очевидна разница объектов «интереса как отношения».

Так, А.Я. Шляхова утверждала, что познавательный интерес представляет собой «положительное эмоциональное отношение курсантов к активному обучению... обуславливающее избирательность к овладению своей профессией» [11, с. 26].

Ю.Ф. Худолеев представлял познавательный интерес как «эмоциональное положительное отношение курсантов κ содержанию наук и самому процессу познания» [10, с. 12].

Л.Ф. Железняк считал, что «на основе профессиональной убежденности формируется интерес к избранной специальности, то есть положительное сознательно-эмоциональное отношение к ней» [7, с. 74].

Но общим для этого подхода являлось доминирование эмоционального компонента в характеристике познавательного интереса как отношения личности курсанта к окружающему миру, учебе и будущей деятельности офицеров.

Другая группа военных педагогов (А.В. Барабанщиков, В.П. Давыдов, Н.Ф. Феденко) трактовала интерес иначе, утверждая, что «интересы – это *преимущественная направленность* личности на предметы, деятельность, связанная с положительным эмоциональным отношением к ним» [1, с. 50].

Таким образом, военные педагоги вслед за психологами и педагогами трактовали познавательный интерес как *отношение* или как *направленность личности*, но большинство ученых поддерживало первую точку зрения. В обоих случаях военные исследователи сущностно редуцировали феномен познавательного интереса, сводя его к интересу к учебным предметам и военной профессии, акцентируя внимание на специфике военного образования и глубоко не анализируя влияние познавательного интереса на личность курсантов.

В указанный период было создано много работ, в которых раскрывались как отдельные аспекты (факторы, условия, способы формирования и развития познавательных интересов курсантов в образовательном процессе военного вуза, критерии), так и целостные подходы. Разработка теоретических основ этой проблемы в военной педагогике была тесно связана с психолого-педагогическими исследованиями, отражала свойственные им дискурсы и направления.

В этих исследованиях внешние, то есть социально обусловленные «факторы», «обстоятельства», «условия», «способы» развития познавательных интересов курсантов и критерии их диагностики явно доминировали над личностно-ориентированными. В 1980-е годы ситуация изменилась, военные педагоги сделали серьезный шаг вперед в сохранении и утверждении гуманистических тенденций советской педагогики. Педагоги-

ческие условия развития познавательных интересов курсантов, ранее ориентированные исключительно на содержание обучения, деятельность преподавателей и организацию образовательного процесса в военном вузе, стали соотносить с личностью и деятельностью самих курсантов (А.Я. Шляхова, Ю.Ф. Худолеев и др.).

Анализ военной психолого-педагогической и учебной литературы и, главным образом, специальных диссертационных исследований 1960–80-х гг., посвященных проблеме формирования и развития познавательных интересов курсантов, подвел нас к следующим выводам.

1. В этот период, ставший временем формирования в СССР военной педагогики как самостоятельной науки, военные исследователи активно занимались теоретическими и практическими вопросами подготовки высококвалифицированных специалистов. Целенаправленное формирование и развитие познавательных интересов курсантов рассматривалось как одно из основных средств повышения эффективности образовательного процесса в военном вузе и шире – всестороннего развития личности будущего офицера Вооруженных сил СССР.

Результатом военно-педагогических исследований стала разработка к концу 1980-х гг. вариативных теоретических подходов к сущности, факторам, условиям, способам и критериям развития познавательных интересов курсантов в образовательном процессе военного учебного заведения. Но методологической основой всех без исключения исследований составили «марксистко-ленинская теория познания», установки Программы КПСС, партийных съездов, постановлений Пленумов ЦК КПСС и Совета Министров СССР по высшей школе, а также другие нормативные документы, касавшиеся организации учебно-воспитательного процесса в военных вузах (нормативные документы министра обороны СССР и начальника Главного политического управления Советской армии и Военно-морского флота).

2. Вопрос о специфике познавательных интересов курсантов в исследуемый период не получил убедительного ответа, поскольку особенности образовательного процесса и будущей деятельности не были проанализированы военными педагогами «изнутри», а сводились к анализу особого режима и организации высшего военного образования, служебных и учебных обязанностей курсантов.

Специфика образовательного процесса в военном вузе и личностно-профессиональной подготовки будущего офицера нашла отражение только в исследовании М.Ф. Овчара [6]. Несмотря на спорный характер предложенной им в 1980-е гг. «системы проблемных заданий», она могла стать своеобразным механизмом реализации именно тех педагогических методов формирования и развития познавательных интересов, которые были связаны с деятельностью и личностью самих курсантов, причем на всех этапах образовательного процесса и в разных формах учебных занятий и самоподготовки в военном вузе.

3. Активная и динамичная разработка теоретических основ развития познавательных интересов курсантов в образовательном процессе военного вуза в 1960–80-е гг. позволила нам проанализировать и оценить процесс и результаты соответствующих исследований как становящуюся военно-педагогическую теорию.

Мы зафиксировали *тенденцию к гуманизации* системы военного образования и личностно-профессиональной подготовки будущих офицеров в 1980-е гг., что в принципе совпадает с выводами историков педагогики (Л.А. Степашко [9]) об упрочении гуманистической традиции и усилении «личностного» компонента в антиномии «личностное – социальное» в отечественной педагогике к концу советского периода.

Исследовав военно-педагогическую теорию формирования и развития познавательных интересов курсантов того времени, мы выявили и обобщили идеи, которые могли бы в те годы придать образовательному процессу в военном вузе деятельностный и личностно-ориентированный характер:

- познавательный интерес как отношение и как направленность личности к учебным предметам и деятельности курсантов;
- факторы и педагогические условия его развития, ориентированные на профессионально-практическую подготовку курсантов, учет их индивидуальных особенностей, стимулирование самостоятельности и активности и т.п.;
- способы формирования и развития познавательных интересов, связанные с деятельностью курсантов: индивидуальные задания, применение новых знаний на практике, опора на прошлый опыт, создание условий для активной, мыслительной деятельности, обсуждение методики учебных занятий и т.п.;
- критерии диагностики и показатели уровней развития познавательных интересов, связанные с «внутренними», то есть личностными проявлениями заинтересованного отношения курсантов к учебным предметам и познавательной деятельности, к себе как субъектам реального образовательного процесса и будущим офицерам.

Значение теоретико-практического опыта военных педагогов 1960–80-х гт. для модернизации системы высшего военного образования в свете требований стандартов третьего поколения заключается в сохранении и развитии гуманистических традиций отечественной педагогики, в последовательном движении к «личностному» полюсу образования в аспекте антиномии «личностное – социальное», в стремлении гуманизировать все звенья образовательного процесса высшего военного учебного заведения и в целом систему личностно-профессиональной подготовки будущих офицеров, как на теоретическом, так и на процессуально-технологическом уровнях.

Список литературы:

- 1. Барабанщиков, А. В. Основы военной психологии и педагогики: учеб. пособие / А. В. Барабанщиков, В. П. Давыдов, Н. Ф. Феденко; под ред. А. В. Барабанщикова. М.: Просвещение, 1988. 366 с.
- 2. Барабанщиков, А. В. Основы военной психологии и педагогики: учеб. пособие / А. В. Барабанщиков, Н. Ф. Феденко. 2-е изд., перераб. М.: Воениздат, 1981. 366 с.
- 3. Военная педагогика : учеб. пособие для высших военно-политич. училищ. М.: Воениздат, 1973. 368 с.
- 4. Военная педагогика и психология / А. В. Барабанщиков, В. П. Давыдов, Э. П. Утлик, И. Ф. Феденко. М.: Воениздат, 1986. 240 с.

- 5. Вопросы обучения и воспитания в военно-учебных заведениях / под ред. И. Н. Шкадова. М.: Воениздат, 1976. 224 с.
- 6. Овчар, М. Ф. Активизация познавательной деятельности курсантов средствами проблемных заданий. (На материалах изучения курса «Основы военной психологии и педагогики» в командно-инженерных военных училищах) / Михаил Фадеевич Овчар: дис. ... канд. пед. наук. М., 1985. 203 с.
- 7. Психология и педагогика высшей военной школы / А. В. Барабанщиков, В. И. Варваров, В. И. Вдовюк, В. П. Давыдов, А. В. Железняк [и др.]. М.: Воениздат, 1989. 366 с.
- 8. Рождественская, Т. М. Формирование научно-познавательных интересов учащихся вузов / Татьяна Михайловна Рождественская : дис. ... канд. пед. наук. М., 1977. 198 с.
- 9. Степашко, Л. А. Учитель и реформирование современной школы: ценностномировоззренческий и генетический аспекты профессионального педагогического мышления. / Л. А. Степашко. Хабаровск.: ХГПУ, 2003. 114 с.
- 10. Худолеев, Ю. Ф. Развитие познавательных интересов у курсантов военных училищ к общественным наукам / Ю.Ф. Худолеев : дис. ... канд. пед. наук. М., 1973. 184 с.
- 11. Шляхова, А. Я. Активизация познавательного интереса у курсантов ВВАИУ (на материалах общеинженерных дисциплин) / Александра Яновна Шляхова : дис. ... канд. пед. наук. М., 1987. 204 с.

Spisok literatury:

- 1. Barabanshchikov, A. B. Osnovy voennoĭ psikhologii i pedagogiki: ucheb. posobie / A. B. Barabanshchikov, V. P. Davydov, N. F. Fedenko; pod red. A. V. Barabanshchikova. M.: Prosveshchenie, 1988. 366 s.
- 2. Barabanshchikov, A. V. Osnovy voennoĭ psikhologii i pedagogiki: ucheb. posobie / A. B. Barabanshchikov, N. F. Fedenko. 2-e izd., pererab. M.: Voenizdat, 1981. 366 s.
- 3. Voennaia pedagogika : ucheb. posobie dlia vysshikh voenno-politich. uchilishch. M.: Voenizdat, 1973. 368 s.
- 4. Voennaia pedagogika i psikhologiia / A. V. Barabanshchikov, V. P. Davydov, Ė. P. Utlik, I. F. Fedenko. M.: Voenizdat, 1986. 240 s.
- 5. Voprosy obucheniia i vospitaniia v voenno-uchebnykh zavedeniiakh / pod red. I. N. Shkadova. M.: Voenizdat, 1976. 224 s.
- 6. Ovchar, M. F. Aktivizatsiia poznavateľnoĭ deiateľnosti kursantov sredstvami problemnykh zadaniĭ. (Na materialakh izucheniia kursa «Osnovy voennoĭ psikhologii i pedagogiki» v komandno-inzhenernykh voennykh uchilishchakh) / Mikhail Fadeevich Ovchar: dis. ... kand. ped. nauk. M., 1985. 203 s.
- 7. Psikhologiia i pedagogika vyssheĭ voennoĭ shkoly / A. V. Barabanshchikov, V. I. Varvarov, V. I. Vdoviuk, V. P. Davydov, A. V. Zhelezniak [i dr.]. M.: Voenizdat, 1989. 366 s.

- 8. Rozhdestvenskaia, T. M. Formirovanie nauchno-poznavateľnykh interesov uchashchikhsia vuzov / Taťiana Mikhaĭlovna Rozhdestvenskaia : dis. ... kand. ped. nauk. M., 1977. 198 s.
- 9. Stepashko, L. A. Uchitel' i reformirovanie sovremennoĭ shkoly: tsennostnomirovozzrencheskiĭ i geneticheskiĭ aspekty professional'nogo pedagogicheskogo myshleniia. / L. A. Stepashko. Khabarovsk.: KhGPU, 2003. 114 s.
- 10. Khudoleev, Iu. F. Razvitie poznavateľnykh interesov u kursantov voennykh uchilishch k obshchestvennym naukam / Iu.F. Khudoleev : dis. ... kand. ped. nauk. M., 1973. 184 s.
- 11. Shliakhova, A. Ia. Aktivizatsiia poznavatel'nogo interesa u kursantov VVAIU (na materialakh obshcheinzhenernykh distsiplin) / Aleksandra Ianovna Shliakhova : dis. ... kand. ped. nauk. M., 1987. 204 s.

Интернет-журнал «Проблемы современного образования» 2013, № 3

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА КАЧЕСТВЕННЫХ ЗАДАЧ ПО ФИЗИКЕ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВОЙ ЛАБОРАТОРИИ АРХИМЕД

EXPERIMENTAL CHECK OF QUALITATIVE PHYSICS PROBLEMS USING ARCHIMEDES DIGITAL LABORATORY

Слепнева Н.И.

Учитель физики ГБОУ СОШ № 982, г. Москва E-mail: slepnevanina@rambler.ru

Аннотация. В работе рассматривается метод использования цифровой лаборатории Архимед для измерений быстротекущих температурных процессов. Выводится формула зависимости температуры от времени. Материалы работы могут быть использованы в проектной деятельности учащихся 8 класса.

Ключевые слова: цифровая лаборатория Архимед, Nova, охлаждение жидкости

Slepneva N.I.

Physics Teacher at Public School № 982, Moscow

E-mail: slepnevanina@rambler.ru

Annotation. This article explores the method of using Archimedes digital laboratory for measuring high-rate temperature processes. A time/temperature dependency formula is derived. The results of this research can be used in projected work of 8th-grade students.

Keywords: Archimedes digital laboratory, Nova, liquid cooling.

Трудно переоценить роль качественных задач в изучении физики. Именно на них можно проверить, насколько глубоко ученик понимает предмет. При анализе качественной задачи очень полезно не только обосновать свои рассуждения законами физики, но и доказать их экспериментально. В нашей практике в качестве инструмента, с помощью которого особенно эффективно можно проводить эксперименты, используется цифровая лаборатория Архимед.

Эта лаборатория состоит из миникомпьютера и набора подключаемых к нему датчиков. Одновременно можно использовать до четырех датчиков, чего вполне доста-

точно практически для любого эксперимента. Миникомпьютер Nova работает под операционной системой Windows CE и имеет специальное программное обеспечение для преобразования аналоговой информации, поступающей от датчиков, в цифровую форму и анализа этой информации. В состав комплекса входит достаточно большое количество датчиков (напряжения, силы тока, температуры, силы и т.п.) Более подробную информацию о комплексе можно получить на сайте http://www.int-edu.ru/object.php?m1=747&m2=2&id=307.

В данной работе автор постарается показать, как при помощи этой лаборатории можно экспериментально решать качественные задачи. Для примера возьмем довольно известную качественную задачу о том, когда нужно наливать сливки в кофе.

Вы большой любитель кофе со сливками и каждое утро перед уходом на работу выпиваете чашку кофе со сливками. Однако утром вы постоянно опаздываете и стремитесь выпить свой кофе побыстрее. Вы не любите очень горячий кофе и, чтобы не обжечься, вынуждены немного подождать. Какая стратегия представляется вам более выигрышной по времени: налить сливки в кофе сразу и подождать, когда он остынет до нужной вам температуры, или подождать, когда кофе немного остынет, и только тогда наливать сливки? Нужно сказать, что этот вопрос довольно активно обсуждался на различных форумах, мнения участников расходились и аргументы были весьма убедительны у всех участников. С одной стороны, чем горячее кофе, тем быстрее он остывает, и поэтому следует немного подождать, прежде чем наливать сливки. С другой стороны, при увеличении объема напитка, увеличивается площадь его поверхности, через которую происходит теплообмен с окружающей средой и поэтому лучше налить сливки сразу. Поскольку скорость теплообмена зависит от множества параметров, лучше всего выяснить ответ на поставленный вопрос экспериментальным путем.

Для проведения эксперимента можно взять турку, две чашки, кофемолку и вместо сливок воду комнатной температуры. Воду следует взять не из экономии: ранее мы с учениками экспериментально установили, что скорость остывания у воды и сливок одинако-

ва. Объем воды должен быть равен объему наливаемого кофе. В обе чашки с кофе помещаем датчики температуры и проводим эксперимент по двум стратегиям.

В первом случае наливаем кипящий кофе в чашку с термометром и через 40 секунд добавляем холодную воду. Может возникнуть вопрос: почему через 40 секунд? Первые 10 секунд необходимы для первоначального нагревания градусника и посуды. Если налить воду сразу, то картина начальных процессов получается



смазанной. Еще 30 секунд нужны, чтобы убедиться в том, что охлаждение кофе в двух чашках проходит с одинаковой скоростью.

На экране миникомпьютера Nova в первые 10 секунд наблюдаем подъем температуры до 84°C (это нагревается градусник), затем в следующие 30 секунд - плавное понижение температуры на 5°C (это начался процесс остывания), после чего - резкое понижение температуры на 30°C за 15 секунд (в результате теплообмена между горячим кофе и холодной водой). Далее наблюдается плавное понижение температуры со скоростью примерно 1°C в минуту.



Для реализации второй стратегии мы оставляем горячий кофе в чашке с градусником и, подождав 5 минут, добавляем воду комнатной температуры. Объем воды, как и в предыдущем случае, должен быть равен объему наливаемого кофе. На экране микрокомпьютера мы видим, как и в первом случае, в первые 10 секунд подъем температуры до 84°C, затем в течение 5 минут - плавное понижение температуры со скоростью 3°C в минуту. После добавления холодной воды в течение 20 секунд температура понижается на 24°C (в предыдущем случае, как мы помним, добавление воды понизило температуру на $t_{\text{снижения}}$ = 30°C). Затем наблюдается плавное понижение температуры со скоростью примерно 0,5°C в минуту.

На рисунке показаны графики изменения температур, которые в ходе эксперимента получаются на экране Nova (или на экране подключенного к нему персонального компьютера). Вывод из эксперимента нам кажется очевидным. Первая стратегия оказалась более выигрышной для любителей горячего кофе (около 50°C), а вторая - для любителей более прохладного кофе (около 45°C). Для определения времени, через которое следует наливать сливки, можно воспользоваться следующим алгоритмом:

- 1. Определить, какая температура кофе является для вас оптимальной $(t_{ ext{ontrumanhas}})$
- 2. Учитывая, что скорость остывания 100 мл смеси при комнатной температуре равна 3°C в минуту, вычислить время добавления сливок в минутах можно по следующей формуле:

$$\tau = \frac{t_{\text{начальная}} - (t_{\text{оптимальная}} + t_{\text{снижения}})}{v_{\text{остырамия}}}$$

Автор данной статьи предпочитает пить кофе, температура которого составляет 55°С (на графике отмечена зеленым пунктиром). В этом случае выигрышной оказывается стратегия 1 – добавить холодные сливки в кофе фактически сразу, без какого-либо ожидания. Кстати, эта температура была измерена не обыкновенным градусником, а с помощью датчика температуры, подключенного к Nova. Измерение получается более точным и быстрым.

Однако если вы предпочитаете другие пропорции сливок и кофе, то вам следует провести свой эксперимент, и комплекс Архимед будет вашим надежным помощником.

Интернет-журнал «Проблемы современного образования» 2013, № 3

КОНВЕРГЕНЦИЯ КАК СОВРЕМЕННАЯ ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СМИ

CONVERGENCE AS A MODERN FORM OF MASS MEDIA INTERACTION

Хелеменлик В.С.

Профессор кафедры электронных и печатных СМИ Института повышения квалификации телевидения и радиовещания, доктор исторических наук, член-корреспондент РАО **E-mail: mizerov@ipk.ru**

Аннотация. В статье проанализирован генезис медийной конвергенции, опыт взаимодействия СМИ в доинтернетный период и деятельность конвергентных редакций на современном этапе. Дано авторское представление об «истинной» (классической) конвергенции, в ходе которой СМИ призваны продуктивно выполнять свои функции социальных институтов, – от чего в конечном счете зависит будущее печати, телевидения и радиовещания.

Ключевые слова: СМИ, конвергенция, медиабизнес, интернет-платформа конвергенции.

Chelemendik V.S.

Professor of the Department of Electronic and Printed Media of the Institute of Higher Qualification of Television and Radio Broadcasting, Doctor of science (History), Corresponding member of the Russian Academy of Education.

E-mail: mizerov@ipk.ru

Annotation. This article analyzes the genesis of media convergence, experience of mass media interaction of the pre-internet period and the activity of convergent editorial offices at the modern stage. Presented is the author's notion of "genuine" (classical) convergence – one, through which mass media are called upon to productively carry out their function of social institutions, and which the future of press, television and radio broadcasting depends on.

Keywords: mass media, convergence, mediabusiness, internet as a platform for convergence.

Сегодня редкая научная работа обходится без обращения к проблемам складывающихся на современном этапе взаимоотношений внутри медиасистемы. И это закономерно: продолжается интеграция различных видов СМИ – процесс, который определяется понятием «конвергенция». Существует множество дефиниций, но суть их сводится к следующему: конвергенция в журналистике – это сближение, слияние различных по своей природе средств массовой информации в единое целое – и с точки зрения организационной структуры, и с точки зрения технологии передачи взаимосвязанной, консолидированной информации.

В некоторых работах утверждается, что конвергенция – признак *инновационной* журналистики, то есть это явление характерно для конца XX и начала XXI вв. Так ли это на самом деле? А может быть это просто очередной этап ее развития?

Генезис медийной конвергенции, как нам представляется, продуктивно рассматривать в ретроспективном плане, имея в виду историю формирования и развития самой системы СМИ с учетом закономерностей вхождения в нее каждого нового компонента. Для медиасистемы на протяжении XX в. характерными были сходные, повторяющиеся этапы «притирки» нового и старого (старых) видов журналистики:

- познание и освоение собственных (природных) выразительных средств нового медиа (на первых порах и радиовещание, и телевидение «брали напрокат» формы и жанры печати);
- совершенствование выразительных средств старого медиа (акцент на развитии собственной «особенности», специфики).

Таким образом, самоопределение и взаимовлияние печати, радиовещания и телевидения, реализация потенциала, заложенного в их коммуникативной природе – две стороны единого процесса. Рождалась система, что подтверждал неоспоримый факт: ни одно из вновь появляющихся средств массовой информации не вытесняло, не заменяло уже имеющиеся, а дополняло, становилось гигантским ускорителем дальнейшего их совершенствования и развития (то же самое мы наблюдаем сегодня с возникновением интернетжурналистики). Отсюда следует принципиально важный вывод: инновационность журналистики перманентна, она естественно повторяется в периоды рождения и развития каждого нового компонента системы СМИ, становления взаимоотношений внутри данной системы.

Отечественная журналистика начиная с 30-х гг. прошлого столетия, накопила огромный опыт взаимодействия печати, радиовещания и телевидения, который, с нашей точки зрения, имеет существенное значение в плане методологии выстраивания алгоритмов функционирования конвергентных редакций.

Ι

Первой масштабной совместной акцией печати и радиовещания было проведение «декады гигантов» (25 июля – 5 августа 1931 г.), во время которой газета «За индустриализацию» (орган ВСНХ СССР), местные издания, заводские многотиражки и радиогазета «Про-

летарий» держали под «перекрестным огнем» «узкие места» в ходе строительства шести крупнейших заводов пятилетки (Магнитострой, Кузнецкстрой, Уралмаш и др.).

Индустриализация (говоря современным языком – модернизация) требовала от СМИ реализации организаторской функции, в частности определения «болевых точек» небывалого по темпам строительства. «За индустриализацию», другие газеты публиковали подборки острых критических корреспонденций, заметок и сигналов, адресованных предприятиям, которые сдерживают темпы работ. Печать вскрывала недостатки в работе предприятий – поставщиков оборудования, транспорта; к борьбе за их устранение она привлекала радиогазету «Пролетарий» и местные радиоредакции. Накануне всесоюзной радиопереклички газета на первой полосе напечатала объявление, призывая повсеместно организовать коллективное слушание: 57 радиостанций, 3500 радиоузлов транслировали всей стране «Слово строек о самих себе». (Все выступления в ходе радиопередачи затем были опубликованы в газете «За индустриализацию».)

В годы Великой Отечественной войны взаимодействие между уже достаточно окрепшим и игравшим особую роль благодаря своей оперативности и «дальнобойности» радиовещанием и печатью приобрело особое, можно сказать, стратегическое значение с позиции обеспечения жизненно важной информацией и армии, и населения страны. В тех случаях, например, когда доставка газет задерживалась, радио обеспечивало непрерывность передачи информации для войск: по материалам его передач в подразделениях издавались листки-молнии. Многие радиовыступления по Всесоюзному радио печатались в центральных газетах, а газетные статьи, очерки читались у микрофона.

В 60-е гг. ХХ в. с появлением телевидения кооперирование СМИ приобретает качественно новый, более интенсивный характер¹. Примером может служить совместная акция газеты «Социалистический Донбасс», местного радиовещания и телевидения, которые в течение пяти месяцев (август – декабрь 1960 г.) освещали вопросы внедрения новой техники на шахтах и предприятиях Донецкой области (всего по каждому каналу информации прошло более 20 материалов под общей рубрикой «Читайте, слушайте, смотрите!»). Редакции заранее сообщали о времени радио- и телепередач, о предстоящих публикациях в газете. При взаимодействии расширялись рамки публицистического обозрения: привлекалось внимание аудитории к большему числу предприятий, рассматривалось значительное количество проблемных производственных ситуаций.

Концептуальное значение для познания закономерностей взаимодействия СМИ имел «Смотр общественного питания», проведенный журналистами «Крымской правды», областного радио и телевидения в феврале – апреле 1968 г. По сути это научный эксперимент: была разработана программа, план объединенных действий редакций по освещению таких тем, как организация быстрого и удобного обслуживания работников предприятий; пути повышения качества продуктов и удешевления питания в столовых и кафе; подготовка кадров поваров, официантов, буфетчиков и т.п¹. Комплексное исследование избранной проблематики напоминало своеобразное движение по информационно-

_

¹ Исследовательский проект принадлежал автору данной статьи.

коммуникативной спирали, в которой каждый новый «виток» – поочередное, трехступенчатое по времени выхода материалов отражение жизненных, бытовых, производственных ситуаций в газете, на радио и телевидении, то есть развитие темы, последовательное наращивание информации участниками кооперирования.

В совместной акции крымских журналистов освещение вопросов общественного питания стало качественно иным, чем ранее: произошло заметное смещение в сторону усиления газетности, радийности, телевизионности. Например, жанровая палитра газеты за сопоставимое время до эксперимента выглядела так: 3 статьи, 3 зарисовки и 7 заметок – в период эксперимента: 8 статей, 3 корреспонденции, очерк, обзор писем, фельетон.

Если для газеты главным был всесторонний анализ основных проблем, то в радиоэфир выходили репортажи, интервью, беседы, в которых выявлялась специфика этого СМИ – «радийность»: звучали голоса людей, со всей непосредственностью передававшие их эмоциональное отношение к происходящему, давалась звуковая характеристика события и места действия. Когда в передачах необходимо было отобразить, скажем, уровень культуры обслуживания, журналисты нередко применяли жанр опроса-интервью: интонация, ритм и строй речи ответов исчерпывающе отражали настроение и отношение людей.

По телевидению передавались репортажи из залов рабочих столовых, со строительных площадок предприятий общественного питания; телеэкран вынес на публичное рассмотрение проблемы снижения стоимости блюд в рабочих и сельских столовых. Передачи в прямом эфире позволяли зрителям не только мысленно вживаться в атмосферу происходящего, но и непосредственно участвовать в разговоре, позвонив по заранее сообщенным номерам телефонов.

В период «Смотра общественного питания» было проведено социологическое исследование (заполнение дневника-анкеты читателями «Крымской правды», радиослушателями и телезрителями, которые постоянно питались в столовых) с целью выявить их отношение к данной медийной акции: единовременное освещение важной темы считали целесообразным 68,7 процента анкетируемых считали, отрицательный ответ дали 0,56 процента опрашиваемых. «Зафиксированные с научной точностью результаты данного эксперимента дают множество фактов для размышлений и со всей очевидностью свидетельствуют об огромном значении четкого взаимодействия печати, радио и телевидения», – отметил в свое время Е.П. Прохоров [7, с. 4].

Интенсивная интеграция в медиасфере проходила не только в Советском Союзе, но и в других социалистических странах, поскольку она была типичной для социально ориентированных –государств – не по декларациям и намерениям, а по своему существу. Поэтому обратимся (насколько позволяют рамки статьи) к опыту кооперирования в Германской Демократической Республике². Тема труда, признание его основополагающей ценностью данного общества явились побудительным фактором для совместной журна-

-

² Аналогичного рода примеры можно было бы привести из практики журналистики Народной Республики Болгарии, Венгерской Народной республики и др.

листской акции с участием профсоюзной газеты «Tribüne» и радио ГДР под девизом «Светлые головы – горячие сердца».

Эта акция, длившаяся с 9 января по 7 апреля 1967 г., явилась своеобразной формой чествования лучших тружеников страны. Редакции газеты и радио обратились к своим аудиториям с просьбой предлагать кандидатуры, и в результате было получено свыше 10 тысяч имен рабочих, инженеров, учителей, врачей и т.д. Газета и радио, концентрированно и последовательно наращивая объем информации, вместе создавали образ *героя времени*.

Радиожурналисты помимо обычных жанров широко использовали и социологические – массовые опросы мастеров, рационализаторов производства о мотивах и побуждениях их творческого труда, о факторах, стимулирующих или тормозящих технический прогресс. В газете печатались очерки, зарисовки, репортажи, комментарии и статьи. За время кооперирования «Tribüne» представила на своих страницах более 600 персоналий.

Одной из наиболее подготовленных и эффективно осуществленных на всех этапах была совместная акция газет «Neues Deutschland», «Tribüne» и телевидения ГДР (популярная информационная программа «Aktuelle Kamera»), в ходе которой редакции решили исследовать группу социально-экономических вопросов, в частности таких, как повышение ответственности предприятия в рамках государственного планирования и роли каждого работника в управлении предприятием. Общая рубрика звучала так: «Успех – дело случая?» Что определяет производственный результат, прибыль предприятия: удача, случайность или целенаправленная творческая работа всего коллектива? Этот вопрос адресовался массовой аудитории читателей и телезрителей.

Редакция «Neues Deutschland» получила в ходе акции свыше 200 корреспонденций, в которых авторы – рабочие, инженеры, руководители предприятий – делились секретами успеха, образцами передового опыта, вскрывали слабые места на своем производстве. Журналисты, выполняя намеченный план, включались в творческий поиск коллег. Так, газета «Тribüne» напечатала критические корреспонденции о работе двух предприятий Карл-Маркс-Штадта на тему «Сколько стоит потерянное время?», «Aktuelle Kamera» подхватила эстафету в жанре бесед и кратких интервью, кинокадров и фотографий, а затем «Neues Deutschland» опубликовала результаты опроса мнений работников этих предприятий.

Все вышедшие по трем каналам информации материалы обсуждались на предприятиях, были намечены конкретные меры по устранению недостатков – об этом сообщила газета «Tribüne», начавшая обсуждение. За четыре месяца (апрель – июль 1968 г.) в дискуссии приняло участие свыше 1000 рабочих, инженеров, техников. К участникам кооперирования присоединилось около 100 заводских многотиражек, которые также публиковали материалы о научной организации труда, творческом подходе, ответственности за порученное дело и т.п.

Формы взаимодействия СМИ изучались учеными социалистических стран Восточной Европы: немало ценных наблюдений, перспективных идей относительно особенностей взаимоотношений внутри медиасистемы содержали труды Г. Айслера, Д. Георгиева, В. Симеонова и ряда других. Так, К.-Г. Рёр доказывал, что кооперирование – это не модная тема, «оно помогает сильнее выявить публицистические особенности различных видов журналистики и характер связи между ними» [17, р. 16]. П. Фиртель подчеркивал: «коопе-

рирование усиливает непрерывность информационного влияния, устраняет неоправданные повторы содержания с одной стороны, пробелы в информации с другой...» [18, p. 4].

Научное сообщество нашей страны также уделяло серьезное внимание данной проблематике, ее исследование было в сфере интересов известных ученых – В.Г. Афанасьева, Э.Г. Багирова, Р.А. Борецкого, В.В. Егорова, Е.П. Прохорова и ряда других. Факультет журналистики МГУ совместно с Союзом журналистов СССР проводил научно-практические конференции: в 1979 году, например, в таком форуме приняли участие не только ученые, но и все главные редакторы областных, краевых, республиканских газет и редакций телевидения и радиовещания страны; тема основного доклада на пленарном заседании – «Взаимодействие средств массовой информации как средство повышения эффективности прессы»³.

Творческая дискуссия в то время велась по поводу определения понятий «система СМИ», «координация СМИ», «взаимодействие СМИ». Существенным признаком системы средств массовой информации был признан динамичный характер взаимоотношений между ее компонентами: они находятся в тесной взаимосвязи, что обеспечивает не только собственное развитие, но и эффективность их деятельности.

Признаками взаимодействия (кооперирования) СМИ следует считать одновременное исследование и отражение посредством печати, радиовещания и телевидения тех или иных проблем жизни, комплексное ведение совместных политических и хозяйственных кампаний, последовательность и преемственность в передаче и комментировании информации. Сущность взаимодействия состоит в объединении нескольких редакций газет, телевидения, радиовещания на более или менее продолжительный срок как бы в один журналистский механизм – в одну «редакцию» с единым планированием, взаимной поддержкой при последовательном и разностороннем освещении избранной темы.

Представленный здесь краткий обзор различных форм взаимодействия СМИ дает возможность сформулировать методологические принципы этого процесса⁴.

- 1. Сознательное, обусловленное программой совместной акции *повторение* социальной информации, *дополнение* и *развитие* ее при освещении избранной темы. Взаимодействие изначально задумывалось и осуществлялось как весомый фактор *наращивания* объема информации в ходе последовательных, взаимосвязанных выступлений редакций-партнеров.
- 2. Повышение степени раскрытия специфичности каждого СМИ как непременное методологическое основание кооперирования. Аналитическая сила печатного слова, оперативность сказанного, эмоциональность визуально-акустического образа дополняли друг друга, и в результате СМИ получали возможность последовательно, гармонично обогащать новой информацией, фактами и идеями общую аудиторию читателей слушателей зрителей.

³ Докладчик – автор данной статьи.

 $^{^4}$ Данный обзор сделан по **[12].** Эта монография отмечена премией Союза журналистов СССР за лучшую научную книгу года.

3. Достижение своего рода *кумулятивного эффекта*. В ходе взаимодействия расширенная аудитория мгновенно охватывалась необходимой по замыслу редакций-партнеров социальной информацией.

Более трех десятилетий назад был высказан следующий прогноз: «В виде гипотезы можно предположить, что со временем *организационная структура журналистики* изменится и ныне самостоятельные газета, радиовещание, телевидение *сольются* в своеобразные объединения с общим информационным центром, планированием и измерением эффективности влияния на массы» [12, с. 315]. Сегодня этот прогноз реально воплотился в действительность в виде конвергентных редакций.

II

Появление Интернета, стремительное развитие информационно-компьютерных технологий привели к структурным изменениям в медиасистеме. Вхождение в нее интернет-журналистики значительно усилило фактор взаимовлияния компонентов системы и привело к ускорению интеграционных процессов, которые определяются понятием «конвергенция СМИ». Разработкой данного понятия занимается ряд ученых, в частности Е.Л. Вартанова, И.И. Засурский, А.А. Калмыков, А.Г. Качкаева, В.Л. Цвик, Л.П. Шестеркина и др. Однако отметим сразу: единой, всеми признанной дефиниции пока нет.

В работах А.Г. Качкаевой отмечается, что основные отличия конвергентной журналистики от традиционной состоят «в новых подходах к содержанию, формированию редакций и распределению ролей, а также в использовании инструментария на основе интернет-технологий» [3, с. 60].

В ряде других исследований конвергенция представлена как многоаспектный процесс функционирования медийной системы, и отсюда постулируются конкретные виды конвергенции: финансово-экономическая (бизнес-стратегия); межвидовое партнерство; подготовка в рамках одной редакции медиапродукции для различных по коммуникативной природе СМИ; конвергенция жанров и форм передачи информации как объединение медиаплатформ (печатных изданий, радио и телевидения на базе интернет-порталов).

Многозначность терминов «конвергенция СМИ», «конвергентные медиа», «мультимедийная журналистика», по мнению автора влиятельной теории информационного капитализма М. Кастельса, связана с тем, что «медиареволюция происходит на наших глазах и слияние прежде разобщенных печати, радио, телевидения идет разными путями» [10, с. 157–164].

Осмысление конвергенции в журналистике, считает ученый, должно опираться на понимание процессов, которые сейчас переживает медиабизнес: дерегуляция, приватизация, монополизация – создание могущественных медиагрупп, которые представляют собой сеть различных медиа. Чем крупнее масштаб информационной империи (например, компания «Би-би-си»), тем больше шансов использовать самые разные платформы для создания одного и того же информационного продукта [8, с. 5]. Эта «экономика мас-

штаба» предполагает «экономику синергии», которая означает, что, «объединив части, вы получаете качество, которое недостижимо при раздельном существовании частей».

Принципиально значимой для нас является оценка М. Кастельсом потенциала конвергенции непосредственно в сфере подготовки и передачи информации: «Наиболее успешная модель синергии заключается в том, что вы помещаете горячие новости online, более глубокие материалы вы публикуете в печатном варианте...» Таким образом, автор признает необходимость реализации принципа специфичности каждого медиа в ходе конвергенции (взаимодействия).

Что же касается «драматических изменений» в медиабизнесе, то, с нашей точки зрения, приватизация, концентрация, монополизация – явления, характерные для любой отрасли рыночной экономики, и их исследованием по определению должны заниматься социально-экономические науки, а не наука о журналистике.

Правомерно рассматривать конвергенцию и как взаимопроникновение технологий, в результате которого на базе Интернета возникла возможность одновременно использовать текстовую, графическую формы подачи информации, а также аудио- и видеоинформацию. Технический прогресс в сочетании с финансово-коммерческими факторами обусловил создание конвергентных редакций.

Понятие «конвергентная редакция» сформулировано в ряде научных работ. Вот, по нашему мнению, одно из наиболее приемлемых: «конвергентная редакция – это про-изводственно-творческая структура, производящая медиапродукт для нескольких видов СМИ (Интернет, радио, телевидение, печать), часто входящих в состав одного медиаобъединения, в котором осуществляется обмен информацией, анонсами, ссылками на материалы, рекламными площадями» [4, с. 38]. В начале статьи нами выдвинут тезис о том, что медийная конвергенция институционально не является новым процессом – он тождественен кооперированию (взаимодействию) на предыдущих этапах вхождения новых компонентов в систему СМИ. Главное отличие состоит в следующем:

- интернет-журналистика с ее природными коммуникативными свойствами интерактивностью и гипертекстовостью оказывает неизмеримо большее (чем в свое время радиовещание и телевидение) влияние как на систему СМИ в целом, так и на каждую ее составную часть в отдельности;
- в процессе конвергенции основной платформой для передачи информации становится Интернет, хотя в силе остается и публикация ее в бумажном варианте (газеты, журналы), и трансляция в радио- и телеэфире; значительно возрастает скорость передачи информации потенциально консолидированной аудитории.

У конвергентных СМИ появились новые характеристики – мультимедийность, онлайновость, многоканальность. Это дает возможность непрерывно обновлять информацию, передавать ее в режиме реального времени. Конвергенция на интернет-платформе предоставляет пользователю максимальную свободу выбора информации, профилирования содержания «под себя», а также увеличивает возможности для высказывания своего мнения и участия в создании контента СМИ.

Данный подход разделяют и некоторые другие ученые. Так, профессор А.А. Калмыков пишет: «Интернет является основным локомотивом конвергентных процессов... По-

добное взаимодействие может достигать синергийного эффекта, умножающего энергии входящих в подобные альянсы компонентов системы СМИ, но может нивелировать и выравнивать средства до их неразличимости, ослабляя степень воздействия на аудиторию. Все зависит от того, насколько удерживаются в рамках своей специфики текстовые (газета и журнал), визуальные (телевидение), аудиальные (радио) и интерактивные и гиперактивные (интернет) форматы...» [4].

За последнее десятилетие в России и за рубежом появилось немало конвергентных редакций. Применяя метод сравнительного анализа, рассмотрим практику их функционирования с учетом опыта взаимодействия СМИ в журналистике доинтернетного периода.

Прежде всего, обращает на себя внимание тот факт, что большинство конвергентных редакций отдают приоритет реализации одной *информационной* функции СМИ: подготовке и передаче печатных, аудио- и видео- новостей.

В РИА Новости в 2008 г. создана мультимедийная редакция, задача которой состоит в том, чтобы готовить материалы для печати, радиовещания, телевидения, не снижая при этом качество контента для разных видов СМИ. Удается ли это на самом деле? Руководитель редакции М. Филимонов пишет: «Сегодня нет такого формата телевизионного видео, которому не было бы альтернативы в Интернете. Мы научились делать прямые включения, прямые трансляции, концентрированные сюжеты, нарезать маленькие видеокартинки. Есть и аналитическое (?! – В. Х.) видео – часовая трансляция программного выступления президента или интронизация патриарха (пользователь имеет к этому гипотетический интерес). Потребитель получает адаптированный формат ТВ – он хочет получить информацию быстро, кратко и без лишних усилий» (курсив наш – В. X.)»⁵.

К этому моменту мы еще возвратимся, а сейчас отметим, что природные свойства телевидения в такой интерпретации, на наш взгляд, нивелируются. Возникает закономерное сомнение и относительносохранения, не говоря уже об усилении специфичности печати, если учесть, что исчезает даже определение жанров (статья, обзор, комментарий и т.д.), о печатных текстах говорится «по-простому» – «мультимедийные заметки»...

Позитивным примером конвергенции (взаимодействия) может служить деятельность редакции Издательского дома «Алтапресс», которая объединила ранее независимо работавшие газеты «Свободный курс» и «Ваше дело», радиостанцию «Серебряный дождь в Барнауле» и сайт altapress.ru. Объединение вызвало необходимость коренной перестройки традиционной редакции – ее структуры, планирования, – а также предъявления новых квалификационных требований к журналистам и т.п.

Мультимедийные принципы деятельности конвергентной редакции сводятся к следующему: идеи и темы разрабатываются коллективно; планирование становится многоуровневым; редакция вовлекает аудиторию в процессы создания и организации контента. Принципиально важный момент: при подготовке материалов для разных каналов СМИ

-

⁵ Филимонов М., Лосева Н., Куприянов А. «РИА Новости: открытое пространство, мультиформативность, мультимедийное планирование» [8, с. 68].

главными редакторами последовательно проверяется степень раскрытия специфики (печати, радиовещания) – и на стадии планирования (определения тем для изданий, программ радиостанции), и на конечном этапе. Они принимают решение о соответствии материалов стандартам качества и формата⁶. Конечный продукт – изданная газета, радиовыпуск и интернет-материал. В данном случае, конечно же, не может быть и речи о написании «мультимедийных заметок» для печати. С нашей точки зрения, это и есть «истинная» конвергенция СМИ.

В известной степени неожиданным для автора данной статьи явился тот факт, что убедительные примеры эффективного использования конвергенции в журналистике (не медиабизнесе) предоставляет практика ряда американских СМИ.

Газета «Las Vegas Sun» совместно с телевидением и Интернетом расследовали причины гибели рабочих на стройках Лас-Вегаса (за что журналисты получили премию Пулитцера). Дело в том, что власти не осуществляли достаточного надзора над строительством, профсоюзы больше прислушивались к владельцам строительных компаний, чем защищали интересы рабочих. Благодаря публикациям в газете (напечатано 53 статьи и 21 редакционная колонка) и поддержке со стороны телевидения, интернет-сайта, эти случаи стали предметом слушаний Конгресса США, в результате чего приняты соответствующие решения. Здесь важно то, что аналитичность, документальность газеты сыграли решающую роль во взаимодействии с другими медиапартнерами⁷.

На этом примере мы видим, как «старые» СМИ, в частности печать, в процессе взаимодействия реализуют *непосредственно организаторскую* функцию.

Главный редактор общественно-политической газеты «Los Angeles Times» Майкл Парке считает, что *аналитичность* – главное качество печати – не утратила своей актуальности. Он предложил своим коллегам исследовать систему образования в штате Калифорния с тем, чтобы ответить на три вопроса:

- 1) насколько плоха эта система?
- 2) как получилось, что она такой стала?
- 3) каким образом это исправить?

Просто поразительно, насколько основательно редакция принялась за дело: «Чтобы ответить на эти вопросы, потребовалась команда из 20 журналистов, более полугода работы, и мы опубликовали серию статей, которые в общей сложности заняли более 20 страниц. Эта тема стала базисом для следующих выборов»⁸. Добавим, что она освещалась и на сайте в Интернете.

Возвратимся к практике конвергенции российских медиа. Радиостанция «Эхо Москвы» запустила свой «Сетивизор» – программу, которая выходит в эфир и одновременно записывается на видео для Интернета. Издательский дом «Комсомольская правда» объе-

-

⁶ Силантыева О. Газетно-журнальный холдинг: Как поставить традиционную редакцию на мультимедийные рельсы [3, с 79–101].

 $^{^{7}}$ «Las Wegas San»: горячие новости, «вечнозеленый контент» и премия Пулитцера [8, с. 79].

⁸ Парке М. «Лос-Анджелес Таймс» и инновации ценой в две тысячи долларов» [8, с. 35].

динил для совместных действий газеты «КП», «Советский спорт», «Экспресс-газету», «Телепрограмму» и ряд региональных газет, а также радио «КП» и интернет-сайт. Принцип организации работы этих конвергентных редакций в основном заключается в том, чтобы, получив информацию, подготовить ее для разных видов СМИ, то есть конвергенция в основном понимается как «упаковка» и «переупаковка» медиапродукта для другой платформы (А. Качкаева).

Закономерно возникает вопрос: сохраняется ли при этом специфика печати, радиовещания, телевидения? Или происходит процесс размывания границ между традиционными медиа, сближение и взаимопроникновение которых приводит к постепенному их «умиранию»? На второй вопрос сегодня, по-видимому, ответить сложно. А вот на первый можно: стремление как можно быстрее подготовить и передать информацию по всем каналам медиа, приводит к тому, что аспект специфики – газетности, телевизионности, радийности – отодвигается на задний план как малосущественный.

Вот свидетельство П. Сухова, главного редактора интернет-версии газеты «Газета»: «Если случается какое-то событие, журналист звонит эксперту, задает ему вопросы, одновременно записывает аудиофайл. Аудиофайл расшифровывают для сайта и потом дают в эфир на радио, возможно, появится и материал в газете... Таким образом, один контент продается три раза. Журналист получит дополнительный гонорар, если отдаст материал не только в газету, но и в интернет-службу, и на радио» [19, с. 99]. «Контент продается три раза» – в этом суть. Итак, СМИ – это бизнес-предприятие, а не социальный институт, призванный предлагать обществу высококачественную информацию по каждому из каналов.

Яркой иллюстрацией того, как разрешается конфликт коммерческой целесообразности и общественных интересов, могут служить откровения главного редактора журнала «Бизнес и жизнь» Д. Иванова: «Ко мне подходит журналист и говорит: «Дима, я хочу написать такую чудесную статью, она поможет многим людям». – «Каким людям конкретно? Целевой аудитории?» – «Нет.» – «Тогда нам не нужна эта история…» Эта история расширила бы читательскую аудиторию, но она не попадает в цель, а значит, не принесет прибыль, с точки зрения коммерческого директора» [8, с. 36].

Что же касается требования максимальной реализации специфики каждого СМИ в ходе конвергенции, то вполне уместно на сей счет привести мнение зарубежного исследователя: «Благодаря современным технологиям у журналиста много средств для рассказывания. Можно ввести даже такое выражение как красота использования многих средств. Но этому должно предшествовать понимание, когда, в каком контексте, для каких целей, какое именно медиа использовать»?

В ситуации, когда журналистика все в большей степени становится конвергентной, особую актуальность приобретает проблема подготовки профессиональных кадров. В содержательном исследовании Л.П. Шестеркиной предложена инновационная модель журналистского образования [16]. Автор убедительно доказывает, что переходу университетского обучения на мультимедийный формат сегодня нет альтернативы: всех студентов надо готовить к работе во всех видах СМИ. Овладение же конкретной специализацией в основном будет происходить уже непосредственно в редакциях – в зависимости от выбора и способностей выпускника вуза.

Подчеркнем, что, на наш взгляд, деятельность конвергентной редакции будет эффективной в том случае, если ее кадровое ядро составят высокопрофессиональные, «узкие специалисты» – газетчики, телевизионщики, радийщики, интернет-журналисты, а не рерайтеры, переписчики текстов под определенный формат – «упаковщики» и «переупаковщики» информации, иными словами, ремесленники.

III

Со второй половины XX в. широкое распространение получили теории информационного общества, основная идея которых заключается в переходе «от поисков количественных измерений распространения информации» к «утверждениям, будто количественная сторона и есть показатель качественного измерения социальной организации» [11, с. 41]. То же самое происходит и с дефинициями информации, которые в ходу у сторонников информационного общества, придерживающихся несемантических определений информации. Тем самым с аналитиков как бы снимается обязанность определять качество и ценность информации.

Информационный взрыв есть, но, как считает Фрэнк Уэбстер, «надо выделить факты, которые его вызвали, и контекст, в котором он произошел; выяснить, какого типа информация появилась, зачем она была нужна, какие группы общества ее использовали и для каких целей» [11, с. 373]. Фундаментальный труд Уэбстера как раз посвящен анализу концепций информационного общества, к которым ученый относится с известным пессимизмом.

Остановимся вкратце на некоторых имеющих отношение к теме данной статьи положениях представителя группы так называемых критических теоретиков Герберта Шиллера. В свое время он утверждал, что миф об «информационном плюрализме» создается контролерами информации, которые выдают обилие продукции СМИ за разнообразие содержания: «У нас море банальной, сенсационной, субъективной, пустяковой информации, в котором тонут важные и нужные факты, и читателю не предназначается быстрое, четкое, лаконичное и правдивое разъяснение существа» Трудно удержаться, чтобы не добавить: с появлением Интернета информации аналогичного характера океан.

Для анализа информационной сферы Г. Шиллер использует три аргумента:

⁹ См.: Демократический журналист. 1974. № 1. С. 22. Несколько иную характеристику типа информации дает крупный русский философ и социолог А.А. Зиновьев: «Благодаря современным средствам массовой информации почти все граждане имеют информацию обо всем на свете. Информацию яркую, развлекательную и завлекающую. Информацию хорошо обработанную, отобранную, пригодную к употреблению без усилий и размышлений». Но вывод точно такой же: «Задача этих средств – забить мозги людей до отказа, чтобы в них не осталось места ни для чего другого, и чтобы отпала всякая потребность

[«]шевелить мозгами». Посеять в сознании людей такой хаос, чтобы люди не смогли упорядочить его разумным образом». (Зиновьев А.А. На пути к сверхобществу. – Спб., 2004. С. 569.) Иными словами: предоставлять информацию в таком виде, чтобы аудитория воспринимала ее «быстро и кратко и без лишних усилий» – в чем убежден, как сказано выше, журналист-практик М. Филимонов.

- рыночные критерии превратили информацию θ *товар* («Это что-то вроде зубной пасты, овсяных хлопьев или автомобилей»);
- основным фактором, влияющим на распространение информации, доступ к ней и право на ее создание, является *классовое неравенство*;
- в период медиареволюции общество переживает стадию *корпоративного капита- лизма* [11, с. 171].

Все это позволяет Г. Шиллеру констатировать: не рождается новое «информационное» общество, просто укрепляются старые капиталистические отношения (глава так и называется «Информация и развитый капитализм»). Информационная революция как раз и выполняет ту задачу, которую определяют структурные составляющие и мотивы развития капитализма, она консолидирует капиталистические отношения и распространяет их на новые сферы с целью сохранения данного общественного строя.

В работах Г. Шиллера наиболее ясно и последовательно обоснован тезис о связи между торжеством капитализма и информационной средой: глобальный капитализм нуждается в рекламе, информационных технологиях и эффективном маркетинге. На проведение научных исследований и разработку новых информационных технологий медиакорпорации выделяют миллиарды долларов, что убедительно опровергает утверждение о том, что ИКТ «нейтральны», свободны от социальных влияний.

И, наконец, очень важная для нас идея: в 1983 г. Шиллер писал, что происходит информационная стратификация общества. По его словам, «доступ к информации становится функцией имущественного состояния и дохода... В обществе усиливается дифференциация по признаку информационного «иметь» и «не иметь», превращая тех, кто не имеет, а их в информационную эпоху подавляющее большинство, в существа еще более зависимые от немногочисленных генераторов, обработчиков и передатчиков информации» [11, с. 197–198].

Продукты «информационного взрыва» доступны только собственникам средств массовой информации.

В социально ориентированном государстве взаимодействие СМИ происходит в условиях равных возможностей для всех слоев населения с точки зрения получения информации: в советское время телевидение, радиовещание были бесплатными, печать практически тоже (напомним: стоимость одного экземпляра газеты составляла от 2 до 5 коп.). В Российской Федерации конвергенция осуществляется сегодня в ситуации информационной стратификации общества, поэтому будущее этого процесса во многом зависит от цен на печатную продукцию, объема бесплатных трансляций телевидения (если они вообще сохранятся) и, конечно же, от количественного состава аудитории Интернета.

Статистика, к сожалению, не дает более или менее достоверных сведений: по данным разных источников, количество интернет-пользователей в России колеблется в диапазоне от 20 до 50 млн человек. Согласно данным фонда «Общественное мнение» зимой 2009–2010 гг. число активных посетителей Интернета превысило 25 млн человек. Утверждается также, что в 2006 г. более 50 процентов россиян в возрасте 18–24 лет пользовались Интернетом.

Вся интернет-аудитория в России, по данным исследования Gemius (сентябрь 2010 г.), насчитывала 44,8 млн пользователей, а проникновение Интернета составило 38,7 процента [22].

Когда речь заходит о перспективах роста, то определяется «недоступный сегмент» потенциальной аудитории: «малообеспеченные пожилые люди, доходы которых недостаточны для приобретения компьютера, а уровень образования – для самостоятельного обучения работе в Интернете» [20, с. 36]. Справедливо. Однако с важным уточнением: главный «недоступный сегмент», становящийся все более недоступным, – это просто «малообеспеченные люди». По данным Федеральной службы государственной статистики РФ, которая в 2010 г. провела исследование, посвященное распределению доходов среди различных слоев населения России, в крайней нищете живут 13,4 процента населения (доход ниже 3422 руб. в месяц), в нищете – 27,8 процента населения (доход от 3422 до 7400 руб. в месяц), в бедности – 38,85 процента населения (доход от 7400 до 17000 руб. в месяц).

Учитывая продолжающийся в России социально-экономический кризис, вряд ли в ближайшем будущем значительная часть населения страны сможет приобрести компьютер и пользоваться Интернетом, а это значит, что определять перспективы конвергенции СМИ в нашей стране затруднительно.

Вторым параметром, который может позитивно влиять на *качественную* характеристику процесса конвергенции СМИ, является признание главной роли медиа как социального института, а не как преимущественно бизнес-предприятия. В этом плане актуальны опасения М.Б. Шилиной: «Неолиберальные экономические тенденции обусловили развитие медиа как отрасли рынка, провоцируя, таким образом, отход от социально-общественной деятельности; индустрия содержания превращается в индустрию свободного времени, развлечений... Самостоятельность медиа как социального института фактически оказывается невостребованной» [21, с. 6]. Сходную точку зрения высказывают и некоторые зарубежные ученые: «У нас на факультете журналистики, как и на факультете коммуникации, люди находятся в поиске, даже в *истерическом поиске* новых бизнес-моделей. А если эта модель не будет найдена – еще лучше, потому что мы, наконец, будем в состоянии *развести журнализм и коммерцию по разным ведомствам*»¹⁰ (курсив наш – В. Х.).

Представления о СМИ как дуалистической системе, работающей и как общественный институт, и как субъект экономических отношений, к сожалению, явно смещаются в сторону коммерческого вектора. Новым подтверждением такого крена явилось то, что в начале 2011 г. власти России озвучили намерение продолжить глобальную приватизацию, в том числе в медиасфере (включая региональные средства массовой информации). В создавшейся ситуации становится все более проблематичным выполнение печатью, радиовещанием, телевидением их основных общественных функций, например непосредственно организаторской: анализ реальной практики, положения дел в той или иной сфере

Проблемы современного образования | № 3 | 2013 | http://www.pmedu.ru

¹⁰ Купер Марк. Медиареволюция: средства журналистского производства захвачены обычными людьми [8, с. 26].

жизни; анализ тех или иных решений и официальных документов государственных, общественных и частных организаций, объединений и других социальных структур; реализация функции СМИ как института общественного контроля [6, с. 68–69]. Господствующее положение все чаще занимает реализация рекреативной функции в ее антигуманистической форме: «трансляция пошлости, непритязательного развлекательства, эксплуатации эротизма, смакования сцен насилия, ужаса, фантазий, страха или наоборот – преувеличенной сентиментальности, слезливой чувствительности, бегства от реальности в мир грез...» [6, с. 66].

Очевидно, что при данных обстоятельствах конвергенция СМИ – это легко предвидеть – превратится в информационное обслуживание корпоративных интересов медиапредприятий, а также идеологических предпочтений властной элиты.

Или возьмем другую функцию – пропагандистскую. Либеральные идеологи (и ученые) утверждают, что она была присуща только советским СМИ, а в западных такой функции нет. Но ведь программный тезис «Би-би-си», провозглашенный при ее основании, звучит так: «Информировать, инструктировать, развлекать». В связи с этим вспомним точный и меткий комментарий Г.В. Кузнецова: «В данной триаде второй компонент, как ни переводи, – чистая пропаганда» [23].

Когда рассматриваются проблемы управления социально-политическими процессами с помощью информации, пропаганда – вещь необходимая и достойная. Г. Лассуэл (на него нередко ссылаются в таких случаях) считал: «Пропаганда, конечно же, останется всегда, современный мир слишком зависит от умения скоординировать поведение его мельчайших компонентов, как в моменты кризиса, так и при проведении широкомасштабных акций в «нормальных» ситуациях» [11, с. 258].

А вот в сегодняшней научной литературе мы практически не встречаем термина «пропаганда», видимо, он считается пережитком прошлого. Вот что говорится, к примеру, в авторитетном издании: целостность системы СМИ обеспечивает «взаимодействие, сотрудничество и разделение труда между ними на основе совместно формулируемых моделей каждого социального субъекта» [24, с. 3]. На наш взгляд (сравните с Г. Лассуэлом), это и есть не что иное как признание пропагандистской и социально-психологической функций журналистики.

Анализ осуществления в ходе конвергенции основных функций СМИ – тех функций, которые, собственно говоря, и детерминировали возникновение печати, радиовещания, телевидения, интернет-журналистики как социальных институтов, – актуальная, требующая специального научного исследования задача.

От того, насколько существенно господствующие в той или иной стране идеологические и политические концепции сдерживают раскрытие специфики каждого СМИ, зависит интенсивность и продуктивность конвергенции медиа в ее «органическом», так сказать, классическом виде. А в конечном счете от этого зависит и будущее печати, радиовещания и телевидения. Несемантический подход к информации СМИ, идеолого-политические концепции управления медиасистемой практически нивелируют ресурсы реализации основной – аналитической – функции печати и в самом деле ставят под сомнение ее дальнейшее существование.

«Компьютерные сети, – считает М. Кастельс, – по-видимому, положат конец такой массовой системе коммуникаций, как телевидение, поскольку они индивидуализируют коммуникацию и делают ее интерактивной... Включенность в сеть – условие полноценного участия в жизни современного общества» [11, с. 140, 142]. Однако, как подчеркивалось выше, для любого индивидуума возможность этой «включенности» всецело зависит от того, какое место он занимает в линейке социально-информационной стратификации общества.

Взаимодействие как философская категория представляет собой вид непосредственного и опосредованного отношения (связи) и выступает интегрирующим фактором, благодаря которому происходит объединение частей в определенный тип целостности. Конвергенция СМИ как процесс есть современная форма взаимодействия СМИ в условиях информационно-компьютерной революции, которую условно можно назвать интернетизацией.

Список литературы:

- 1. Дацюк, Б. Не рядом, а вместе... / Б. Дацюк // Журналист. 1978. № 5.
- 2. Егоров, В. В. Теория и практика советского телевидения / В. В. Егоров. М., 1980.
- 3. Журналистика и конвергенция: почему и как традиционные СМИ превращаются в мультимедийные / под ред. А. Г. Качкаевой. М., 2010.
- 4. *Калмыков, А. А.* Конвергенция возможность универсального журнализма в рамках профессиональной идентичности / А. А. Калмыков // Вестник электронных и печатных СМИ. 2011. № 16.
- 5. Зиновьев, А. А. На пути к сверхобществу / А. А. Зиновьев. Спб., 2004.
- 6. Прохоров, Е. П. Введение в теорию журналистики / Е. П. Прохоров. М., 1995.
- 7. *Прохоров, Е. П.* Союз пера, микрофона и телекамеры / Е. П. Прохоров // Телевидение. Радиовещание. 1978. № 6.
- 8. Медиаконвергенция и мультимедийная журналистика : материалы к обучающим семинарам / сост. С. Д. Балмаева. Екатеринбург, 2010.
- 9. *Михайлов, В.* Триумвиратъ пресса, радио и телевизия / В. Михайлов // Български журналист. 1978. № 11.
- 10. Вартанова, Е. Л. К чему ведет конвергенция СМИ? / Е. Л. Вартанова // Развитие информационного общества в России. Т. 1. Теория и практика. Спб., 2001.
- 11. *Уэбстер,* Φ . Теории информационного общества : пер. с англ. / Φ . Уэбстер ; под ред. Е. Л. Вартановой. М., 2004.
- 12. Хелемендик, В. С. Союз пера, микрофона и телекамеры (опыт системного исследования) / В. С. Хелемендик. М.: Мысль, 1977.
- 13. Хелемендик, В. С. Некоторые проблемы взаимодействия СМИ. Ретроспективный взгляд / В. С. Хелемендик // Отечественное телевидение: традиции и новаторство. Ч. 3. М.: ИПК ТВ и РВ, 2006.
- 14. Цвик, В. Л. О конвергенции в журналистской науке / В. Л. Цвик // Вестник электронных и печатных СМИ. 2009. № 10.
- 15. Черепахов, М. С. Книга о союзе «трех муз» / М. С. Черепахов // Вестник Московского университета. Сер. 10. Журналистика. 1979. № 5.

- 16. Шестеркина, Л. П. Формирование инновационной модели подготовки журналистов в контексте становления конвергентных СМИ (гуманитарный и технологический аспекты): дис. ... д-ра филол. н. / Людмила Петровна Шестеркина. М., 2011.
- 17. Neue Deutsche Presse. 1967. № 3.
- 18. Neue Deutsche Presse. 1974. № 8.
- 19. *Баранова*, *Е. А.* Конвергенция глазами российских журналистов-практиков / Е. А. Баранова // Вестник МГУ. Серия 10. Журналистика. 2010. № 4.
- 20. Денщын, Л. Л. Сравнительный анализ динамики распространения Интернета в России / Л. Л. Денщын // Вестник МГУ. Серия 10. Журналистика. 2010. № 4.
- 21. Шилина М. Г. Тенденции развития современных медиасистем и актуальные концепции теории СМК / М. Г. Шилина // Вестник МГУ. Серия 10. Журналистика. 2010. № 1.
- 22. Глас Рунета : служба опросов интернет-аудитории [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.voxru.net.
- 23. *Кузнецов, Г.* Заморский устав для нашего монастыря / Г. Кузнецов // Журналист. 1995. № 2.
- 24. Засурский, Я. Н. Десять лет свободы печати в России / Я. Н. Засурский // Система средств массовой информации России. М., 2001.

Spisok literatury:

- 1. *Datsiuk, B.* Ne riadom, a vmeste... / B. Datsiuk // Zhurnalist. 1978. № 5.
- 2. Egorov, V. V. Teoriia i praktika sovetskogo televideniia / V. V. Egorov. M., 1980.
- 3. Zhurnalistika i konvergentsiia: pochemu i kak traditsionnye SMI prevrashchaiutsia v mul'timediĭnye / pod red. A. G. Kachkaevoĭ. M., 2010.
- 4. *Kalmykov, A. A.* Konvergentsiia vozmozhnost' universal'nogo zhurnalizma v ramkakh professional'noĭ identichnosti / A. A. Kalmykov // Vestnik ėlektronnykh i pechatnykh SMI. 2011. № 16.
- 5. Zinov'ev, A. A. Na puti k sverkhobshchestvu / A. A. Zinov'ev. Spb., 2004.
- 6. Prokhorov, E. P. Vvedenie v teoriiu zhurnalistiki / E. P. Prokhorov. M., 1995.
- 7. *Prokhorov, E. P.* Soiuz pera, mikrofona i telekamery / E. P. Prokhorov // Televidenie. Radioveshchanie. 1978. № 6.
- 8. Mediakonvergentsiia i mul'timediĭnaia zhurnalistika : materialy k obuchaiushchim seminaram / sost. S. D. Balmaeva. Ekaterinburg, 2010.
- 9. *Mikhaĭlov, V.* Triumvirat" pressa, radio i televiziia / V. Mikhaĭlov // B"lgarski zhurnalist. 1978. № 11.
- 10. Vartanova, E. L. K chemu vedet konvergentsiia SMI? / E. L. Vartanova // Razvitie informatsionnogo obshchestva v Rossii. T. 1. Teoriia i praktika. Spb., 2001.
- 11. *Uėbster, F.* Teorii informatsionnogo obshchestva : per. s angl. / F. Uėbster ; pod red. E. L. Vartanovoĭ. M., 2004.

- 12. *Khelemendik, B. C.* Soiuz pera, mikrofona i telekamery (opyt sistemnogo issledovaniia) / V. S. Khelemendik. M.: Mysl', 1977.
- 13. *Khelemendik, B. C.* Nekotorye problemy vzaimodeĭstviia SMI. Retrospektivnyĭ vzgliad / V. S. Khelemendik // Otechestvennoe televidenie: traditsii i novatorstvo. Ch. 3. M.: IPK TV i RV, 2006.
- 14. *Tsvik, V. L.* O konvergentsii v zhurnalistskoĭ nauke / V. L. Tsvik // Vestnik ėlektronnykh i pechatnykh SMI. 2009. № 10.
- 15. *Cherepakhov, M. S.* Kniga o soiuze «trekh muz» / M. S. Cherepakhov // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 10. Zhurnalistika. 1979. № 5.
- 16. Shesterkina, L. P. Formirovanie innovatsionnoĭ modeli podgotovki zhurnalistov v kontekste stanovleniia konvergentnykh SMI (gumanitarnyĭ i tekhnologicheskiĭ aspekty) : dis. . . . d-ra filol. n. / Liudmila Petrovna Shesterkina. M., 2011.
- 17. Neue Deutsche Presse. 1967. № 3.
- 18. Neue Deutsche Presse. 1974. № 8.
- 19. Baranova, E. A. Konvergentsiia glazami rossiĭskikh zhurnalistov-praktikov / E. A. Baranova // Vestnik MGU. Seriia 10. Zhurnalistika. 2010. № 4.
- 20. *Denshchyn, L. L.* Sravnitel'nyĭ analiz dinamiki rasprostraneniia Interneta v Rossii / L. L. Denshchyn // Vestnik MGU. Seriia 10. Zhurnalistika. 2010. № 4.
- 21. *Shilina M. G.* Tendentsii razvitiia sovremennykh mediasistem i aktual'nye kontseptsii teorii SMK / M. G. Shilina // Vestnik MGU. Seriia 10. Zhurnalistika. 2010. № 1.
- 22. Glas Runeta : sluzhba oprosov internet-auditorii [Elektronnyĭ resurs]. Rezhim dostupa: www.voxru.net.
- 23. *Kuznetsov, G.* Zamorskiĭ ustav dlia nashego monastyria / G. Kuznetsov // Zhurnalist. 1995. № 2.
- 24. Zasurskii, Ia. N. Desiat' let svobody pechati v Rossii / Ia. N. Zasurskii // Sistema sredstv massovoi informatsii Rossii. M., 2001.

Интернет-журнал «Проблемы современного образования» 2013. № 3

ОБ ИЗМЕРЕНИИ ПУБЛИКАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ В ИНТЕРНЕТЕ

ASSESSING INTERNET PUBLISHING ACTIVITY OF RUSSIAN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Антопольский А.Б.

Заведующий лабораторией Института научной и педагогической информации РАО, доктор технических наук

E-mail: ale5695@yandex.ru

Аннотация. В статье описывается использование технологии Google Scholar для измерения публикационной активности образовательных учреждений в интернетпространстве. Предлагаемый показатель иногда называют «научностью» сайтов. Автор указывает на аналогичный опыт определения «вебометрического рейтинга» университетов мира. В работе предлагается классификация вузов, которая может обеспечить сравнимость результатов измерения за счет выделения однородных групп вузов. Кроме того, автором приводятся результаты измерения показателя «научности» для официальных сайтов российских вузов. Результаты интерпретируются с учетом предлагаемой классификации.

Ключевые слова: публикационная активность, вузы, официальные сайты, классификация.

Antopolsky A. B.

Head of a laboratory at the Institute of Scientific and Pedagogical Information of the Russian Academy of Education, Doctor of science (Engineering).

E-mail: ale5695@yandex.ru

Annotation. The article describes how to use the technology of Google Scholar for the assessment of the publishing activities of educational institutions in the space of Internet. The proposed indicator is sometimes called website «scientism». The author points out a similar experience of «webometrics ranking» of world universities. Also proposed, is a classification of universities, which can ensure the comparability of the results of the assessment through forming homogeneous groups of universities. The results of the assessment of scientific level are presented to the official websites of the Russian universities. These results are interpreted with consideration of the proposed classification.

Keywords: publication activity, universities, official web sites, classification.

В последнее время чрезвычайную актуальность приобрела проблема объективной оценки качества обучения в российских вузах. К выбору методов объективной оценки сводится, в частности, проблема выявления эффективных и неэффективных вузов. По этому поводу уже много написано, но тем не менее мы хотим внести свой вклад в обсуждение проблемы. Речь идет об объективном и независимом измерении некоего показателя, характеризующего деятельность вузов в информационном пространстве Интернета.

В ходе реализации международного проекта, известного как вебометрический рейтинг университетов мира [3], а также аналогичного российского проекта, направленного на определение вебометрического индекса научно-образовательных учреждений [2], производится измерение нескольких показателей, характеризующих сайты таких учреждений:

Видимость сайта - число ссылок на сайт с других сайтов;

Размер - количество страниц на сайте по данным поисковых систем;

Богатые файлы – количество файлов определенного типа на сайте, найденных поисковыми системами;

«Научность» – число публикаций сайта и ссылок на них у других авторов в базе данных Google Scholar (известной также как Академия Google).

Многие российские университеты включены в Вебометрический рейтинг университетов мира, и соответствующие показатели, рассчитанные по правилам этого рейтинга, приводятся по адресу [3, http://www.webometrics.info/en/Europe/Russian%20 Federation]. Заметим, что в него включены не только вузы, но и научные учреждения. Всего в разделе «Российская Федерация» приводятся вебометрические показатели свыше 1200 вузов и научных учреждений. Впрочем, некоторые учреждения включены в этот список ошибочно.

Более подробно с системой поиска Google Scholar можно познакомиться на портале этой информационной системы [1, http://scholar.google.com/intl/ru/scholar/help.html]. Для наших целей существенно, что эта система позволяет провести поиск публикаций, содержащих имя искомого сайта в качестве адреса публикации, или статей, цитирующих подобные публикации. По мнению разработчиков Вебометрического рейтинга университетов мира, которое поддерживаем и мы, данные Google Scolar отражают уровень развития в университетах открытых архивов, электронных библиотек и других инициатив, связанных с научными репозиториями. Нужно сказать, само название показателя «научность» является условным, почему и используется в кавычках. Фактически этот показатель измеряет публикационную активность вуза в пространстве Интернета, а также качество этих публикаций, которое определяется путем отслеживания их цитируемости.

В настоящей работе будут рассмотрены результаты измерения показателя «научность» для российских учреждений высшего профессионального образования (далее - вузы).

Технически измерение «научности» сайта производится следующим образом. В поисковом окошке Google Scholar указывается имя домена с оператором + в начале. Использование этого оператора позволяет проводить поиск по любым комбинациям символов, в том числе по тем, которые обычная поисковая система Google игнорирует. Результат поиска по запросу содержит общее число найденных публикаций и ссылок на них, а также список описаний найденных документов. К документам, размещенным в Интернете, возможен переход по гиперссылке.

В качестве источника сведений об официальных сайтах вузов использовалась база данных Перечня аккредитованных образовательных учреждений, размещенного на портале «Российское образование» [6], а также база данных Федерального государственного бюджетного учреждения «Национальное аккредитационное агентство в сфере образования» [4]. В ходе исследования были проанализированы данные по 637 государственным и 447 негосударственным вузам.

В случае присутствия в перечнях более одного сайта одного и того же учреждения, данные по всем адресам суммировались. Сайты, имеющие совпадающие домены первого и второго уровня, рассматривались как один сайт. При поиске по вариантам доменного имени, содержащем или не содержащем префикс www, выбирался вариант выдачи с большим значением.

Страницы различных учреждений, размещенных по одному и тому же адресу, не рассматривались как самостоятельные сайты. В частности, это относится к страницам военных учебных заведений, размещенным на сайте Министерства обороны РФ по адресу mil.ru.

Очевидно, что сравнивать вузы, в том числе по их публикационной активности в Интернете, разумно только в пределах некоторых групп, объединяющих однородные вузы. Сравнивать, например, большой исследовательский университет с художественным вузом бессмысленно. Таким образом, возникла необходимость классификации вузов. Отчасти это уже сделано правительством посредством утверждения перечней федеральных и научно-исследовательских университетов. К последним нами также отнесены находящиеся на особом положении национальные университеты – МГУ и СПбГУ.

Остальные вузы были разбиты на категории с учетом их наименования.

Указанная категоризация была проведена только в отношении государственных вузов по причинам, рассмотренным ниже.

Вузы были разбиты нами на 18 категорий (см. таблицу 1). Официальные категории представлены в начале, остальные приведены в порядке убывания количества вузов соответствующей категории. Очевидно, что в некоторых случаях разделение было проведено условно, но, как мы далее увидим, эта условность не очень влияет на оценку «научности». Например, ряд наименований вузов содержат слова «экономика и право». Такие вузы были отнесены к экономическим или юридическим в соответствии с понятием, которое указано первым.

Далее рассмотрим значение показателя «научности», который будем традиционно обозначать как **Sc**, – сначала для сводного перечня государственных вузов, а затем для отдельных категорий учебных заведений. В таблице 2 представлен список лидеров перечня государственных вузов по показателю **Sc**. В качестве точки отсечения мы взяли значение показателя, равное 1000. Как и ожидалось, большинство в списке принадлежит НИУ (18 позиций из 28), кроме них в список лидеров вошли по несколько представителей других категорий вузов (Фед. – 2, Унив. – 3, Тех. – 4, Экон. – 1). Это нормально, поскольку в список НИУ включены действительно ведущие российские вузы.

Таблица 1

Категоризация вузов

| № п/п | Обозначе- ние катего- рии вуза | Количество вузов в кате- гории | Интерпретация |
|----------|--------------------------------------|--------------------------------------|--|
| 1. | НИУ | 31 | Официальный список научно-исследователь- ских университетов + МГУ и СПбГУ |
| 2. | Фед. | 9 | Официальный список федеральных университетов |
| 3. | Tex. | 82 | Технические, технологические, промышленные вузы |
| 4. | Воен. | 74 | Военно-учебные заведения, включая вузы всех силовых ведомств (МО, ФСБ, ФСО, ФСИН, ФСКН, МЧС) |
| 5. | Унив. | 72 | Классические университеты, в наименовании которых нет специфицирующих признаков |
| 6. | Культ. | 66 | Вузы культуры и искусства, художественные вузы |
| 7. | Пед. | 57 | Педагогические и психологические вузы |
| 8. | C/x | 51 | Сельскохозяйственные и лесотехнические вузы |
| 9. | Мед. | 47 | Медицинские, фармацевтические и ветеринар- ные |
| 10. | Экон. | 35 | Экономика и финансы |
| 11. | Гуман. | 21 | Общегуманитарные вузы, включая МГИМО |
| 12. | Транс. | 18 | Вузы путей сообщения, морские, авиационные и т.д. |
| 13. | Управ. | 18 | Вузы в области управления и сервиса |
| 14. | Apx. | 14 | Архитектурно-строительные вузы |
| 15. | Физ. | 13 | Вузы физкультуры и спорта |
| 16. | Юр. | 11 | Правовые, юридические вузы |
| 17. | Гео. | 9 | Горные вузы и вузы, специализирующиеся по другим наукам о земле |
| 18. | Язык. | 5 | Лингвистические вузы |

Таблица 2 Лидеры сводного перечня российских вузов

| № п/п | Sc | Катег. | Образовательные учреждения |
|-------|-------|--------|---|
| 1. | 20600 | ниу | Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова |
| 2. | 20200 | НИУ | Национальный исследовательский университет «Выс- шая школа экономики» |
| 3. | 4620 | НИУ | Национальный исследовательский Томский государственный университет |
| 4. | 4590 | НИУ | Санкт-Петербургский государственный университет |
| 5. | 4260 | НИУ | Национальный исследовательский Томский политехнический университет |
| 6. | 3830 | Фед. | Казанский (Приволжский) федеральный университет |
| 7. | 3440 | Унив. | Воронежский государственный университет |
| 8. | 3230 | НИУ | Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского |
| 9. | 2960 | НИУ | Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет) |
| 10. | 2762 | Фед. | Северо-Кавказский федеральный университет |
| 11. | 2570 | Унив. | Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова |
| 12. | 2230 | НИУ | Белгородский государственный национальный исследовательский университет |
| 13. | 2160 | НИУ | Новосибирский национальный исследовательский государственный университет |
| 14. | 2090 | НИУ | Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского |
| 15. | 2030 | НИУ | Санкт-Петербургский национальный исследователь- ский университет информационных технологий, меха- ники и оптики |
| 16. | 2020 | ниу | Пермский государственный национальный исследовательский университет |
| 17. | 1960 | ниу | Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» |
| 18. | 1760 | ниу | Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана |
| 19. | 1630 | Унив. | Алтайский государственный университет |

| № п/п | Sc | Катег. | Образовательные учреждения |
|-------|------|--------|---|
| 20. | 1270 | Экон. | Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации |
| 21. | 1240 | Tex. | Новосибирский государственный технический университет |
| 22. | 1240 | Tex. | Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники |
| 23. | 1170 | ниу | Иркутский государственный университет |
| 24. | 1110 | Tex. | Волгоградский государственный технический университет |
| 25. | 1060 | НИУ | Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет) |
| 26. | 1060 | Tex. | Ивановский государственный химико-технологический университет |
| 27. | 1020 | НИУ | Санкт-Петербургский государственный политехниче-ский университет |
| 28. | 1010 | НИУ | Московский физико-технический институт (государственный университет) |

Обратимся теперь к общей структуре перечня государственных вузов в отношении «научности». В таблице 3 представлено распределение вузов согласно этому показателю.

Последнюю категорию вузов ($\mathbf{Sc} < 3$) вообще не следует принимать во внимание: 1–2 публикации, найденные Google Scholar, обычно означают всего лишь упоминание сайта в 1–2 каталогах. Сюда же вошли вузы (более 20), не имеющие сайтов.

Таким образом, мы имеем 28 вузов, в отношении которых найдено заметное количество электронных публикаций, примерно 350 вузов, которые проявляют определенную публикационную активность, и свыше 300 вузов, которые практически не публикуют материалов в Интернете.

Таблица 3 Распределение государственных вузов по показателю Sc

| Значение показателя Sc | Число вузов, имеющих такой показатель |
|------------------------|---------------------------------------|
| > 1000 | 28 |
| 100–1000 | 133 |
| 10–100 | 216 |
| 3–10 | 111 |
| < 3 | 195 |

Посмотрим теперь, как складывается ситуация с негосударственными вузами. Лидеры в этой категории (показатель **Sc** выше 100) представлены в таблице 4.

Распределение негосударственных вузов согласно значению показателя Sc представлено в таблице 5.

Из таблиц 4–5 очевидно, что публикационная активность негосударственных вузов невелика и, за редким исключением, они не могут конкурировать по этому показателю с государственными вузами. Этим объясняется наш отказ от исследования «научности» данных вузов по отдельным категориям.

Теперь рассмотрим показатель **Sc** государственных вузов отдельных категорий.

Для тех, кого интересуют более подробные сведения о «научности» российских вузов, в приложении к настоящей статье приводится список, включающий 133 образовательных учреждения, имеющие показатели \mathbf{Sc} в интервале от 100 до 1000. Очевидно, что в этой таблице представлены лидеры по всем категориям вузов, кроме военно-учебных заведений, поскольку среди вузов последней категории нет вузов, имеющих показатель $\mathbf{Sc} > 100$.

Таблица 4 Лидеры среди негосударственных вузов

| № п/п | Sc | Образовательные учреждения |
|-------|------|--|
| 1. | 2210 | Ростовский институт управления |
| 2. | 1580 | Смоленский гуманитарный университет |
| 3. | 828 | Институт «Московская высшая школа социальных и экономических |
| | | наук» |
| 4. | 679 | Российская экономическая школа (институт) |
| 5. | 295 | Современная гуманитарная академия |
| 6. | 160 | Международный институт рекламы |
| 7. | 116 | Институт рыночной инфраструктуры |
| 8 | 109 | Московский гуманитарный университет |

Таблица 5 Распределение негосударственных вузов

| Значение показателя Sc | Число вузов, имеющих такой показатель |
|------------------------|---------------------------------------|
| > 100 | 8 |
| 10–100 | 79 |
| 3–10 | 62 |
| < 3 | 294 |

Таблица 6 Распределение показателя Sc по отдельным категориям вузов

| № п/п | Обозначение категории вуза | Общее количество вузов в категории | Число вузов с Sc > 100 | Число вузов с Sc = 10-100 | Число вузов с Sc < 10 |
|-----------------|----------------------------------|------------------------------------|---------------------------|------------------------------|--------------------------|
| 1. | ниу | 31 | 30 | _ | 1 |
| 2. | Фед. | 9 | 6 | 2 | 1 |
| 3. | Tex. | 82 | 15 | 51 | 16 |
| 4. | Воен. | 74 | _ | 6 | 68 |
| 5. | Унив. | 72 | 38 | 25 | 9 |
| 6. | Культ. | 66 | _ | 9 | 57 |
| 7. | Пед. | 57 | 10 | 30 | 17 |
| 8. | C/x | 51 | 5 | 26 | 21 |
| 9. | Мед. | 47 | 4 | 28 | 15 |
| 10. | Экон. | 35 | 12 | 11 | 12 |
| 11. | Гуман. | 21 | 4 | 10 | 7 |
| 12. | Транс. | 18 | 5 | 6 | 5 |
| 13. | Управ. | 18 | 1 | 3 | 14 |
| 14. | Apx. | 14 | 2 | 11 | 4 |
| 15. | Физ. | 13 | 1 | 2 | 10 |
| 16. | Юр. | 11 | 1 | 8 | 2 |
| 17. | Гео. | 9 | 3 | 4 | 2 |
| 18. | Язык. | 5 | 3 | 2 | - |

Выводы

На основании представленных материалов можно сделать следующие выводы. Прежде всего, подчеркнем, что измеряемый показатель отражает важную сторону деятельности вуза, а именно производство научной продукции в электронном виде, что характеризует «прозрачность» вуза.

Бесспорными лидерами по измеряемому показателю вполне предсказуемо являются МГУ и Высшая школа экономики, которые возглавляют и другие рейтинги российских вузов. Неожиданным является необычно большой (четырехкратный) разрыв между двумя лидерами и остальными ведущими вузами страны.

Также можно было предугадать, что наиболее «продвинутыми» среди вузов окажутся национальные исследовательские университеты. Действительно, из 31 НИУ (включая МГУ и СПбГУ) 30 имеют вполне приемлемый показатель **Sc** (> 100). Заметим, однако,

что среди НИУ есть один (Санкт-Петербургский академический университет), у которого практически нет электронных публикаций ($\mathbf{Sc} = 2$). Правда, это новое образовательное учреждение, и можно предположить, что почетное звание НИУ оно получило авансом.

Если говорить о «научности» сайтов российских вузов по отдельным категориям, то выделяются явные категории-лидеры и категории-аутсайдеры. Лидирующими категориями (кроме НИУ) являются классические университеты, технические и экономические вузы. Доля вузов, имеющих неплохие результаты по публикационной активности, в этих категориях значительно выше, чем в других. К аутсайдерам можно отнести военные, физкультурные учебные заведения и вузы культуры и искусства, к которым требование производить научную продукцию, наверное, не слишком применимо. Очевидно, эти вузы вообще следует оценивать по другим параметрам.

Негосударственные вузы в целом не могут конкурировать с государственными по «научности». Тем заметней исключения: в число незначительного количества негосударственных вузов, имеющих приемлемые значения этого показателя, попали, например, широко известные Российская экономическая школа (РЭШ) и Московская высшая школа социальных и экономических наук («Шанинка»).

Заметим также, что точность в отнесении вуза к определенной категории не сильно влияет на общую оценку ситуации. Понятно, что вузы, имеющие неплохие показатели «научности», будут весьма заметны независимо от того, в какую категорию они попадут.

Результаты, приведенные в данной статье, являются частью комплексного исследования вебометрических параметров российских научных и образовательных учреждений, проводимого Институтом научной и педагогической информации РАО.

 $\label{eq:2.2} Приложение \\ \mbox{Перечень вузов, имеющих показатели Sc в интервале от 100 до 1000}$

| № п/п | Катег. | Sc | Образовательное учреждение |
|-------|--------|-----|--|
| 1. | Нац. | 986 | Казанский национальный исследовательский технологический университет |
| 2. | Гуман. | 978 | Московский государственный институт международных отношений (университет) |
| 3. | Tex. | 854 | Тамбовский государственный технический университет |
| 4. | Унив. | 848 | Кемеровский государственный университет |
| 5. | Фед. | 831 | Сибирский федеральный университет |
| 6. | Унив. | 827 | Челябинский государственный университет |
| 7. | Нац. | 790 | Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева – КАИ |
| 8. | Фед. | 764 | Южный федеральный университет |
| 9. | Унив. | 717 | Кубанский государственный университет |

| № п/п | Катег. | Sc | Образовательное учреждение |
|-------|--------|-----|--|
| 10. | Транс. | 703 | Московский государственный технический университет гражданской авиации |
| 11. | Унив. | 690 | Тюменский государственный университет |
| 12. | Tex. | 658 | Ульяновский государственный технический университет |
| 13. | Унив. | 655 | Удмуртский государственный университет |
| 14. | Нац. | 638 | Московский энергетический институт (Национальный исследовательский университет) |
| 15. | Пед. | 600 | Томский государственный педагогический университет |
| 16. | Гуман. | 596 | Российский государственный гуманитарный университет |
| 17. | Мед. | 577 | Северный государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации |
| 18. | Tex. | 566 | Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ» им. В.И. Ульянова (Ленина) |
| 19. | Экон. | 544 | Владивостокский государственный университет экономики и сервиса |
| 20. | Унив. | 542 | Оренбургский государственный университет |
| 21. | Унив. | 533 | Российско-Армянский (Славянский) университет |
| 22. | Пед. | 522 | Уральский государственный педагогический университет |
| 23. | Унив. | 513 | Башкирский государственный университет |
| 24. | Унив. | 511 | Волгоградский государственный университет |
| 25. | Нац. | 508 | Национальный исследовательский технологический универ- ситет «МИСиС» |
| 26. | Нац. | 506 | Самарский государственный аэрокосмический университет им. академика С.П. Королева (национальный исследовательский университет) |
| 27. | Унив. | 491 | Российский университет дружбы народов |
| 28. | Унив. | 491 | Ульяновский государственный университет |
| 29. | Tex. | 464 | Московский государственный технический университет радиотехники, электроники и автоматики |
| 30. | Экон. | 451 | Московский государственный университет экономики, стати- стики и информатики |
| 31. | Унив. | 446 | Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых |
| 32. | Унив. | 438 | Ставропольский государственный университет |
| 33. | Нац. | 413 | Национальный исследовательский университет «МИЭТ» |
| 34. | Нац. | 402 | Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева |

| № п/п | Катег. | Sc | Образовательное учреждение |
|-------|--------|-----|--|
| 35. | Унив. | 394 | Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского |
| 36. | C/x | 388 | Российский государственный аграрный университет - MCXA им. К.А. Тимирязева |
| 37. | Физ. | 386 | Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК) |
| 38. | Унив. | 379 | Пензенский государственный университет |
| 39. | Гуман. | 377 | Московский государственный областной университет |
| 40. | Нац. | 366 | Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова |
| 41. | Tex. | 350 | Уфимский государственный авиационный технический университет |
| 42. | Нац. | 345 | Пермский национальный исследовательский политехнический университет |
| 43. | Tex. | 342 | Саратовский государственный технический университет им. Ю.А. Гагарина |
| 44. | Язык. | 342 | Иркутский государственный лингвистический университет |
| 45. | Унив. | 324 | Сыктывкарский государственный университет |
| 46. | Пед. | 322 | Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена |
| 47. | Управ. | 318 | Поволжский государственный университет сервиса |
| 48. | Экон. | 316 | Байкальский государственный университет экономики и права |
| 49. | Унив. | 315 | Тихоокеанский государственный университет |
| 50. | Фед. | 314 | Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина |
| 51. | Tex. | 301 | Самарский государственный технический университет |
| 52. | Пед. | 297 | Московский городской психолого-педагогический университет |
| 53. | Экон. | 295 | Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова |
| 54. | Унив. | 293 | Астраханский государственный университет |
| 55. | Унив. | 292 | Петрозаводский государственный университет |
| 56. | Tex. | 284 | Московский государственный технологический университет «Станкин» |
| 57. | Пед. | 280 | Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева |
| 58. | Унив. | 273 | Тульский государственный университет |

| № п/п | Катег. | Sc | Образовательное учреждение |
|-------------|--------|-----|---|
| 59. | Tex. | 265 | Мурманский государственный технический университет |
| 60. | Унив. | 262 | Ивановский государственный университет |
| 61. | C/x | 258 | Орловский государственный аграрный университет |
| 62. | Tex. | 251 | Комсомольский-на-Амуре государственный технический университет |
| 63. | Унив. | 250 | Кыргызско-Российский Славянский университет |
| 64. | Tex. | 248 | Иркутский государственный технический университет |
| 65. | Tex. | 247 | Ивановский государственный энергетический университет им. В.И. Ленина |
| 66. | Унив. | 245 | Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого |
| 67. | Экон. | 243 | Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет |
| 68. | Мед. | 241 | Первый Московский государственный медицинский универ- ситет им. И.М. Сеченова Министерства здравоохранения |
| 69. | Tex. | 238 | Российский химико-технологический университет им. Д.И. Менделеева |
| 70. | C/x | 235 | Уральский государственный лесотехнический университет |
| 71. | Tex. | 234 | Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций им. проф. М.А. Бонч-Бруевича |
| 72. | Унив. | 233 | Марийский государственный университет |
| 73. | Унив. | 221 | Адыгейский государственный университет |
| 74. | Гео | 219 | Московский государственный горный университет |
| <i>7</i> 5. | Tex. | 218 | Кубанский государственный технологический университет |
| 76. | Tex. | 218 | Московский государственный индустриальный университет |
| 77. | Пед. | 216 | Воронежский государственный педагогический университет |
| 78. | Унив. | 216 | Тольяттинский государственный университет |
| 79. | Apx. | 213 | Томский государственный архитектурно-строительный университет |
| 80. | Арх. | 212 | Волгоградский государственный архитектурно-строительный университет |
| 81. | Нац. | 201 | Российский государственный университет нефти и газа им. И.М. Губкина |
| 82. | Юр. | 200 | Саратовская государственная юридическая академия |
| 83. | Унив. | 195 | Белорусско-Российский университет |

| № п/п | Катег. | Sc | Образовательное учреждение |
|-------|--------|-----|--|
| 84. | Унив. | 195 | Бурятский государственный университет |
| 85. | Унив. | 189 | Горно-Алтайский государственный университет |
| 86. | Транс. | 185 | Ростовский государственный университет путей сообщения |
| 87. | Экон. | 179 | Южно-Российский государственный университет экономики и сервиса |
| 88. | Язык. | 179 | Пятигорский государственный лингвистический университет |
| 89. | Tex. | 177 | Ижевский государственный технический университет |
| 90. | Tex. | 176 | Московский государственный университет тонких химиче- ских технологий им. М.В. Ломоносова |
| 91. | Tex. | 175 | Кемеровский технологический институт пищевой промыш- ленности |
| 92. | Tex. | 174 | Сибирский государственный индустриальный университет |
| 93. | Нац. | 171 | Московский государственный строительный университет |
| 94. | Экон. | 169 | Санкт-Петербургский государственный университет экономики и финансов |
| 95. | Мед. | 168 | Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского Министерства здравоохранения |
| 96. | Пед. | 168 | Пермский государственный педагогический университет |
| 97. | Унив. | 164 | Дагестанский государственный университет |
| 98. | Фед. | 163 | Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта |
| 99. | Экон. | 162 | Уральский государственный экономический университет |
| 100. | Проч. | 161 | Международный университет природы, общества и человека «Дубна» |
| 101. | Экон. | 156 | Российский государственный торгово-экономический университет |
| 102. | Tex. | 155 | Астраханский государственный технический университет |
| 103. | Гуман. | 152 | Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова |
| 104. | Экон. | 149 | Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации |
| 105. | Tex. | 147 | Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ) |
| 106. | Унив. | 142 | Югорский государственный университет |
| 107. | C/x | 141 | Московский государственный университет леса |
| 108. | Tex. | 140 | Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева |

| № п/п | Катег. | Sc | Образовательное учреждение | |
|-------|--------|-----|---|--|
| 109. | Гео | 139 | Сибирская государственная геодезическая академия | |
| 110. | Tex. | 137 | Кузбасский государственный технический университет им. Т.Ф. Горбачева | |
| 111. | Tex. | 137 | Ярославский государственный технический университет | |
| 112. | Tex. | 128 | Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления | |
| 113. | Унив. | 128 | Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова | |
| 114. | Нац. | 126 | Национальный минерально-сырьевой университет «Горный» | |
| 115. | Пед. | 126 | Московский городской педагогический университет | |
| 116. | Пед. | 124 | Челябинский государственный педагогический университет | |
| 117. | Пед. | 124 | Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского | |
| 118. | Tex. | 120 | Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики | |
| 119. | Гео | 119 | Российский государственный гидрометеорологический университет | |
| 120. | Tex. | 117 | МАТИ - Российский государственный технологический университет им. К.Э. Циолковского | |
| 121. | Унив. | 116 | Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина | |
| 122. | Мед. | 112 | Сибирский государственный медицинский университет | |
| 123. | Унив. | 112 | Сахалинский государственный университет | |
| 124. | C/x | 111 | Алтайский государственный аграрный университет | |
| 125. | Tex. | 110 | Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова | |
| 126. | Транс. | 110 | Уральский государственный университет путей сообщения | |
| 127. | Унив. | 110 | Магнитогорский государственный университет | |
| 128. | Tex. | 109 | Сибирский государственный аэрокосмический университет им. академика М.Ф. Решетнева | |
| 129. | Транс. | 107 | Дальневосточный государственный университет путей сооб- щения | |
| 130. | Транс. | 107 | Морской государственный университет им. адмирала Г.И. Невельского | |
| 131. | Tex. | 104 | Брянский государственный технический университет | |
| 132. | Tex. | 103 | Калининградский государственный технический университет | |
| 133. | Экон. | 103 | Государственный университет управления | |

Список литературы:

- 1. Академия Google [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://scholar.google.com/intl/ru/scholar/about.html.
- 2. Вебометрический индекс российских вузов и НИИ [Электронный ресурс] / Институт научной и педагогической информации РАО. Режим доступа: http://ru-webometrics.info.
- 3. Вебометрический рейтинг университетов мира [Электронный ресурс] = Ranking Web of Universities / Cybermetrics Lab CSIC. Режим доступа: http://www.webometrics.info.
- 4. Национальное аккредитационное агентство в сфере образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.nica.ru.
- 5. О российском индексе веб-сайтов научно-образовательных учреждений / А. Б. Антопольский, Ю. Е. Поляк, В. Е. Усанов // Информационные ресурсы России. 2012. № 4. С. 2–7.
- 6. Российское образование : федер. портал [Электронный ресурс] / ФГАУ ГНИИ ИТТ «Информика». Режим доступа: http://www.edu.ru.

Spisok literatury:

- 1. Akademiia Google [Elektronnyĭ resurs]. Rezhim dostupa: http://scholar.google.com/intl/ru/scholar/about.html.
- 2. Vebometricheskiĭ indeks rossiĭskikh vuzov i NII [Elektronnyĭ resurs] / Institut nauchnoĭ i pedagogicheskoĭ informatsii RAO. Rezhim dostupa: http://ru-webometrics.info.
- 3. Vebometricheskiĭ reĭting universitetov mira [Elektronnyĭ resurs] = Ranking Web of Universities / Cybermetrics Lab CSIC. Rezhim dostupa: http://www.webometrics.info.
- 4. Natsional'noe akkreditatsionnoe agentstvo v sfere obrazovaniia [Ėlektronnyĭ resurs]. Rezhim dostupa: http://www.nica.ru.
- 5. O rossiĭskom indekse veb-saĭtov nauchno-obrazovatel'nykh uchrezhdeniĭ / A. B. Antopol'skiĭ, Iu. E. Poliak, V. E. Usanov // Informatsionnye resursy Rossii. 2012. № 4. C. 2–7.
- 6. Rossiĭskoe obrazovanie : feder. portal [Ėlektronnyĭ resurs] / FGAU GNII ITT «Informika». Rezhim dostupa: http://www.edu.ru.

Интернет-журнал «Проблемы современного образования» 2013, № 3

ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ РУБРИКАТОРА «НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. ПЕДАГОГИКА»¹

SUBJECT AUTHORITY DEVELOPMENT PRINCIPLES «NATIONAL EDUCATION. PEDAGOGICS»

Полонский В.М.

Профессор кафедры педагогики Московского института открытого образования, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО E-mail: polon7@yandex.ru

Аннотация. В статье формулируются принципы, которые необходимо соблюдать при развитии отраслевого рубрикатора «Народное образование. Педагогика», анализируются изменения в понятийно-терминологическом аппарате педагогики в связи с принятием нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и их возможные последствия.

Ключевые слова: рубрикатор ГРНТИ, рубрикатор «Народное образование. Педагогика», Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», понятийно-терминологический аппарат педагогики.

Polonsky V.M.

Professor at the Department of Pedagogics of the Moscow Institute of Open Education, Doctor of science (Education), Corresponding member of the Russian Academy of Education.

E-mail: polon7@yandex.ru

Annotation. This article formulates the principles, which must be followed in the development of branch subject authority «National Education. Pedagogics», analyzes the changes in the conceptual and terminological aspects of pedagogics due to the new federal law «On Education in the Russian Federation» and their probable consequences.

Keywords: subject authority GRNTI, subject authority «National Education. Pedagogics», federal law «On Education in the Russian Federation», conceptual and terminological aspects of pedagogics.

¹ Работа выполняется при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Разработка рубрикатора «Народное образование. Педагогика»». Проект № 11-06-00076а.

Эффективное развитие образования и педагогической науки невозможно без широкого доступа работников в сфере науки и практики к отечественным и зарубежным источникам информации. Это особенно важно в эпоху информатизации общества, создания глобальных архивов памяти (информационных сетей, электронных библиотек и баз данных).

Оперативное знакомство с отечественным и зарубежным опытом даст возможность пользователям лучше ориентироваться в различных направлениях педагогики, активно внедрять в практику инновационные разработки и передовые педагогические технологии. Главным звеном, связующим науку и практику, становится научно-педагогическая информация. От ее достоверности, актуальности и полноты во многом зависит эффективность управления образованием, качество обучения и воспитания, результативность педагогических исследований.

В целях дальнейшего совершенствования управления системой образования, повышения качества информационного обслуживания в стране созданы автоматизированные системы по сбору, хранению и обработке различных видов документов. Успешное функционирование таких систем требует соответствующего лингвистического обеспечения, разработки средств хранения и поиска информации. Одним из таких средств является рубрикатор «Народное образование. Педагогика» (далее – отраслевой рубрикатор).

Данный рубрикатор – классификационная, иерархическая система в области образования и педагогики, которая отражает отраслевое деление системы образования на комплексные научные дисциплины, направления, проблемы, области педагогики. В зависимости от назначения рубрикатора количество уровней иерархии (глубина классификации) может быть различным. В общем двух-трехуровневые рубрикаторы предназначены для маркировки тематических полей, информационных органов и направлений потоков документов и запросов. Пяти-семиуровневые (локальные) рубрикаторы более точные. Они служат для поиска документов по запросам пользователей. Данный Рубрикатор по ряду областей имеет семь уровней иерархии. Число уровней иерархии в каждой области определяется количеством документов в ней, степенью разработанности, частотой обращения различных групп пользователей.

Рубрикатор «Народное образование. Педагогика» является частью Государственного рубрикатора научно-технической информации (рубрикатор ГРНТИ) – универсальной иерархической классификации областей знания, принятой для систематизации всего потока научно-технической информации. На его основе построена система локальных (отраслевых, тематических, проблемных) рубрикаторов в органах научно-технической информации [1].

Назначение и функции рубрикатора известны: тематическое разграничение информационных подсистем; формирование информационных массивов по любым признакам; систематизация информационных материалов; индексирование документов и запросов; связь с другими классификационными системами; нормативные функции. Наш опыт показывает, что отраслевой рубрикатор может быть использован значительно шире: для планирования и организации НИР, оценки новизны результатов исследований, опре-

деления информационных потребностей пользователей, прогнозирования развития науки и ее отдельных областей, поиска и хранения информации.

По сути дела отраслевой рубрикатор является некоторой картой, отражающей поле педагогической науки, её границы, отдельные области и направления исследований, их взаимосвязь и соотношение. Пользуясь рубрикатором, мы можем наблюдать процессы, которые происходят в образовании и науке, динамику развития той или иной проблемы, изменения в понятийно-терминологическом аппарате педагогики.

За прошедшие десятилетия приняты новые программы, концепции, законы, касающиеся разных сторон образования и педагогической науки². Вводится новая номенклатура образовательных учреждений, новые цензы и уровни общего и профессионального образования, обновляется понятийно-терминологический аппарат педагогики. Возникают вопросы, связанные с дальнейшим развитием отраслевого рубрикатора. Например, какие принципы и требования надо соблюдать, чтобы изменения в образовании и науке нашли своё отражение в отраслевом и государственном рубрикаторе на разных уровнях его иерархии? В данной статье делается попытка найти ответ на этот вопрос.

Принцип единой терминологии, родо-видовых отношений. В наименовании рубрик отраслевого рубрикатора и соответствующих рубрик ГРНТИ необходимо соблюдать единую терминологию, единое родо-видовое соотношение понятий.

Поясним сказанное на конкретном примере. Понятийный ряд, раскрывающий понятия «образование», «воспитание», «обучение», весьма велик и включает разные уровни иерархии. Понятие «образование» – самое широкое, родовое. Оно включает в себя более узкие видовые понятия – «обучение» и «воспитание», которые, в свою очередь, включают в себя еще более узкие понятия.

Насчитывается около 70 видов образования (альтернативное, бизнес-образование, военное, гуманистическое, гуманитарное, дополнительное, дошкольное, естественнонаучное, инклюзивное, информальное, классическое, корпоративное, медицинское, национальное и т.д.). Столь же внушительный ряд понятий связан с воспитанием (авторитарное, военно-патриотическое, воспитание в духе мира, духовно-нравственное, естественное, интеллектуальное, коммунистическое, конфессиональное, кросскультурное, поликультурное и т.д.).

В различных рубриках рубрикатора ГРНТИ слово «образование» используется отдельно или в сочетании с воспитанием и обучением. Правильное наименование рубрики предполагает только одно слово. По этой причине в ряд рубрик рубрикатора ГРНТИ и отраслевого рубрикатора были внесены изменения, которые касались наименования рубрик. Например, рубрика 04.51.53 «Социология образования и воспита-

-

² [2-7, 9-11], а также ФГОСы начального профессионального профессионального образования, ФГО-Сы среднего профессионального образования по направлениям подготовки бакалавриата, ФГОСы высшего профессионального образования по направлениям подготовки специалитета, ФГОСы высшего профессионального образования по направлениям подготовки специалитета, ФГОСы высшего профессионального образования по направлениям подготовки магистратуры.

ния=» была заменена на рубрику 04.51.53 «Социология образования». Рубрика 14.07.07 «Общая теория образования и обучения» была заменена рубрикой 14.07.07 «Общая теория образования». Аналогичные изменения были внесены в другие рубрики отраслевого рубрикатора, в которых слово «образование» сочеталось со словами «обучение» или «воспитание».

Соответствие наименования рубрик государственным нормативным стандартам и законам. В некоторых рубриках, касающихся номенклатуры образовательных учреждений, наряду со словом «учреждение» использовались слова «учебные заведения», «школы». В соответствии с действующим Законом «Об образовании» [7] они были заменены словом «учреждение».

Ниже приведен фрагмент таблицы, в которой зафиксированы принятые в соответствии с действующим регламентом изменения³.

Обратим внимание на изменения в названиях учреждений, уровней и цензов общего, профессионального и высшего образования, понятийно-терминологическом аппарате педагогики, которые содержатся в новом Законе «Об образовании в Российской Федерации»⁴.

В ст. 10 «Структура системы образования» нового Закона определение системы образования отличается от толкования, которое дается в действующем Законе «Об образовании»⁵.

Не останавливаясь на сравнении определений, данных в названных выше законах, обратим внимание только на одно слово. В новом законе слово «учреждение», которое содержится в действующем законе, заменено словом «организация» [7].

С целью сохранения ныне действующих и возможных новых названий рубрик мы внесли в методический совет ВИНИТИ предложение использовать в отраслевом рубрикаторе оба этих слова: «учреждения» и «организации». Однако, на момент утверждения предложений по изменению рубрик еще действовал закон «Об образовании в РФ» (1992).

 $^{^4}$ Закон должен вступить в силу с 1 сентября 2013 г.

⁵ Определение по закону [8]: «1. Система образования включает в себя: 1) федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования, образовательные стандарты; образовательные программы различного вида, уровня и (или) направленности; 2) организации, осуществляющие образовательную деятельность, индивидуальных предпринимателей, осуществляющих образовательную деятельность без образования юридического лица, педагогических работников, обучающихся и их родителей (законные представителей); 3) органы государственной власти и органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования, создаваемые ими консультативные, совещательные и иные органы; 4) организации, осуществляющие обеспечение образовательной деятельности и управления системой образования, оценку качества образования; 5) объединения юридических лиц, работодателей и их объединений, общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования» (ч. 1 ст. 10)

Определение по закону [7]: «Система образования в Российской Федерации представляет собой совокупность взаимодействующих, преемственных образовательных программ различных уровня и направленности, федеральных государственных образовательных стандартов и федеральных государственных требований; сети реализующих их образовательных учреждений и научных организаций; органов, осуществляющих управление в сфере образования, и подведомственных им учреждений и организаций; объединений юридических лиц, общественных и государственно- общественных объединений, осуществляющих деятельность в области образования» (ст. 8).

Таблица 1

| | Табли | | | | | | | |
|---|--|---|-------------|--|--|--|--|--|
| Код | Действующая версия | Предложения по изменению | Комментарии | | | | | |
| Отрасль знания «Народное образование. Педагогика» | | | | | | | | |
| !! | 14.15.21. Сеть учебных заведений и центров развития образования | 14.15.21. Сеть учреждений образования и центров развития образования | Принять | | | | | |
| + | | 14.23.87. Инновации в учре- ждениях дошкольного обра- зования | Принять | | | | | |
| !! | 14.33.05. Воспитание студентов в средних специальных учебных заведениях | 14.33.05. Воспитание студентов в учреждениях среднего специального образования | Принять | | | | | |
| !! | 14.33.07. Образование и обуче- ние студентов средних специ- альных учебных заведений | 14.33.07. Образование в учреждениях среднего специального образования | Принять | | | | | |
| !! | 14.33.09. Методика преподавания учебных дисциплин в средних специальных учебных заведениях | 14.33.09. Методика преподавания учебных дисциплин в учреждениях среднего специального образования | Принять | | | | | |
| !! | 14.33.17. Ученические организации в средних специальных учебных заведениях | 14.33.17. Ученические организации в учреждениях среднего специального образования | Принять | | | | | |
| !! | 14.33.19. Внеучебная работа в средних специальных учебных заведениях профессионального образования | 14.33.19. Внеучебная работа в учреждениях среднего профессионального образования | Принять | | | | | |
| !! | 14.35.05. Воспитание в высшей профессиональной школе | 14.35.05. Воспитание студентов в учреждениях высшего профессионального образования | Принять | | | | | |
| !! | 14.35.07. Образование и обучение в высшей профессиональной школе | 14.35.07. Образование в учре- ждениях высшего професси- онального образования | Принять | | | | | |
| !! | 14.35.09. Методика преподавания учебных дисциплин в высшей профессиональной школе | 14.35.09. Методика преподавания учебных дисциплин в учреждениях высшего профессионального образования | Принять | | | | | |

| Код | Действующая версия | Предложения по изменению | Комментарии |
|-----|--|---|-------------|
| !! | 14.35.17. Студенческие организации в высшей профессиональной школе | 14.35.17. Студенческие организации в учреждениях высшего профессионального образования | Принять |
| !! | 14.35.19. Внеучебная работа в высшей профессиональной школе | 14.35.19. Внеучебная работа в учреждениях высшего про- фессионального образования | Принять |
| !! | 14.39.07. Образование и обучение в семье | 14.39.07. Семейное воспитание и обучение | Принять |

По этой причине оставили только одно слово «учреждение», которое было в законе. После 1 сентября 2013 г., когда новый закон вступит в силу, потребуется вновь собирать методический совет ВИНИТИ и утверждать изменения в рубрикаторе, согласно действующему закону.

Следует заметить, что замена одного слова на другое в Законе «Об образовании в Российской Федерации» потребует внести изменения в различные типовые положения, касающиеся образовательных учреждений; в документы, регулирующие лицензирование и государственную аккредитацию образовательной деятельности организаций и индивидуальных предпринимателей, осуществляющих образовательную деятельность на территории субъекта Российской Федерации; в названия учебных программ, связанных с уровнями и цензами обучения и в соответствующие Федеральные государственные образовательные стандарты. Предполагаемые изменения в названиях учреждений отрицательно скажутся на поиске информации: потребуется изменить десятки рубрик, в которых слово «учреждение» обозначено как ключевое.

Принцип доминирования. Рубрикатор выполняет нормативные функции, определяет и использует термины, общепринятые и согласованные с ведущими организациями в этой отрасли и области знаний⁶.

В настоящее время отсутствует четкая терминология в области коррекционной педагогики. Целая отрасль и соответствующая ей наука по-разному обозначаются в различных классификационных схемах, требованиях и стандартах. В ряде случаев сохраняется термин «дефектология», хотя он давно морально устарел; наряду с термином «коррекционная педагогика» предлагается использовать словосочетание «специальная педагогика».

Аналогичную картину мы видим в обозначении учреждений. В одних случаях употребляется понятие «коррекционная школа», в других – «(коррекционное) образо-

Проблемы современного образования | № 3 | 2013 | http://www.pmedu.ru

 $^{^6}$ Ведущей и наиболее авторитетной организацией в этой области является ФГНУ «Институт коррекционной педагогики» РАО.

вательное, специальное учреждение»; «вспомогательное, специальное (коррекционное) образовательное учреждение и т.д. Вариативность в употреблении терминов наблюдается и в других направлениях педагогики, например при использовании таких наименований, как: «здоровьесберегающая педагогика», «лечебная педагогика», «валеология» и др.

В настоящее время принято наименование рубрики 14.29 «Специальные (коррекционные) образовательные учреждения. Коррекционная педагогика (сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика, логопедия)». В скобках перечислены области, которые входят в эту отрасль⁶.

Остановимся на других изменениях, которые касаются классификации уровней образования. В законе «Об образовании в Российской Федерации» [8] выделены новые уровни образования (ч. 4 ст. 10), отличные от упоминаемых в Законе «Об образовании» [7].

Из таблицы видно, что потребуется внести изменения в наименования рубрик, связанных с начальным, средним профессиональным, высшим образованием, подготовкой кадров высшей квалификации. Изменения в терминологии должны быть отражены и согласованы с действующим рубрикатором ГРНТИ.

Мы сформулировали принципы: «Соответствие наименования рубрик государственным нормативным стандартам и законам», «Принцип единой терминологии, родо-видовых отношений» «Принцип доминирования», которыми, на наш взгляд, надо руководствоваться для дальнейшего развития Рубрикатора.

Рубрикатор «Народное образование. Педагогика» необходим для индексирования документов и запросов научных и практических работников; систематизации информа-

Таблица 2

| Уровни образования | | |
|---|---|--|
| Закон РФ от 10.07.1992 № 3266-1 «Об обра- зовании» | Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании РФ» | |
| | Дошкольное образование | |
| Основное общее образование | Начальное общее образование; основное общее образование | |
| Среднее (полное) общее образование | Среднее общее образование | |
| Начальное профессиональное образование | - | |
| Среднее профессиональное образование | Среднее профессиональное образование | |
| Высшее профессиональное образование – бакалавриат | Высшее образование – бакалавриат | |
| Высшее профессиональное образование – подготовка специалиста или магистратура | Высшее образование – специалитет, магистратура | |
| Послевузовское профессиональное образование | Высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации | |

ционных материалов в базах и банках данных отрасли, поиском информации на сайтах и порталах в сети Интернет.

Вместе с тем следует обратить внимание разработчиков новых законов и нормативных документов на возможные последствия, которые станут неизбежным результатом изменения понятийно-терминологического аппарата педагогики. Возникнут проблемы с поиском научно-педагогической информации. Многие диссертационные исследования и научные публикации окажутся недоступными для пользователей. Чтобы их найти, потребуется переиндексировать тысячи документов, на что, скорее всего, никто не пойдет. Еще больше времени и сил потребуется для замены существующих программ, образовательных стандартов, норм и требований на новые документы, отличающиеся лишь терминологией.

Список литературы:

- 1. Государственный рубрикатор научно-технической информации (ГРНТИ). М., 2006. 245 с.
- 2. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» : [утв. Президентом РФ 4 февр. 2010 г. Пр-271] // Офиц. сайт Минобрнауки РФ [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://old.mon.gov.ru/dok/akt/6591, свободный.
- 3. Национальный проект «Образование» // Офиц. сайт Департамента образования г. Москвы [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.educom.ru/ru/works/projects_npobr, свободный.
- 4. О высшем и послевузовском профессиональном образовании : федер. закон от 22.08.96 № 125-ФЗ // СПС «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/popular/education, свободный.
- 5. О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года: распоряжение правительства РФ от 29.12.2001 № 1756-р // Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации [Электронный ресурс] / ИСС «Кодекс» / «Техэксперт». Режим доступа: http://docs.cntd.ru/document/901807908.
- 6. О науке и государственной научно-технической политике : федер. закон от 23.08.96 № 127-ФЗ // СПС «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=138644, свободный.
- 7. Об образовании : закон Российской Федерации от 10.07.92 № 3266-1 // СПС «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/popular/edu, свободный.
- 8. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29.12.12 № 273-ФЗ // СПС «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=146216;dst=101493, свободный.
- 9. Федеральная целевая программа «Научные и педагогические кадры инновационной России на 2009–2013 годы» // Федеральные целевые программы России

- [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://fcp.economy.gov.ru/cgi-bin/cis/fcp.cgi/Fcp/View/cgi-bin/cis/scp.cgi/Fcp/View/2013/259, свободный.
- 10. Федеральная целевая программа по развитию образования на 2011–2015 годы // Федеральные целевые программы России [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://fcp.economy.gov.ru/cgi-bin/cis/fcp.cgi/Fcp/ViewFcp/View/2012/305, свободный.
- 11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: [утв. приказом М-ва образования и науки РФ от 17.12.2010 № 1897] // Федеральные государственные образовательные стандарты: [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588, свободный.

Spisok literatury:

- 1. Gosudarstvennyĭ rubrikator nauchno-tekhnicheskoĭ informatsii (GRNTI). M., 2006. 245 s.
- 2. Natsional'naia obrazovatel'naia initsiativa «Nasha novaia shkola» : [utv.
- 3. Prezidentom RF 4 fevr. 2010 g. Pr-271] // Ofits. saĭt Minobrnauki RF [Elektronnyĭ resurs]. Rezhim dostupa: http://old.mon.gov.ru/dok/akt/6591, svobodnyĭ.
- 4. Natsional'nyĭ proekt «Obrazovanie» // Ofits. saĭt Departamenta obrazovaniia g. Moskvy [Elektronnyĭ resurs]. Rezhim dostupa: http://www.educom.ru/ru/works/projects_npobr, svobodnyĭ.
- 5. O vysshem i poslevuzovskom professional'nom obrazovanii : feder. zakon ot 22.08.96 № 125-FZ // SPS «Konsul'tantPlius» [Ėlektronnyĭ resurs]. Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/popular/education, svobodnyĭ.
- 6. O Kontseptsii modernizatsii rossiĭskogo obrazovaniia na period do 2010 goda : rasporiazhenie pravitel'stva RF ot 29.12.2001 № 1756-r // Ėlektronnyĭ fond pravovoĭ i normativno-tekhnicheskoĭ dokumentatsii [Ėlektronnyĭ resurs] / ISS «Kodeks»/ «Tekhėkspert». Rezhim dostupa: http://docs.cntd.ru/document/901807908.
- 7. O nauke i gosudarstvennoĭ nauchno-tekhnicheskoĭ politike : feder. zakon ot 23.08.96 № 127-FZ // SPS «Konsul'tantPlius» [Ėlektronnyĭ resurs]. Rezhim dostupa: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=138644, svobodnyĭ.
- 8. Ob obrazovanii : zakon Rossiĭskoĭ Federatsii ot 10.07.92 № 3266-1 // SPS «Konsul'tantPlius» [Ėlektronnyĭ resurs]. Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/popular/edu, svobodnyĭ.
- 9. Ob obrazovanii v Rossiĭskoĭ Federatsii: feder. zakon ot 29.12.12 № 273-FZ // SPS «Konsul'tantPlius» [Ėlektronnyĭ resurs]. Rezhim dostupa: http://base.consultant. ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=146216;dst=101493, svobodnyĭ.
- Federal'naia tselevaia programma «Nauchnye i pedagogicheskie kadry innovatsionnoĭ Rossii na 2009–2013 gody» // Federal'nye tselevye programmy Rossii [Elektronnyĭ resurs]. Rezhim dostupa: http://fcp.economy.gov.ru/cgi-bin/cis/fcp.cgi/Fcp/ViewFcp/View/2013/259, svobodnyĭ.

- 11. Federal'naia tselevaia programma po razvitiiu obrazovaniia na 2011–2015 gody // Federal'nye tselevye programmy Rossii [Elektronnyĭ resurs]. Rezhim dostupa: http:// fcp.economy.gov.ru/cgi-bin/cis/fcp.cgi/Fcp/ViewFcp/View/2012/305, svobodnyĭ.
- 12. Federal'nyĭ gosudarstvennyĭ obrazovatel'nyĭ standart osnovnogo obshchego obrazovaniia : [utv. prikazom M-va obrazovaniia i nauki RF ot 17.12.2010 № 1897] // Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty : [Elektronnyĭ resurs]. Rezhim dostupa: http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588, svobodnyĭ.

Интернет-журнал «Проблемы современного образования» 2013, № 3

НАУЧНЫЙ АРХИВ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ВЧЕРА И СЕГОДНЯ

SIENTIFIC ARCHIVE OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION: YESTERDAY AND TODAY

Козлова Н.Ю.

Заведующая отделом исторических документов с Научным архивом РАО ФГНУ «НПБ им. К.Д. Ушинского» РАО

E-mail: n.kozlova@gnpbu.ru

Аннотация. Статья посвящена вопросам истории организации Научного архива образования России в системе Российской академии образования. В ней дается полный перечень фондов архивных документов научно-исследовательских учреждений Наркомпроса РСФСР, Академии образования РСФСР (СССР). Охарактеризованы некоторые уникальные архивные документы образовательных учреждений и первых научно-исследовательских институтов Советской России первой трети XX в., личных фондов педагогов, психологов, общественных деятелей народного образования России середины XIX в. – конца XX века.

Ключевые слова: уникальные документы по образованию и воспитанию в России, коллекции документов по образованию, образование в Российской империи, Научно-исследовательский институт Наркомпроса РСФСР, Академия образования СССР, личные фонды педагогов, психологов, общественных деятелей народного образования в России.

Kozlova N.Yu.

Head of the department of historical documents with the Scientific Archive of the Russian Academy of Education, Ushinsky State Scientific Pedagogical Library of the Russian Academy of Education.

E-mail: n.kozlova@gnpbu.ru

Annotation. The article explores the history of organization of the Russian scientific archive of education as part of the Russian Academy of Education. The author presents a full list of archive funds of the NARCOMPROS RSFSR educational institutions of the RSFSR (USSR) Academy of Education. The author also characterizes some of the unique archive documents of the first scientific-research institutes of Soviet Russia in the early 20th century, as well as personal archive funds of teachers, psychologists and public figures of national education in Russia from the middle of the 19th century to the end of the 20th century.

Keywords: unique documents on education in Russia, collection of documents on education, education in the Russian Empire, scientific-research institute of the NARCOMPROS RSFSR, Academy of Education of the USSR, personal archive funds of teachers, psychologists, public figures of national education in Russia.

В настоящее время вопросы истории российского образования актуальны не только для профессиональных историков, занимающихся историей российского образования, но и для широкого круга педагогической общественности, людей, ищущих новые подходы к решению задач, стоящих перед отечественным образованием на современном этапе. Поэтому Научный архив Российской академии образования, являющийся сегодня коллекцией уникальных документов по истории образования и воспитания в России, безусловно, интересен всем, кого волнует история отечественного образования, история научной педагогической мысли в России прошлого века, а также история развития психологических дисциплин на заре и расцвете советской власти.

В Научном архиве Российской академии образования собраны документы, созданные в XVIII и XIX вв. отечественными педагогами и психологами, а также профессорами Российской империи, оставшимися в Советской России после Октябрьской революции 1917 г. В архиве собраны документы научно-исследовательских институтов, существовавших до образования Академии педагогических наук РСФСР, а также документы институтов и учреждений системы Академии педагогических наук РСФСР, Академии педагогических наук СССР, как просуществовавших до 1990 г., так и ликвидированных к этому времени. Многие документы XVII–XVIII вв. и документы первой половины XIX в. представлены в Научном архиве РАО в виде архивных или печатных копий.

Научный архив был организован во второй половине 1944 г. и входил в состав Академии педагогических наук РСФСР. На тот момент в архиве были сосредоточены документы, характеризующие деятельность научно-исследовательских учреждений народного образования в период с 1918 по 1943 гг.

Начиная с времени создания Научного архива Академия педагогических наук РСФСР постоянно пополняла его фонды. С этой целью приобретались документы личных архивов у наследников видных деятелей народного образования РСФСР, СССР. Таким образом архив пополнили следующие документы:

- основная часть архива профессора В.И. Чарнолуского (1865–1941) российского и советского педагога, деятеля народного образования СССР;
- архив профессора Н.Н. Иорданского (1863–1941) российского, советского педагога, доктора педагогических наук;
- архив С.И. Шохор-Троцкого (1853–1923) российского и советского педагога, математика-методиста.

Некоторые документы передавались в архив самими авторами документов. Так, свой личный научный архив передал в дар Научному архиву АПН Н.В. Чехов (1863–1947) – российский и советский педагог, профессор, действительный член АПН РСФСР.

К концу 40-х гг. прошлого века фонд Научного архива Академии педагогических наук насчитывал около 4900 дел (единиц хранения). В последующие годы архив постоянно пополнялся фондами научно-исследовательских учреждений и личными фондами. В числе последних были личные фонды видных деятелей народного образования Российской империи, получивших образование в XIX в. и в начале XX в. в университетах

и высших учебных заведениях России и Германии. Это, прежде всего, личные фонды педагогов Российской империи, получивших образование в педагогическом институте им. П.Г. Шелапутина в Москве, на высших педагогических курсах в Петрограде, высших женских курсах в Москве и в других учебных заведениях; документы личных архивов деятелей народного образования, начинавших свою педагогическую и научную деятельность в высших учебных заведениях и земских школах различных губерний Российской империи; личные фонды видных педагогов, методистов, психологов, физиологов и дефектологов РСФСР и СССР:

фонд Алферова А.Д. – российского педагога и деятеля народного образования Российской империи, методиста по русскому языку и литературе;

фонд Архангельского Н.П. (1891–1978) – российского, советского педагога, одного из организаторов народного образования в Туркестане, кандидата педагогических наук, заслуженного учителя Узбекской ССР;

фонд Баркова А.С. (1873–1953) – российского, советского педагога, географа-методиста, доктора географических наук, профессора, заслуженного деятеля науки РСФСР, действительного члена АПН РСФСР с 1944 г.;

фонд Бендрикова К.Е. (1882–1964) – российского и советского педагога, профессора, специалиста по истории педагогики, кандидата педагогических наук;

фонд Блонского П.П. (1884–1941) – российского, советского педагога и психолога, доктора педагогических наук, профессора;

фонд Вахтерова В.П. (1853–1924) – российского педагога, крупного деятеля в области начального образования, методиста по русскому языку;

фонд Вентцеля К.Н. (1857–1947) – российского, советского педагога, теоретика и пропагандиста мелкобуржуазной теории свободного воспитания;

фонд Виноградова Н.Д. (1868–1936) – российского, советского психолога, доктора философских наук, профессора;

фонд Волковского А.Н. (1889–1968) – российского, советского педагога, профессора, кандидата педагогических наук, члена-корреспондента АПН РСФСР;

фонд Грузинской В.А. (1889–1978) – российского, советского педагога, географа-методиста;

фонд Депмана И.Я. (1885–1970) – российского, советского педагога, профессора, математика-методиста;

фонд Иорданского Н.Н. (1863–1941) – российского, советского педагога, доктора педагогических наук, профессора;

фонд Лазурского А.Ф. (1874–1917) – российского психолога, профессора Петроградского психоневрологического института;

фонд Моссалитиновой Н.О. (1876–1921) – российского, советского педагога, организатора и методиста в области дошкольного воспитания;

фонд Нечаева М.П. (1870–1948) – российского, советского психолога, доктора педагогических наук, профессора;

фонд Рау Ф.Ф. (1910–1977) – советского дефектолога, специалиста в области сурдопедагогики, доктора педагогических наук, профессора;

фонд Розанова И.Г. (1890 – 1975) – российского, советского педагога, методиста по трудовому воспитанию, политехническому обучению, кандидата педагогических наук, профессора;

фонд Россолимо Г.И. (1860–1928) – российского и советского невропатолога, педагога; фонд Соловьева И.М. (1878–1954) – российского, советского педагога, профессора;

фонд Стражева А.И. (1888–1961) – российского, советского педагога, историка-методиста, члена-корреспондента АПН РСФСР;

фонд Струминского В.Я. (1880–1970) – российского, советского педагога, профессора, доктора педагогических наук, члена-корреспондента АПН РСФСР;

фонд Тарасова Н.Г. (1886–1948) – российского, советского педагога, историка-методиста, профессора, заслуженного деятеля науки РСФСР;

фонд Челпанова Г.И. (1862–1936) – российского, советского психолога, философа и педагога;

фонд Шапошникова А.Н. (1872-1940) - русского и советского педагога, математикаметодиста;

фонд Шацкой В.Н. (1882–1978) – российского и советского педагога, одного из основоположников теории и методики музыкально-эстетического воспитания детей и юношества, профессора, действительного члена АПН РСФСР;

фонд Шрейдера С.Н. (1878–1948) – российского и советского педагога, математикаметодиста, и многих других.

На сегодняшний момент личные фонды педагогов и психологов составляют две трети всех архивных документов, хранящихся в Научном архиве Российской академии образования. Данные о фондах личного происхождения представлены в Таблице 3 Приложения.

Наряду с документами личных архивов на протяжении всего XX в. фонды Научного архива АПН СССР (позднее - РАО) пополнялись также и документами педагогических научно-исследовательских учреждений страны.

Для удобства классификации всех фондов Научного архива РАО можно условно поделить его на разделы. Так, личные фонды педагогов и психологов будут отнесены к разделу III.

Первую часть раздела I составляют документы некоторых педагогических учреждений, существовавших в Российской империи до Октябрьской революции 1917 г. Это фонд Высшего женского педагогического института и фонд Московского городского Рукавишниковского приюта.

Вторую часть раздела I составляют архивные документы научно-исследовательских учреждений Наркомпроса РСФСР, существовавших в период с 1918 по 1943 г. в Москве до создания Академии педагогических наук РСФСР. Речь идет о 16 научно-исследовательских институтах, в архивных фондах которых хранится большая коллекция документов, посвященных отдельным вопросам по истории советской школы и развитию советской педагогической и психологической науки в указанный исторический период России. Список этих учреждений представлен в Таблице 2 Приложения.

В раздел II Научного архива РАО отнесены фонды институтов и учреждений Академии педагогических наук СССР: Научно-исследовательского института общей педагогики,

Научно-исследовательского института дошкольного воспитания, Научно-исследовательского института содержания и методов обучения АПН СССР, Научно-исследовательского института национальных школ АПН РСФСР и некоторых других учреждений. Список этих учреждений представлен в Таблице 3 Приложения.

К разделу IV Научного архива относятся фонды, содержащие уникальные коллекции документов по истории образования и воспитания. Список коллекций представлен в Таблице 4 Приложения.

Все документы, хранящиеся в Научном архиве, поступили в него в необработанном виде и обрабатывались и изучались научными сотрудниками архива. По результатам этой обработки составлялись краткие исторические справки и формировались подробные описания содержания дел. Периодически обзоры описанных дел печатались в таких изданиях, как «Сборники информационных материалов», и в журнале «Советская педагогика». Например, по мере обработки документов фонда Первой опытной станции по народному образованию Наркомпроса РСФСР их краткая научная характеристика была дана в № 15 «Сборника информационных материалов» за 1946 г. и в № 12 журнала «Советская педагогика» за 1947 г.

К 1974 г. Академией педагогических наук СССР было обработано и описано достаточно большое количество фондов. По результатам этой работы был подготовлен и вышел в свет «Справочник о составе и содержании фондов научного архива Академии педагогических наук СССР». К 1990 г. этот «Справочник» морально устарел, став библиографической редкостью. Он был переработан сотрудниками архива и дополнен описанием 50 новых фондов, после чего в 1990 г. Академией педагогических наук СССР было подготовлено его новое, исправленное и дополненное издание.

Все архивные документы обработанных фондов широко использовались исследователями, работающими в читальном зале Научного архива образования, начиная с 1946 г. Так, в архивных документах самого Научного архива РАО отмечалось, что «за период 1946–1948 гг. ... сотрудниками архива были полностью обработаны и представлены исследователям для работы тринадцать фондов», указывалось, что «за этот период с документами в читальном зале работал 81 человек», «среди посетителей архива не только москвичи, но и приезжие из разных городов Советского Союза – Ленинграда, Киева, Тобольска, Иркутска, Иванова, Костромы, Ульяновска, Могилёва, Пензы, Тбилиси, Самарканда и др.».

В настоящее время исследователи, работающие в Научном архиве РАО – это исследователи и представители научного сообщества не только разных городов России – Волгограда, Орла, Санкт-Петербурга, Москвы, городов Подмосковья и др., но и из различных стран мира: Англии, Японии, Соединенных Штатов Америки, Италии и др. Сегодня материалы Научного архива РАО востребованы в большей степени в связи с научной работой по изучению истории советской школы в первые годы Советской власти в России.

Нельзя не сказать и о диссертационном фонде, насчитывающем более 4200 диссертаций за период с середины 30-х гг. ХХ в. по настоящее время. Тематика диссертаций фонда охватывает большой спектр вопросов, посвященных российскому образованию и воспитанию: проблемы истории народного образования и педагогической мысли, ме-

тодологии педагогической науки, частные методики преподавания учебных предметов, методики преподавания в национальной школе, проблемы политики и религии в образовании и воспитании личности, дефектологии и образования взрослых.

Приведем для примера темы некоторых диссертаций, чтобы показать их тематическое разнообразие:

- «Вопросы идеологии в курсе истории» (1938);
- «Очерки по истории кадетских корпусов и военных гимназий в России» (1946);
- «Борьба большевиков за осуществление закона о всеобщем обучении в советской Молдавии» (1949);
- «Очерки по истории народного образования в Бессарабии и Молдавской ССР (1905–1950 гг.)» (1950);
- «Организация лабораторных работ по физике в средней школе 8-9-10 классов» (1938);
- «Методика объяснительного чтения художественных произведений в начальной школе» (1946);
- «Методы, формы и содержание работы математических кружков по элементарной математике и началам высшей» (1950);
- «Принципы и методы обучения двигательным действиям в процессе физического воспитания» (1960);
- «Ботанические экскурсии в V-VI классах средней школы, их познавательное значение и место в учебном процессе» (1970);
 - «Проблема изучения алгоритмического языка в средней школе» (1970);
- «Методика использования документов КПСС на уроках физики в средней школе» (1970);
- «Изменение характеристики воли детей под влиянием резкого изменения социально-педагогических условий воспитания» (1938);
 - «Воспитание честности и правдивости у школьников» (1950);
- «Воспитание социалистического оптимизма у учащихся старших классов средней школы» (1956);
- «Педагогические основы общественно полезного труда учащихся V–VIII классов в сельскохозяйственном производстве» (1960);
- «Антирелигиозное воспитание учащихся в I-VIII классах (по материалам школ Татарской АССР)» (1960);
- «Общественность в системе руководства комсомолом пионерской организации республики (на опыте пионерской организации Армении)» (1970);
- «Педагогический анализ причин типичных проступков школьников и пути их предупреждения (на материале V–VI классов)» (1970);
- «Проблема повышения ответственности взрослых за нравственное воспитание учащихся» (1970);
 - «Развитие вечернего и заочного общего образования в РСФСР (1919-1967)» (1970);
- «Идейно-политическое воспитание старшеклассников сельской школы в процессе общественной и трудовой деятельности» (1980);

«Психологические особенности межэтнического восприятия подростками друг друга» (1990);

«Освоение учащимися подросткового возраста общечеловеческих ценностей (на материале школ Таджикистана)» (1990)

«Система факультативных занятий в вечерней школе как условие формирования у взрослых готовности к послешкольному образованию» (1980).

Таким образом, можно констатировать, что Научный архив РАО, включающий сегодня в свой состав более 140 фондов и около 4000 дел за период с конца XVII века по настоящее время, не только не потерял своей актуальности и привлекательности для исследователей и представителей мирового научного сообщества, но и в связи с развитием образования и возрастающим пониманием в обществе роли образования представляет собой уникальный источник ценных документов для исследователей, работающих в области изучения проблем развития личности, проблем воспитания и образования. Сохраняется миссия Научного архива российского образования как уникального собрания исторических документов по образованию и воспитанию детей и взрослых в России, созданных в различные исторические периоды развития страны и при различных системах ее общественно-политического устройства.

Приложение

Таблица 1 Раздел I, часть 2: фонды учебных и научно-исследовательских учреждений, существовавших до образования Академии педагогических наук РСФСР

| № фонда | Название фонда |
|---------|---|
| 1 | 1-я Опытная станция по народному образованию Наркомпроса РСФСР |
| 2 | Центральная агробиологическая станция юных натуралистов им. К.А. Тимирязева |
| 3 | НИИ марксистско-ленинской педагогики |
| 4 | Исследовательский институт научной педагогики при 2-м МГУ |
| 5 | Научно-исследовательский институт методов внешкольной работы |
| 6 | НИИ литературы и детского чтения |
| 8 | Научно-исследовательский программно-методический институт |
| 9 | НИИ планирования и организации народного образования |
| 10 | Центральный НИИ начальной школы |
| 11 | Центральный НИИ средней школы |
| 12 | Высший коммунистический институт просвещения |

| № фонда | Название фонда |
|---------|--|
| 13 | Центральный НИИ педагогики при Высшем институте просвещения |
| 14 | НИИ нерусских школ Наркомпроса РСФСР |
| 15 | Государственный НИИ школ Наркомпроса РСФСР |
| 16 | Институт детского чтения Наркомпроса РСФСР |
| 17 | Центральная педагогическая лаборатория Наркомпроса РСФСР |
| 78 | Научно-практический институт спецшкол и детских домов Наркомпроса РСФСР |
| 115 | Московский городской Рукавишниковский приют для несовершеннолетних (малолетних) преступников |

Таблица 2 Раздел II: фонды учреждений Академии педагогических наук СССР (ранее – РСФСР)

| № фонда | Название фонда |
|---------|---|
| 25 | Президиум Академии педагогических наук СССР |
| 26 | Педагогическая лаборатория Академии педагогических наук РСФСР |
| 31 | НИИ теории и истории педагогики АПН РСФСР (НИИ общей педагоги- ки АПН СССР) |
| 32 | НИИ содержания и методов обучения АПН СССР |
| 33 | НИИ педагогического образования АПН РСФСР |
| 39 | Государственная научная педагогическая библиотека по народному образованию им. К.Д. Ушинского |
| 40 | НИИ художественного воспитания АПН СССР (бывшей АПН РСФСР) |
| 42 | НИИ физического воспитания и школьной гигиены АПН РСФСР (НИИ возрастной физиологии и физического воспитания детей АПН СССР) |
| 44 | НИИ дефектологии АПН РСФСР |
| 46 | НИИ национальных школ АПН РСФСР |
| 48 | НИИ производственного обучения АПН РСФСР (НИИ трудового обучения и профессиональной ориентации АПН СССР) |
| 81 | Школа-интернат № 72 АПН СССР |
| 82 | НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР |
| 132 | НИИ общих проблем воспитания АПН СССР |

Таблица 3 Раздел III: личные фонды педагогов, психологов, методистов, деятелей народного образования

| № фонда | Название фонда | |
|------------|--------------------------------------|--|
| 19 | Личный фонд В.И. Чарнолуского | |
| 20 | Личный фонд Н.Н. Иорданского | |
| 21 | Личный фонд Н.В. Чехова | |
| 22 | Личный фонд С.И. Шохор-Троц- кого | |
| 23 | Личный фонд К.Н. Вентцеля | |
| 24 | Личный фонд Н.Г. Тарасова | |
| 29 | Личный фонд И.М. Соловьева | |
| 30 | Личный фонд Е.А. Флериной | |
| 34 | Личный фонд Л.М. Кречетовича | |
| 35 | Личный фонд Е.Н. Медынского | |
| 36 | Личный фонд А.Ф. Рындича | |
| 37 | Личный фонд К.Е. Бендрикова | |
| 43 | Личный фонд А.С. Баркова | |
| 45 | Личный фонд В.А. Кондакова | |
| 47 | Личный фонд Н.А. Рыбникова | |
| 49 | Личный фонд Н.А. Таланова | |
| 50 | Личный фонд О.Н. Смирнова | |
| 51 | Личный фонд А.В. Коняхина | |
| 52 | Личный фонд В.М. Чистякова | |
| 53 | Личный фонд И.В. Чувашева | |
| 54 | Личный фонд О.И. Ильинской | |
| 55 | Личный фонд Н.О. Моссалити- новой | |
| 57 | Личный фонд Н.Н. Щепетовой | |
| 58 | Личный фонд М.М. Штейнгауз | |
| 59 | Личный фонд Е.Ю. Шабад | |
| 61 | Личный фонд В.И. Алленова | |
| 63 | Личный фонд А.Д. Алферова | |
| 64 | Личный фонд В.А. Добромыслова | |
| 65 | Личный фонд Р.Д. Кейлиной | |
| 66 | Личный фонд А.И. Стражева | |
| 67 | Личный фонд В.А. Грузинской | |
| 69 | Личный фонд С.Н. Шрейдера | |

| № фонда | Название фонда | |
|------------|-------------------------------|--|
| 70 | Личный фонд Б.П. Есипова | |
| 71 | Личный фонд И.А. Каирова | |
| 72 | Личный фонд М.П. Постовской | |
| 73 | Личный фонд И.М. Богданова | |
| 74 | Личный фонд В.Я. Струминского | |
| 75 | Личный фонд А.Н. Волковского | |
| 76 | Личный фонд П.Н. Груздева | |
| 77 | Личный фонд М.А. Торбин | |
| 79 | Личный фонд Б.В. Игнатьева | |
| 80 | Личный фонд А. Каэласа | |
| 83 | Личный фонд А.Ф. Лазурского | |
| 84 | Личный фонд А.М. Мандрыки | |
| 85 | Личный фонд А.П. Нечаева | |
| 86 | Личный фонд Г.И. Россолимо | |
| 87 | Личный фонд Б.Н. Северного | |
| 88 | Личный фонд Г.И. Челпанова | |
| 89 | Личный фонд А.С. Белкина | |
| 90 | Личный фонд Н.Д. Виноградова | |
| 93 | Личный фонд Л.А. Дьяковой | |
| 95 | Личный фонд М.А. Данилова | |
| 97 | Личный фонд Я.Ф. Чекмарева | |
| 98 | Личный фонд В.Е. Смирнова | |
| 100 | Семейный фонд А.И. Колодной | |
| | и М.О. Герцберга | |
| 101 | Личный фонд С.В. Зенченко | |
| 103 | Личный фонд О.С. Плавинской | |
| 104 | Личный фонд И.К. Андронова | |
| 105 | Личный фонд Ф.Ф. Королева | |
| 106 | Личный фонд В.Н. Шацкой | |
| 107 | Личный фонд Л.В. Занкова | |
| 108 | Личный фонд Ю.В. Шарова | |
| 109 | Личный фонд Д.Н. Никифорова | |
| 110 | Личный фонд И.Я. Депмана | |

| № фонда | Название фонда | |
|------------|------------------------------|--|
| 111 | Личный фонд А.Н. Шапошни- | |
| | кова | |
| 112 | Личный фонд П.П. Блонского | |
| 114 | Личный фонд В.Н. Сороки-Ро- | |
| | синского | |
| 116 | Личный фонд Д.Д. Галанина | |
| 117 | Личный фонд Н.П. Архангель- | |
| | ского | |
| 121 | Личный фонд А.Н. Геласимовой | |

| № фонда | Название фонда | |
|------------|------------------------------|--|
| 122 | Личный фонд Д.И. Азбукина | |
| 123 | Личный фонд К.М. Гавриленко | |
| 124 | Личный фонд К.А. Коноваловой | |
| 125 | Личный фонд Н.К. Гончарова | |
| 130 | Личный фонд Н.П. Кузина | |
| 136 | Личный фонд В.Е. Гмурмана | |
| 137 | Личный фонд Ю.К. Бабанского | |
| 139 | Личный фонд В.П. Кащенко | |
| 140 | Личный фонд Б.М. Кострица | |

Раздел IV: коллекции документов

Таблица 4

| № фонда | Название фонда | Крайние даты |
|---------|--|--------------|
| 18 | Архивная коллекция. Документы государственных учреждений, общественных организаций и частных лиц | 1692–1986 |
| 28 | Коллекция документов о жизни и деятельности видных русских и советских педагогов, собранная И.М. Диомидовым | 1925–1940 |
| 38 | Коллекция документов о жизни и деятельности Н.К. Крупской | 1910–1970 |
| 56 | Коллекция документов по истории народного образования Орловской и Нижегородской губерний Российской империи, собранная Н.М. Ликиным | 1786–1917 |
| 94 | Коллекция документов о проведении 100 – летнего юбилея Академии коммунистического воспитания им. Н.К. Крупской, собранная Е.К. Моносовой | 1969-1972 |
| 99 | Коллекция документов о деятельности восьмиклассного коммерческого училища в Петербурге, собранная О.В. Синакевич (настоящая фамилия Яфа) | 1905–1948 |
| 113 | Коллекция документов по истории развития дефектологии в России в 1862–1982 гг., собранная Х.С. Замским | 1862–1982 |

Интернет-журнал «Проблемы современного образования» 2013, № 3

ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ: НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

EDUCATION THROUGHOUT THE LIFE: CONTINUED EDUCATION IN THE INTERESTS OF STABLE DEVELOPMENT

Ломакина Т.Ю.

Заведующая лабораторией теории непрерывного образования ФГНУ ИТИП РАО, доктор педагогических наук, профессор, директор Национального центра ЮНЕСКО/ЮНЕВОК в РФ

E-mail: lomakina@itiprao.ru

Аннотация. Стало уже традицией собираться в первых числах июня в Санкт-Петербурге и обсуждать проблемы непрерывного образования в мире. Ежегодная Международная конференция «Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития» проводится уже в одиннадцатый раз. В этом году она проходила 31 мая – 2 июня 2013 г. на базе Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина.

Ключевые слова: конференция, непрерывное образование, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина

Lomakina T.Yu.

Head of the Laboratory of Continued Education
Theory of the Institute of Theory and History
of Pedagogics of the Russian Academy of
Education, Doctor of science (Education),
Professor, Director of the National UNESCO
Center of the Russian Federation.

E-mail: lomakina@itiprao.ru

Annotation. It has become a tradition to gather in the beginning of June in Saint-Petersburg to discuss the problems of continued education in the world. This year, the eleventh annual international conference «Education throughout the Life: Continued Education in the Interests of Stable Development» took place on May 31 – June 2, 2013 at the Pushkin Leningrad State University.

Keywords: conference, continued education, Pushkin Leningrad Sate University.

Организаторами конференции стали: Межправительственная организация ООН по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО); Межпарламентская ассамблея евразийского экономического сообщества (Россия, г. Санкт-Петербург); Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина; Минский институт управления (Республика Беларусь, г. Минск); Институт непрерывного образования ЮНЕСКО (Германия, г. Гамбург); Институт теории и истории педагогики РАО; Северо-западное отделение Российской академии образования; Национальный центр ЮНЕСКО/ЮНЕВОК в РФ; Отделение Национального центра ЮНЕСКО/ЮНЕВОК в РФ по Ленинградской области; Институт проблем региональной экономики Российской академии наук.

В конференции приняли участие ученые и специалисты из Австралии, Белоруссии, Болгарии, Германии, Италии, Казахстана, Канады, Латвии, Литвы, Македонии, Нигерии, Польши, Португалии, России, Сербии, США, Таджикистана, Узбекистана, Украины, Финляндии, Чехии.

На пленарном заседании в первый день конференции выступили следующие участники.

Новиков Александр Михайлович – академик Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, почётный профессор Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина – в докладе «Опыт корпоративного обучения – в образовательный процесс системы непрерывного образования» подчеркнул, что корпоративное обучение стремительно развивается и наработанный в нем опыт может быть успешно применен, естественно при определенной адаптации, в общеобразовательных и профессиональных образовательных учреждениях. Этот опыт был рассмотрен автором в двух аспектах: с позиций возможности применения методов управления образовательной деятельностью в ходе педагогического процесса, и с точки зрения методов управления учебным заведением.

Массальски Адам – ординарный профессор Университета Яна Кохановского в г. Кельце (Польша) – в выступлении «Непрерывное образование в европейской традиции: от античности до XIX века» отметил, что истоки европейской культуры усматриваются в эпоху Античности, начиная с периода Древней Греции. Так что можно говорить о том, что уже на протяжении почти трех тысячелетий в воззрениях многих наиболее выдающихся философов и мыслителей можно найти связи с проблемой непрерывного образования.

Демидов Алексей Александрович, председатель Правления Межрегиональной общественной организации «Информация для всех», проектный менеджер Санкт-Петербургского национального исследовательского университета информационных технологий, механики и оптики (НИУ ИТМО) по направлениям реализации Государственной программы «Информационное общество» и Федеральной целевой программы «Культура России», рассказал о Государственной программе «Информационное общество (2011–2020)» и роли межвузовского сотрудничества в развитии системы непрерывного образования в Российской Федерации.

Выступление *Шиловой Ольги Николаевны*, заместителя председателя Северо-Западного отделения Российской академии образования, доктора педагогических наук, профес-

сора, было посвящено образовательному проекту как актуальной форме непрерывного профессионального развития педагогов.

Розанов Всеволод Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор кафедры клинической психологии ИИПО Одесского национального университета имени И.И. Мечникова (Украина), в своем докладе «Образование для пожилых в контексте проблемы психического здоровья» обратил внимание на существующий разрыв между молодежью и старшим поколением. Образование для пожилых является универсальным и наилучшим инструментом в решении задач поддержания экономической и социальной активности этой группы населения. Однако в образовательных структурах недостаточное внимание уделяется улучшению контактов между молодежью и старшим поколением. Необходимо, чтобы преподавательский состав университетов «третьего возраста» был максимально насыщен молодыми кадрами, самыми молодыми преподавателями. Это позволило бы молодежи и пожилым людям лучше понимать друг друга в условиях современного общества. Анализ сложившейся ситуации показывает, что в некоторых подобных структурах эта тенденция уже имеет место, хотя и не приобрела массового характера. Активное и осознанное следование этой тенденции, превращение ее в устойчивую традицию связано также с важнейшей в последнее время концепцией психического здоровья.

Лисман Инта, старший преподаватель, доктор педагогических наук Университета Латвии (Латвия, г. Рига), рассмотрела проблему **университетов как организаторов непрерывного образования в Латвии.**

В соответствии с Болонской декларацией система высшего образования в Латвии состоит из трёх циклов образовательных программ: бакалавриат, магистратура и докторантура, – дающих академическое высшее образование и профессиональное высшее образование. В 2012–2013 гг. в Латвии насчитывается 58 вузов: 6 университетов; 11 вузов и 17 колледжей с государственным финансированием; 16 вузов и 8 колледжей, учреждённых юридическими лицами. Университеты и колледжи реализуют академические и профессиональные программы высшего образования, а также ведут научную, исследовательскую и творческую деятельность. Латвия проходит второй этап организации системы образования в соответствии с Европейскими квалификационными рамками (EQF), в которых образование организовано по 8 уровням.

Затем была проведена презентация Российско-Литовской монографии **«Непрерыв- ное образование как условие развития профессиональных компетенций»,** в которой приняли участие:

Лидека Зигмас – доктор habilitatis экономических наук, профессор, ректор университета Витаутаса Великого (Литва, г. Каунас);

Побанов Николай Андреевич – директор Научно-исследовательского института социально-экономических и педагогических проблем непрерывного образования Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина, профессор (Россия, г. Санкт-Петербург).

Сжёнов Евгений Станиславович, президент Международной ассоциации непрерывного образования, член Комиссии по развитию дополнительного образования Министерства образования и науки РФ, кандидат социологических наук (г. Москва), рассказал

о государственной политике и перспективах инновационного развития системы непрерывного образования в России.

В монографии представлен первый опыт международного сотрудничества в области непрерывного образования российских и литовских исследователей. Важнейшую функцию непрерывного образования авторы видят в том, что оно открывает перед человеком возможность оставаться компетентным в сфере своей профессиональной деятельности на протяжении всей трудовой жизни. Особое внимание авторы уделили духовнонравственным и психолого-педагогическим вопросам формирования профессиональных компетенций в парадигме непрерывного образования, взаимосвязи программ обучения и рынка труда в контексте трансверсальных компетенций, модернизации высшего образования через развитие непрерывного обучения и другим вопросам методологии и методики непрерывного образования, рассматриваемым в фокусе формирования и развития профессиональных компетенций.

Во время выступления был организован телемост между участниками конференции и бизнес-школой «American Business Studies» (США, Флорида) по проблемам дополнительного образования. В обсуждении приняли участие: Говард Линкольн – президент бизнес-школы «American Business Studies», доктор (США, Флорида), Лобанов Николай Андреевич – директор Научно-исследовательского института социально-экономических и педагогических проблем непрерывного образования Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина, профессор (Россия, г. Санкт-Петербург), Сжёнов Евгений Станиславович – президент Международной ассоциации непрерывного образования, член Комиссии по развитию дополнительного образования Министерства образования и науки РФ, кандидат социологических наук (Россия, г. Москва).

Кусаинов Аскарбек Кабыкенович, профессор, доктор педагогических наук, председатель Правления Академии педагогических наук Казахстана (Казахстан, г. Алматы) в своем докладе (и при презентации книги с тем же названием) остановился на качестве образования в мире и в Казахстане. Автор подчеркнул, что процесс общеевропейской интеграции и ориентация на инновационное развитие диктуют необходимость исследования опыта формирования единого образовательного пространства, составляющего один из основных элементов инновационного механизма экономики ЕС. Актуальность изучения закономерностей, инструментов и механизмов этого процесса усиливается необходимостью выявления возможностей их эффективного использования в развитии образовательной системы Республики Казахстан. Исследование всего спектра используемых механизмов по стимулированию инноваций на основе многоуровневого подхода позволило выявить, что на макроуровне, региональном уровне и уровне местного самоуправления в основном используются законодательно-нормативные, финансовые, инфраструктурные и социально-экономические механизмы стимулирования внедрения инноваций.

Смолянинова Ольга Георгиевна, директор Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета, член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор (г. Красноярск), охарактеризовала технологию процесса формирования е-портфолио в профессиональном развитии, трудоустройстве и образовании на протяжении всей жизни.

Курбонов Убайдулло Абдуллоевич, ректор Таджикского государственного медицинского университета им. Абуали ибни Сино (Республика Таджикистан, г. Душанбе), доктор медицинских наук, профессор, рассмотрел медицину как важнейшую область непрерывного образования.

Рудик Георгий Алексеевич, директор Центра современной педагогики «Обучение без границ», доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор (Канада, г. Теребонн) представил современную модель метасистемы непрерывного обучения (МНО) педагогов, разработанную с учетом взаимодействия сферы культуры глобализма и различных наук (философии, психологии, физиологии, педагогики и менеджмента). Рождая новое синергетическое видение мира, основанное на его многомерности, на принципах вероятностного детерминизма, самоорганизации и сложной иерархичности, модель МНО педагога позволила определить внешнее и внутреннее рамочное пространство непрерывного обучения педагогов, а также координаты профессионального портрета педагогов в период глобализации, которые позволяют описать и проектировать учителю свое непрерывное обучение.

Внешнее рамочное пространство МНО представляет треугольную пирамиду, вершиной которой является «Профессиональный портрет учителя», а в основании лежит треугольник с координатами «Жизнь», «Образование» и «Экономика». Все координаты пирамиды расположены во временном пространстве «Глобализация» и определяются с опорой на феноменологический подход исследования.

«Профессиональный портрет учителя», создан на основе научного познания с использованием историко-эволюционного анализа.

На базе изложенных выше теоретических предпосылок разработана полифункциональная «Диаграмма МНО», которая, с одной стороны, позволяет менеджерам образовательного учреждения провести диагностику реалий/самоаудит и спроектировать стратегию действий по выведению образовательного учреждения на современный уровень, а с другой – помогает каждому учителю определить свои «слабые стороны», разработать личный проект по профессиональному развитию в соответствии с духом времени и стратегией своей школы.

Сало Мила-Маарит, специалист по вопросам планирования образования педагогического колледжа Университета прикладных наук г. Ювяскюля, и Синкконен Йорма, эксперт педагогического колледжа Университета прикладных наук г. Ювяскюля (Финляндия) в докладе «Учитель - ключевая фигура системы непрерывного образования» рассказали о профессиональном и высшем педагогическом образовании в Финляндии, подчеркнув, что педагогическая профессия пользуется в Финляндии большим уважением.

Квалификация «учитель» гарантирует, что уровень образования учителей остаётся высоким. Желающие получить квалификацию учителя для работы в профессионально-технических институтах, университетах прикладных наук, центрах обучения взрослых, заведениях гуманитарного образования для взрослых и общеобразовательных школах старшей ступени в Финляндии должны получить 60 кредитов по педагогической программе последипломного уровня в рамках Европейской системы перевода и накопления

кредитов, проводимой педагогическими заведениями по пяти университетским прикладным наукам. Общее требование к поступающим на учёбу – наличие учёной степени магистра. В некоторых случаях достаточной считается степень бакалавра. Кроме того, все желающие получить педагогическое образование должны иметь не менее трёх лет опыта работы в соответствующей профессиональной области.

В программах профессионального и высшего педагогического образования Финляндии особое внимание уделяется компетенциям. В педагогическом колледже Университета прикладных наук JAMK определили четыре основных зоны компетентности, представляющие четыре ключевые компетенции, которые признаны необходимыми для учителей, работающих в профессионально-технических школах или в университетах прикладных наук.

В выступлении «Обучение на протяжении всей жизни в современной России: влияние идей ЮНЕСКО» Литвинова Нина Петровна, национальный координатор акции ЮНЕСКО «Неделя образования взрослых», заведующая Лабораторией по проблемам образования взрослых, профессор кафедры государственного и муниципального управления Санкт-Петербургского института гуманитарного образования, рассказала о зародившейся в Великобритании акции «Неделя образования взрослых».

С 1992 г. в Великобритании к участию в Национальной неделе обучения взрослых привлекают педагогов, спонсоров, органы центральной и местной власти, радио, телевидение и т.д., которые способствуют сотрудничеству организаций, работающих в области образования взрослых. Для многих стран идея оказалась привлекательной. Её главный смысл – достигнуть признания образования взрослых как необходимого условия развивающегося общества, преодолеть ограниченное представление об образовании как посещении университетов и колледжей, а рвссматривать его как образование в течение всей жизни. В этом году состоится уже 14-я Неделя по маршруту «Санкт-Петербург – Псков – Киев – Ялта».

Выявлены следующие характерные черты осуществления проекта «Неделя образования взрослых» в России: всемирный характер, оригинальная модель проведения - Международный передвижной институт, - постоянство и развитие, которые позволяют сохранить преемственность опыта и актив участников, диверсификация источников финансирования, управление проектом в рамках сетевой структуры с привлечением широкого круга социальных партнёров. Таким образом, различными путями - непосредственно живое общение с носителями опыта развития образования взрослых в России и за рубежом, обобщения опыта, посредством многочисленных публикаций, привлечения молодежи к волонтерской деятельности - идея образования на протяжении всей жизни становится все более понятной и реальной для тысяч наших соотечественников разных поколений.

На пленарном заседании второго дня конференции по просьбе участников *Рудик Георгий Алексеевич*, директор Центра современной педагогики «Обучение без границ», доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор (г. Теребонн, Канада) ответил на вопросы и продемонстрировал два обучающих фильма.

Дальнейшая работа конференции проходила по секциям:

- Вопросы общей теории, методологии и практики непрерывного образования. Страноведческие и территориальные аспекты непрерывного образования.
- Социокультурные вопросы непрерывного образования как важнейшее условие формирования специалиста и духовно-нравственной личности. Проблемы социализации в непрерывном образовании.
 - Дополнительное образование: новые формы организации и технологии.
- Образование для взрослых и пожилых в контексте проблемы сохранения психического здоровья и когнитивного потенциала населения.
 - Формирование экологической культуры в системе непрерывного образования.
- Качество подготовки педагогов и профессионализм их деятельности в системе непрерывного образования.
- Университеты как центры инновации и непрерывного образования. Непрерывное образование в моногородах.

На секциях активно выступали сотрудники ФГНУ ИТИП РАО. Так, *Абушов Рас-им Илхам оглы*, кандидат юридических наук, старший научный сотрудник Института рассказал об **актуальных концептах Федерального закона «Об образовании в Рос-сийской Федерации» и новшествах законодательного регулирования в сфере образования.**

Ломакина Татьяна Юрьевна, заведующая лабораторией теории непрерывного образования, доктор педагогических наук, профессор, раскрыла в прогностическом аспекте основные направления развития системы непрерывного образования в условиях диверсификации экономики и образования, а также рассказала о серии книг, которые ФГНУ ИТИП РАО выпускает к 70-летнему юбилею ИТИП и РАО, презентовав библиотеке Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина коллективную монографию лаборатории «Социально-педагогические основы развития образовательных траекторий личности в системе непрерывного образования».

Найденова Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией методологии педагогических измерений ФГНУ ИТИП РАО выступила с сообщением на тему **«Учим тому, что измеряем».**

О теоретико-методологических основах развития непрерывного экономического образования рассказала кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник ФГНУ ИТИП РАО *Сергеева Марина Георгиевна*.

Таппасханова Марина Алиевна, кандидат исторических наук, доцент, старший научный сотрудник ФГНУ ИТИП РАО посвятила свое сообщение проблеме развития медиаобразования в контексте образования.

Носова Ирина Сергеевна, научный сотрудник Института рассказала о способах и методах формирования социального пространства общеобразовательной школы.

В рамках XI Международной конференции «Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития» организован круглый стол по реализации Международной программы «Эко-школы/Зеленый флаг» – модель образования для устойчивого развития» (7 июня 2013 г.) в Академии педагогического последипломного образования.

Ведущая круглого стола – *Мадисон Ольга Георгиевна*, координатор Международной программы «Эко-школы/Зеленый флаг» в России.

Приглашенные эксперты: *Голубицкий Алексей Викторович* – СОШ «Школа Будущего», Калининградская область, Россия; *Илиско Дзинтра* – Университет Даугавпилса, Латвия; *Куликова Галина Николаевна* – ЦДТТ «Город Мастеров», Ломоносов, г. Санкт-Петербург, Россия; *Марчук Светлана Николаевна* – ГБДОУ Детский сад № 69 «Марина», г. Санкт-Петербург, Россия.

На заседании круглого стола представлен наиболее интересный опыт работы образовательных учреждений ряда регионов России в области воспитания и образования для устойчивого развития, а также успешный международный опыт Прибалтийских стран по межсекторному взаимодействию.

На третий день конференции были подведены итоги, обозначены дни проведения конференции в 2014 г. и проведено выездное заседание по теме «Храмы и монастыри Санкт-Петербурга».

Интернет-журнал «Проблемы современного образования» 2013, № 3

КАК НАУЧИТЬСЯ ВИДЕТЬ КРАСИВОЕ

WAYS OF SEEING BEAUTIFUL THINGS

Ланин Б.А.

Заведующий лабораторией дидактики литературы ИСМО РАО, доктор филологических наук, профессор

E-mail: 99bbb@mail.ru

Lanin B.A.

Head of the Laboratory of Didactics of Literature at the Institute for Content and Methods of Education of the Russian Academy of Education, Doctor of Philology, Professor.

E-mail: 99bbb@mail.ru

Рецензия на книгу: Джон Бергер. Искусство видеть. СПб.: Клаудберри, 2012. 184 с. JohnBerger. WaysofSeeing.

Эта книга опоздала к русскому читателю на сорок лет. Почему, почему, почему... Еще в 1972 г.появился одноименный сериал ВВС, и тут же была опубликована книга. Хотя автор и пишет в предисловии, что делали ее впятером, к русскому изданию смело можно добавить переводчика: Евгения Шрага постаралась на славу. Когда перевод блещет афоризмами – виват переводчику!

Из семи эссе, составляющих книгу, слова прочитать можно только в четырех. Три эссе представляют собой визуальные тексты, и они заслуживают своего «прочтения». Под черно-белыми репродукциями нет даже подписей: визуальная информация говорит сама за себя.

Прочитав, понимаешь, почему эта книга не была издана в советское время. Изложенные в ней взгляды на живопись опровергают марксистскую трактовку происхождения искусства. Так и вертятся на языке термины, которыми можно было бы взгляды Бергера заклеймить. Посудите сами. По его мнению, живопись возникла из желания богатых людей украсить внутреннее пространство своего жилища. У людей бедных и жилища-то никакого не было, куда уж им было думать об украшениях!

Почти на генетическом уровне сформированное у богатых чувство прекрасного, передавалось из поколения в поколения, и дело тут не в родстве. Тем более что родство было не по крови, а по деньгам. Богатые утвердили свои вкусы, которые менялись исторически, всегда оставаясь вкусами богатых. Церковь бедной не была, но неожиданно оказалась весьма демократичной в поддержке искусства. Великие фрески, украсившие европейские

храмы, не только были профинансированы папской властью, но и оставались при этом доступными для обозрения всех верующих, независимо от их доходов.

Противопоставлением бедных и богатых в истории происхождения искусства дело вовсе не заканчивается. Другое важнейшее разделение – по гендерному признаку. Дж. Бергер утверждает, что Мужчина показан в живописи мужчиной, показан как таковой. Женщина представлена на Картине глазами мужчины и для мужских глаз, прежде всего. Она желанна и призывна. Созерцание женщин в живописи восхитительно само по себе и едва ли не целебно в психологическом и даже физиологическом смысле. Бергер обращает внимание на то, что в живописи Возрождения женские тела совершенно безволосы. Почему это так? Известно, что волосы на теле еще со Средних веков воспринимались как эмблема страсти. По мнению автора, единственным источником страсти в коммуникации «зритель – картина» прежде мог быть только мужчина-зритель, и никакие иные источники сексуальности ему в этом эстетическом (только эстетическом!) процессе не были нужны.

Картины как раз и были связаны с развитием человеческой сексуальности, чувственности, человека вообще. Чего стоят хотя бы многотысячные иллюстрации к библейскому рассказу о грехопадении! Если ранние трактовки своей последовательностью сюжетов внутри одной рамки порой напоминали современные комиксы, то со временем наши нарисованные прародители обретали плоть, становились чувственными и привлекательными.

Критик всегда должен увидеть в исследуемом объекте то, чего не увидит простой зритель и не вычитает простой читатель. Дж. Бергер рассматривает портрет второй жены Рубенса «Шубка. Портрет Елены Фоурмен», которая была значительно моложе своего великого избранника. Мы видим (подчеркиваю, видим МЫ!), насколько тщательно и любовно художник выписывал детали, а попросту – складочки, ее почти обнаженного пышного тела (худощавых на картинах Рубенса почти не встретить). Мы также видим шубу, которую она накинула на голое тело.

Зато чего неопытный зритель может и не увидеть, в отличие от искушенного критика, так это «неправильность» портрета: шуба прикрывает то, что и должна прикрывать, – ту область, где встречаются туловище и ноги –вот только, если мысленно снять эту шубу, понимаешь, что они, туловище и ноги, на этом изображении никогда не встретятся. Есть в портрете какая-то несуразность: «около 9 дюймов», пожалуй, получилась закрытая область тела, а такого не может быть... Однако эта несуразность придает портрету жизненность и привлекательность, демонстрирует невероятную любовь художника к своей жене, передает страсть, движение почти обнаженного женского тела.

Мне представляются важными размышления автора о классике, традициях и новаторстве. Непонимание отношений между традицией и мастерами (можно оба слова взять в кавычки) скрывает подлинную сущность масляной живописи. А сущность эта заключается в том, что исключительные художники в исключительных обстоятельствах освобождают себя от норм традиции и создают произведения, которые традиции противоречат. Именно вокруг таких произведений и смыкается новая традиция. Эти, когда-то «нетрадиционные», новаторские произведения объявляются зачинателями новой традиции, и тогда подражатели добавляют в новую манеру лишь некоторые детали технического характера.

Дж. Бергер обращает особое внимание на социологический аспект проблемы. Если уж говорить о живописи, то богатству оно поклонялось во все века. Только на ранних этапах развития живописи богатство прославлялось как атрибут божественного порядка, утвержденного раз и навсегда, то есть как атрибут статический.

Буржуазность внесла очень существенную поправку: теперь богатство ценилось в силу своей динамичности, вносимой деньгами. Деньги придавали изображенному богатству доступность, а масляная живопись – осязаемость, возможность прикоснуться, взять в руки... Кстати, именно эта осязаемость масляной живописи сделала «нежеланными гостями» метафизические символы, например череп как символ смерти и т.п.

Бергер обращает внимание на парадокс, связанный с масляными изображениями кающейся Марии Магдалины. Как известно, любовь к Христу преобразила её: она уверовала в бессмертие души и осознала бренность своей плоти. Однако на многих великолепных с технической точки зрения изображениях Мария Магдалина «выглядит так, как будто вызванных раскаянием изменений в ее жизни просто не было. Эта живописная техника оказывается неспособной выразить то самоотречение, к которому, как подразумевается, пришла героиня. Она показана, прежде всего, как доступная и желанная женщина. Она остается покорным объектом живописного метода, призванного соблазнять зрителя» (С. 106).

Дж. Бергер смотрит на картины, видит их, но помнит о социологическом контексте. Вот он предлагает рассмотреть вместе с ним картину Гейнсборо «Портрет четы Эндрюс». Супруги предстают на фоне пейзажа. Однако это вовсе не руссоистское любование неиспорченной природой: герои изображены на фоне *своих владений*, и гордость за собственность читается в их позах и выражении лиц.

Конечно, были и противники подобного подхода, причем такие, кто писал очень остро. Бергер в долгу никогда не оставался, а в этой книге он разбил их в пух и прах. Приводя длинную цитату из книги одного из своих недругов, он объясняет, что «она замечательно иллюстрирует то лицемерие, которым страдает история искусства» (С. 124) Конечно, доказывает Джон Бергер, супруги Эндрюс любовались неискаженной Природой. Конечно, при этом они оставались гордыми собой землевладельцами. Конечно, и то и другое появилось на картине перед взглядом искушенного знатока, каким станет по прочтении книги и читатель.

В целом мы можем заключить, что в масляной живописи был изобретен новый способ видения. Критики заговорили о том, что картина в раме подобна окну, за которым открывается мир: «Примерно так в общих чертах и видит саму себя эта художественная традиция, с поправкой на те стилистические изменения (маньеризм, барокко, неоклассицизм, реализм и т.д.), которые происходили с ней на протяжении четырех веков» (С. 125). Джон Бергер, напротив, утверждает, что «если изучать культуру европейской масляной живописи в целом и если оставить в стороне ее утверждение о себе самой, то ее ближайшей аналогией окажется не окно, открытое в мир, а сейф, встроенный в стену, сейф, в котором хранится то, что можно увидеть» (С. 125).

Упрекавшие автора в помешательстве на собственности не справедливы, и Бергер отвечает им так: «Все совсем наоборот. На собственности помешалось это общество и эта

культура. Но для маньяка его навязчивая идея кажется чем-то, что в природе вещей, а потому и не осознается как навязчивая идея. Отношения между собственностью и искусством в европейской культуре кажутся этой культуре естественными, а потому, если кто-то в пределах данного культурного поля выходит за рамки идеи собственности, то считается, что это *он* таким образом демонстрирует свою собственную манию» (С. 125–126).

В последней «словесной» главе автор обращается к тому, какой предстает перед нами реклама, и замечает огромное сходство между нею и масляной живописью. Действительно, между ними устанавливается явная связь. Реклама часто обращается к образам, порожденным классическим искусством. Она заставляет «зрителя испытать некоторое неудовлетворение от той жизни, которую он ведет. Не жизни общества в целом, но его собственной жизни. Реклама утверждает, что, если он купит предполагаемое, жизнь его станет лучше. Она предлагает ему усовершенствованный вариант его самого» (С. 162)

Однако масляная живопись мыслится в перспективе вечности. Она фиксирует навсегда. Поэтому критики были недовольны первыми ростками жанровой живописи: простолюдины на полотнах не просто улыбались, они показывали зубы, они *скалились*! И где же тут воссиять в вечность? Реклама устремлена в ближайшее будущее, эдакая зона ближайшего развития покупателя: купив это сегодня, ты расцветешь завтра.

Сейчас искусства прошлого не существует – по крайней мере в том виде, в каком оно существовало в прежние времена. Его власть утрачена, потому что язык искусства уступил место языку изображений. «Кто пользуется новым языком?» – это не праздный и не узкоспециальный вопрос. «Народ или класс, отрезанный от своего собственного прошлого, в значительно меньшей степени свободен выбирать и действовать как народ или класс, чем те, кто способен найти свое место в истории. По этой причине (и только по этой причине) вопрос об искусстве прошлого стал теперь вопросом политическим» (С. 40), – утверждает Дж. Бергер, отвечая тем самым на многие сегодняшние вопросы эстетического и гражданского воспитания.

Интернет-журнал «Проблемы современного образования» 2013. № 3

Мы продолжаем знакомить читателей с содержанием ведущих педагогических журналов. Если Вы тоже выпускаете периодические издания данной тематики, то предлагаем Вам размещать информацию о них в данной рубрике. Для этого нужно прислать нам сведения об издании и содержание готовящегося выпуска (можно с аннотациями статей). Будем рады сотрудничеству!

We continue to inform our readers about the content of the leading pedagogical journals. If you are yourself a publisher on the same subject-matter, we propose you submit information on your periodical and on the content of the planned publication (with annotations) to this rubric. Looking forward to collaborating with you!

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 the journal "NATIONAL AND FOREIGN PEDAGOGY", published by the "Institute of Theory and History of Pedagogy" of the Russian Academy of Education. The editor-in-chief of this journal is the director of the institute, Doctor of science (Philosophy) – Ivanova S.V. The journal is published quarterly.

«ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА» № 3 (12) 2013 Журнал ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» Российской академии образования

"NATIONAL AND FOREIGN PEDAGOGY" № 3 (12) 2013
JOURNAL OF THE "INSTITUTE OF THEORY AND HISTORY OF PEDAGOGY" OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION

СОДЕРЖАНИЕ

К ЧИТАТЕЛЯМ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОМПАРАТИВИСТСКИЙ КОНТЕКСТ

Вульфсон Б.Л. Модернизация содержания общего образования: компаративистский контекст *Савина А.К.* Европейское образование: основные пути обновления

Супрунова Л.Л., Свиридченко Ю.С. Поликультурное образование как предмет сравнительного педагогического исследования (на материале российской и американской школы)

Тагунова И.А. Феномены «теория образования», «теория обучения» и «теория воспитания» в американской педагогике

Жижко Е.А. Компетентностный подход в профессиональном образовании маргиналов в Мексике и Венесуэле

Дудко С.А. Интеграция иммигрантской молодёжи во Франции как социально-педагогическая проблема

Мариносян Т.Э. Укрепление единого образовательного пространства Содружества Независимых Государств с позиции взаимоотношений педагогической науки и образования

Найдёнова Н.Н. Измерение ключевых компетенций в национальных стандартах школьного образования

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В СОЦИУМЕ

Невская В.И. Сравнительный анализ понятий «коммуникация» и «онтологическое общение» с позиции ценностно-смысловых отношений-связей

Куровская Ю.Г. Концептуализация образа женщины в англоязычной лингвокультуре при обучении иностранным языкам

Казарьянц К.Э. Диалог культур в билингвальном образовании студентов

Каньковский И.Е. Информационно-клиническая модель образовательной среды для подготовки инженера-педагога

ОБЗОР НОВЫХ ИЗДАНИЙ

НАШИ АВТОРЫ

SUMMARY