

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

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

№ 5 | 2013



РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Н.Д. Никандров, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО
В.А. Болотов, доктор педагогических наук, профессор, академик 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 РАО, 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 РАО, заместитель президента РАО
Роберт И.В., доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, заместитель ученого секретаря РАО, директор Института информатизации РАО
Семенов А.Л., доктор физико-математических наук, профессор, академик РАН, академик РАО, ректор МПГУ
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**
Редактура: **Е.А. Пименова, Т.А. Гугуева**
Перевод: **А.А. Пантелеев**
Верстка: **Е.В. Ермакова**

| | |
|---|-----|
| ОТ РЕДАКЦИИ | 5 |
| РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ | |
| <i>Фельдштейн Д.И.</i> Функциональная нагрузка Академии образования в определении принципов и условий развития растущего человека на исторически новом уровне движения общества (Доклад на общем собрании РАО 29 октября 2013 г.) | 6 |
| <i>Богуславский М.В.</i> АПН РСФСР – АПН СССР – РАО: к 70-летию Российской академии образования..... | 21 |
| МОДЕРНИЗАЦИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ | |
| <i>Болотов В.А., Вальдман И.А.</i> Типология и характеристика программ оценки учебных достижений школьников | 35 |
| <i>Ткаченко Е.В., Смирнов И.П.</i> В защиту начального профессионального образования..... | 54 |
| ТЕОРИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ | |
| <i>Булкин А.П.</i> Вопросы жизни или образование и подготовка..... | 68 |
| ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ | |
| <i>Идиатуллин А.В.</i> Реформа и модернизация высшего образования на рубеже XX–XXI веков в советской и современной российской историографии | 82 |
| <i>Волкова И. В.</i> Московские школы в канун и в начале Великой Отечественной войны: истоки победы | 90 |
| <i>Ермошкина А.С.</i> Школьная география и методика ее преподавания на рубеже эпох (первая половина XX в.)..... | 102 |
| <i>Михайлов В.Т.</i> Марийская национальная учебная книга: история эволюции | 117 |
| НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ | |
| <i>Вальдман И.А.</i> Особенности организации мониторингов учебных достижений в странах мира: национальная программа оценки SIMCE в Чили..... | 133 |
| <i>Семенова Е.А.</i> Актуализация карнавальных процессов в период кризиса культуры (на примере субкультуры студенчества) | 150 |
| ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ | |
| <i>Антопольский А.Б., Усанов В.Е.</i> О библиометрических показателях, используемых для оценки научных журналов по педагогике и психологии..... | 160 |
| <i>Черноусова И.И., Латышев О.Ю.</i> Краеведческая составляющая медиаобразования детей-сирот в условиях логопедической поддержки | 174 |
| НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ | |
| <i>Ломакина Т.Ю.</i> Непрерывное образование в интересах устойчивого развития | 189 |
| РАЗМЫШЛЕНИЯ НАД КНИГАМИ | |
| <i>Ланин Б.А.</i> Мост к душе ребенка | 194 |
| <i>Осмоловская И. М.</i> Является ли дидактика наукой? | 197 |
| В МИРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЖУРНАЛОВ | |
| Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» № 5(14) 2013 | 205 |

| | |
|--|-----|
| FROM THE EDITORIAL STAFF | 5 |
| RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION | |
| <i>Feldstein D.I.</i> The Function of the Academy of Education in Determining the Principles and Conditions of Development of a Growing Individual at a Historically New Level of Social Movement (A Report at the Russian Academy of Education General Assembly 29.10.2013) | 6 |
| <i>Boguslavsky M.V.</i> APS of the RSFSR – APS of the USSR – RAE: 70 years of the Russian Academy of Education | 21 |
| MODERNIZATION OF RUSSIAN EDUCATION | |
| <i>Bolotov V.A., Valdman I.A.</i> Typology and Characteristics of Academic Achievement Evaluation Programs | 35 |
| <i>Tkachenko E.V., Smirnov I.P.</i> In Defense of Primary Professional Education | 54 |
| THEORY OF MODERN EDUCATION | |
| <i>Bulkin A.P.</i> The Questions of Life or Education and Preparation | 68 |
| <i>Idiatullin A.V.</i> Reform and Modernization of Higher Education at the Turn of the 21st Century in Soviet and Modern Russian Historiography | 82 |
| HISTORY OF PEDAGOGICS | |
| <i>Volkova I.V.</i> Moscow Schools on the Eve of and in the Beginning of the Great Patriotic War: The Source of Victory | 90 |
| <i>Ermoshkina A.S.</i> School Geography and Methods at the Transition of Epochs (The First Half of the 20th Century) | 102 |
| <i>Mikhailov V.T.</i> National Mari Textbook: History of Evolution | 117 |
| NEW RESEARCHES IN EDUCATION | |
| <i>Valdman I.A.</i> Organizing Monitoring of Academic Achievement throughout the World: SIMCE – The National Assessment Program in Chile | 133 |
| <i>Semenova E.A.</i> Actualization of Carnival Processes during the Period of Cultural Crisis (Through the Student Subculture Example) | 150 |
| INNOVATIVE TECHNOLOGIES | |
| <i>Antopolsky A.B., Usanov V.E.</i> On Bibliometric Indicators Used in Evaluating Scientific Pedagogical and Psychological Journals | 160 |
| <i>Chernousova I.I., Latyshev O.Yu.</i> The Local Region Studies Component of Media Education of Orphans in the Conditions of Speech Therapy Support | 174 |
| SCIENTIFIC LIFE | |
| <i>Lomakina T.Yu.</i> Continuous Education in the Interests of Stable Development | 189 |
| REFLECTING ON BOOKS | |
| <i>Osmolovskaya I.M.</i> Can Didactics be Considered a Science? | 194 |
| <i>Lanin B.A.</i> A Bridge to a Child's Soul | 197 |
| IN THE WORLD OF PEDAGOGICAL JOURNALS | |
| Magazin «National and Foreign Pedagogy» № 5(14) 2013 | 205 |

29–30 октября 2013 года прошло общее собрание Российской академии образования. В соответствии с действующим уставом состоялись выборы руководства Академии.

Президентом РАО избрана *Людмила Алексеевна Вербицкая* – видный филолог, Президент Санкт-Петербургского государственного университета.

Вице-президентами – видный психолог *Давид Иосифович Фельдштейн* и известный ученый в сфере физико-математических наук *Геннадий Алексеевич Бордовский*, Президент Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

Ученым секретарем Академии избран *Юрий Петрович Зинченко*, декан психологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова.

Редакционная коллегия нашего журнала от всей души поздравляет избранных руководителей РАО и желает им больших творческих свершений в деле развития российского образования и совершенствования деятельности Российской академии образования!

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ НАГРУЗКА АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ОПРЕДЕЛЕНИИ ПРИНЦИПОВ И УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ РАСТУЩЕГО ЧЕЛОВЕКА НА ИСТОРИЧЕСКИ НОВОМ УРОВНЕ ДВИЖЕНИЯ ОБЩЕСТВА (ДОКЛАД НА ОБЩЕМ СОБРАНИИ РАО 29 ОКТЯБРЯ 2013 Г.)

THE FUNCTION OF THE ACADEMY OF EDUCATION IN DETERMINING THE PRINCIPLES
AND CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF A GROWING INDIVIDUAL AT A HISTORICALLY NEW
LEVEL OF SOCIAL MOVEMENT (A REPORT AT THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION GENERAL
ASSEMBLY 29.10.2013)

Фельдштейн Д.И.

Вице-президент РАО, академик РАО, доктор
психологических наук, профессор
E-mail: luca15@yandex.ru

Аннотация. Настоящая публикация
представляет собой доклад, сделанный на Общем
собрании Российской академии образования.
В нем всесторонне раскрываются особенности
развития растущего человека в современной
историко-культурной ситуации.

Ключевые слова: Российская академия
образования, ситуация неопределенности,
образование, самореализация человека,
психолого-педагогические науки.

Feldstein D.I.

Vice-president of the Russian Academy of
Education, Doctor of science (Psychology),
Professor, Academician of the Russian Academy
of Education

E-mail: luca15@yandex.ru

Annotation. The article is a report made at
the Russian Academy of Education General
Assembly. It sheds light on the multitude of
questions regarding the development of a
growing individual in the modern socio-cultural
situation.

Keywords: Russian Academy of Education,
situation of uncertainty, education, self-
actualization of an individual, psychological and
pedagogical science.

Уважаемые коллеги!

Проблемы человека, всегда обострившиеся в напряжённой социальной ситуации, особую сложность приобретают в современных условиях не только в связи с глобальными преобразованиями и кризисами, приводящими по существу к тектоническому разлому в историческом движении общества, но и, что важно, в связи с непознанностью и недостаточной осознанностью природы его неопределённого, неустойчивого, хаотического состояния.

И в этом плане определение особенностей человека, прежде всего растущего человека, как основания воспроизводства и носителя образа будущего общества имеет особый смысл.

Среди множества проблем и вопросов актуализируется, во-первых, раскрытие характера той социальной среды, которая определяет развитие человека; во-вторых, рассмотрение особенностей современного человека на всех этапах возрастного развития; в-третьих, выявление принципов, путей, условий, возможностей, перспектив преобразования системы образования, обеспечивающей оптимальное развитие растущего человека.

Именно в рамках решения этих конкретных проблем и была развернута работа членов и научных коллективов нашей Академии, выявившая серьезные разноплановые, разнохарактерные, разноуровневые изменения, происходящие и в самих растущих людях, и в процессе их образования – изменения как положительные, так и отрицательные.

В кратком докладе невозможно привести весь массив полученных нами данных. Поэтому я сосредоточусь лишь на тех проблемах, которые сейчас требуют особо пристального внимания, изучения, понимания и объяснения.

Прежде всего, это проблема определения того, как формируются характеристики среды, воздействующие на развитие человека в нынешней исторической ситуации. Здесь важно четко сознавать, что современное состояние – результат действий человека – требует реального понимания субъектного фактора и субъектного контроля за объективно осуществляющимся процессом. Это, в частности, связано с ответственностью самого человека за решение задач будущего при осмыслении им собственных возможностей и способностей.

Изменения разного вида и объема, происходящие в социуме, – от глобальных проблем экономики до структуры и характера ритмов жизни, темпов передвижения, специфики взаимодействия людей – изучаются философами и экономистами, социологами и физиологами, демографами и этнологами, политологами и культурологами, но особенно рельефно в этом плане выступают наши задачи – задачи педагогов и психологов. Именно нам необходимо увидеть, понять, раскрыть сущность изменений самого главного действующего на Земле лица – человека как индивида, личности, субъекта деятельности, с тем чтобы, во-первых, обнаружить, наметить, выстроить траекторию его реального действия и развития в нынешнем неустойчивом мире; во-вторых, определить сущностные возможности образования, дающего человеку и знания, и понимание современного мира, общечеловеческих задач.

В связи с этим возрастает ответственность специальной государственной структуры – нашей Академии, призванной вести поиск принципов, путей, возможностей

развития растущего человека в описанных условиях при резком увеличении динамики происходящих событий, что требует решения массы сложных социальных и технологических задач.

В отличие от других государственных академий наук, в сферу деятельности которых входит изучение проблем различных областей знаний – от экологии, геологии до космонавтики, – в центре внимания нашей Академии находится анализ и научное осмысление реальной характеристики современного человека, поиск путей и особенностей развития человека растущего. Важным выступает тот факт, что темпы изменений в восприятии, мышлении, сознании и других психологических, психофизиологических и личностных характеристиках человека постоянно увеличиваются. Если раньше устойчивые состояния детей наблюдались на протяжении столетий, затем десятилетий, то сегодня развитие общества оказывает такое давление на развитие растущего человека, что изменения в его психике происходят уже через 5–6 лет, требуя новых средств познания ребенка – средств, ранее не имевшихся.

Существенным является и то обстоятельство, что в развитии современных детей четко проявляются противоречия, реально отражающие переходное состояние общества. Так, полученные нашей Академией материалы свидетельствуют, что нынешнее поколение растущих людей, с одной стороны, значительно опережает в своем развитии все предшествующие, обладая многими новыми способностями и возможностями; с другой, за короткий пятилетний период (начиная с 2008 г.) резко снизилось, например, когнитивное развитие детей дошкольного возраста. Снизилась их энергичность, желание активно действовать. При этом возрос эмоциональный дискомфорт. Отмечается сужение уровня развития сюжетно-ролевой игры дошкольников, особо значимой в их психическом становлении, что приводит к недоразвитию мотивационно-потребностной сферы ребенка, а также его воли и произвольности.

Четко фиксируется неразвитость внутреннего плана действия и сниженный уровень детской любознательности и воображения. Детям дошкольного возраста сейчас оказывается недоступным то, с чем легко справлялись их ровесники три десятилетия назад. Обращает на себя внимание дефицит произвольности – как в умственной, так и в двигательной сфере дошкольника, что является одним из наиболее тревожных достоверно установленных фактов.

У 25 процентов детей младшего школьного возраста отмечается недостаточная социальная компетентность, беспомощность в отношениях со сверстниками, неспособность разрешать простейшие конфликты. При этом прослеживается опасная тенденция, когда более 30 процентов самостоятельных решений, предложенных этими детьми, имеют явно агрессивный характер.

Существенно (почти в 2 раза) увеличилось число детей 6, 7, 8, 9, 10 лет с нарушениями речевого развития. До 50 процентов младших школьников переходят в основную школу с несформированностью навыка письма, что выступает, кстати, зримым показателем нарушения в развитии линейного мышления, в частности показателем того, как образное мышление буквально «сбивает» мышление линейное. Все у большего числа детей данного возраста отмечаются серьезные проблемы с умением читать, понимать текст.

Тревогу вызывает нежелание значительной части сегодняшних школьников учиться. В отличие от ребят середины XX в. наши дети не считают, что «ученье – свет, а неученье – тьма», так как образование уже не обеспечивает в необходимой степени позитивную социализацию.

Неблагоприятной тенденцией выступает обеднение и ограничение живого, тактильного общения детей, в том числе подросткового возраста, со сверстниками, рост явлений одиночества, отвержения, низкий уровень коммуникативной компетентности.

Материалы сравнительных исследований показывают, что, если в начале 90-х гг. многие подростки испытывали чувство одиночества, но при этом их тревожность стояла на 4–5-м месте по силе проявления, то ныне тревожность у 12–15-летних вышла на 2-е место, усугубляясь чувством брошенности, ненужности взрослому миру, как раз на этапе начала выхода в этот мир, а отсюда – опустошенности, растерянности, неверия в себя.

Всё больше становится детей с эмоциональными проблемами, находящихся в состоянии аффективной напряженности из-за постоянного чувства незащищенности, отсутствия опоры в близком окружении и потому беспомощности.

Большую группу составляют дети, для которых характерно неблагоприятное, проблемное течение психического развития в онтогенезе.

Значительные подвижки произошли в процессе индивидуализации и социализации детей подросткового возраста. Показательно, в частности, что на первый план у подростков сейчас выходят не развлечения, а свой особый поиск смысла жизни, возрастает критичность по отношению к взрослым, то есть фиксируются новые характеристики в их социальном развитии, что требует от нас не просто констатации, а глубокого анализа.

Такой анализ необходим и для определения причин изменения ценностных ориентаций подрастающих людей, по сравнению как с серединой 90-х гг., так и с началом нового столетия. С 2007 г. на первый план у подростков выдвигаются волевые и соматические ценностные ориентации. Настойчивость, решительность, ориентация на высокий уровень достижения, а также хорошее здоровье, презентабельная внешность становятся для них значимыми качествами. Но при этом весьма тревожно, что эмоциональные и нравственные ценности – чуткость, терпимость, умение сопереживать – занимают последние места в этой иерархии. Наблюдается негативная динамика культурных и общественных ценностных ориентаций.

Другими словами, растущий человек вырос в одних аспектах социальной зрелости и «проседает» в других. Например, у него существенно повысилось стремление к самоутверждению (доминированию и самопрезентации), но в то же время резко изменилась личностная направленность. Приведу лишь один пример. Если в 1993 г., 20 лет назад, 58 процентов детей подросткового возраста характеризовались альтруистическим настроем, то ныне такой тип направленности был отмечен только у 16 процентов, то есть уменьшился в 3,6 раза.

Я так подробно остановился на некоторых характеристиках подростков потому, что это именно то поколение, которое в ближайшие годы объективно станет активно дей-

ственной силой в преобразовании общества. Именно подросткам предстоит перестраивать общество, создавать не просто отдельные конструкты, но принципиально отличную историческую действительность, располагая той необходимой дистанцией своего развития-осуществления, на которой выстраиваются новые системы отношений.

О необходимости осмысления реальной ситуации жизнедеятельности и функционирования растущих людей разного возраста свидетельствуют данные не только учёных, но и публицистов. Например, материал, который был получен писателем Михаилом Дымовым, отражающий два наиболее проблемных возрастных перехода – от дошкольного к младшему школьному и от него к подростковому периоду. Писатель предложил детям в возрасте от 6 до 10 лет написать письмо Всевышнему, задать Ему насущные вопросы, попросить о самом главном.

Показательно, как существенно разнятся запросы детей на рубеже дошкольного и младшего школьного возрастов (1–2 классы) и на пороге вхождения в подростковый возраст (4 класс). Так, дети в 1–2 классах говорят о добре, нежности, спрашивают у Господа: «Как мне жить, чтобы все на свете были счастливы?» (Лиза, 2 кл.); «Почему, когда любишь, все нравится, даже яичница?» (Степа, 2 кл.); «Я бы попросил у Тебя ласки» (Нормунд, 2 кл.); «Пусть все, на кого я посмотрю, улыбаются» (Тима, 2 кл.); «Я бы хотела, чтобы у всех, и даже у меня, был хороший характер» (Аня, 1 кл.).

А ребята на предподростковом этапе выражают уже беспокойство сложившимся на Земле положением, утверждая: «Цветы у Тебя получились лучше, чем человек» (Гая, 4 кл.); «Ладно, Христос страдал ради людей, а ради чего страдают люди?» (Гриша, 4 кл.); «Я родился, глянул, а мир уже такой злой, жестокий» (Алёша, 4 кл.); «Люди так страдают на Земле, неужели в Твоём аду еще хуже?» (Радик, 4 кл.).

Уважаемые коллеги! Следует отметить, что в педагогических, психологических, социологических исследованиях прослеживается интенсивная напряженность в развитии растущих людей, с которой очевидно связан рост их цинизма, грубости, жестокости, агрессивности. С другой стороны, за этими внешними проявлениями кроются внутренние переживания ребенка – неуверенности, одиночества, страха, и в то же время – инфантилизм, эгоизм, духовная опустошенность, то есть те современные приобретения Детства, которые являются тяжёлой потерей и для него, и для Общества в целом.

Причём изменения современного ребенка связаны не только с социокультурными процессами, преобразовавшими общество. Специального глубокого осмысления требуют процессы эволюционного саморазвития растущего человека, причины, их обуславливающие. Речь, в частности, идет о морфологических изменениях, так называемых «секулярных трендах»: астенизации, деселерации, тенденции к леворукости, ювенилизации, грацилизации, андрогонии, которые сопровождаются целым комплексом психологических признаков, в том числе большими креативными способностями детей, меньшей степенью экстравертированности, большей самодостаточностью, независимостью мышления. Причём речь идет не о необычной когорте детей-мессий или так называемых детях-индиго, у которых наблюдаются уникальные феномены и таланты, а обо всей популяции современных детей, глубинных изменениях их восприятия, внимания, памяти, сознания, мышления, специфики их ориентаций и прочих характеристиках.

Например, всё увеличивается количество одарённых ребят. Среди них и дети с особо развитым мышлением, и дети, способные влиять на других людей (лидеры), и дети «золотые руки», и дети, представляющие мир в образах (художественно одарённые дети), и дети, обладающие двигательным талантом.

Однако сам факт одаренности выступает как сложная, неоднозначная проблема. При всем том, что нас, разумеется, радует тенденция роста числа талантливых детей, необходимо всесторонне изучить это явление. В частности, искать ответ на вопрос, почему одаренность проявляется на определенных возрастных отрезках онтогенеза и часто гасится на других, усложняя дальнейшее развитие растущего человека.

Спрашивается: что здесь определяется генетически? Что является результатом особенностей саморазвития? Что связано с характером созревания мозговых структур растущего человека или с их сбоями? Встает множество проблем, ждущих развернутого решения для выработки продуманной стратегии целенаправленных действий.

Важным моментом, требующим проведения глубоких исследований для соответствующей оценки, является и произошедший буквально на наших глазах сдвиг возрастных границ Детства, связанный с процессом ретардации.

Мы не можем игнорировать тот факт, что нынешние дети позднее проходят через два ростовых скачка, или два кризисных периода развития. Так, первый скачок, называемый предростовым спуртом, в наши дни, судя по имеющимся данным, приходится не на старший дошкольный возраст, как тридцать лет назад, а на младший школьный возраст. Отсюда следует, что в первом и, возможно даже, во втором классах школы учебный материал необходимо подавать ученикам в игровой форме. В то же самое время у ретардированных детей существенно выше определённые показатели интеллекта, а их не востребованность приводит не только к задержке общего интеллектуального развития, но и к интеллектуальной депривации, или умственному голоду – состоянию, которое, в свою очередь, ведёт к склонности к делинквентному поведению и патологическим зависимостям.

Естественно, этот момент сложного противоречия требует развернутых исследований и объяснений.

Второй скачок, называемый пубертатным спуртом, связанный с процессом полового созревания, также отодвинулся с пятого-шестого на восьмой-девятый класс для девочек и девятый-десятый для мальчиков.

Прослеживаются и другие противоречивые психофизиологические, психологические проявления у детей, многие из которых труднообъяснимы в плане их положительного или отрицательного значения и требуют проведения не просто пролонгированных, но широких, масштабных исследований с привлечением средств, возможностей федеральных и региональных государственных структур. Необходимость таких исследований диктуется ещё и тем, что наличествует неблагоприятный прогноз дальнейших изменений в сфере общего психического и личностного развития растущих людей. При этом важно учитывать, что наряду с объективными факторами – состоянием общества, филогенетическое и онтогенетическое развитие человека – активно действуют и, условно говоря, субъективные факторы.

Понимание причин всех названных изменений в развитии растущего человека, их глубины и осмысление сложных связей рассматриваемых явлений в контексте тех преобразований, которые произошли в обществе, требует обратить особое внимание именно на субъектную позицию взрослых по отношению к детям на разных уровнях ее проявления.

Во-первых, это позиция родителей – здесь отмечается низкий уровень развития родительской мотивации. Более того, значительное число нынешних родителей множественные неудачи, серьёзные профессиональные и личностные проблемы переносят на ребёнка, который находится в атмосфере переживания трудностей, несостоятельности, неуспеха, беспомощности и безнадёжности. А когда ребёнок с детства лишен ощущения успеха, это резко подрывает его уверенность в себе. В итоге сегодня дети, в том числе и подросткового возраста, которым свойственна ориентация на взрослость, не хотят взрослеть, так как у них формируется подсудное недоверие к окружающему миру, особенно к обществу взрослых, в среде которых ужасающие размеры приобрели различные формы насилия по отношению к детям.

Во-вторых, это такой – часто мало фиксируемый, но весьма значимый – показатель, как отношение взрослых людей, не конкретных родителей к своему ребенку, а вообще взрослых, к детям – оно характеризуется сегодня безразличием, полным отсутствием потребности в покровительстве, равнодушием.

В-третьих, налицо потеря ответственности взрослого общества за детей, потеря общественного контроля и причастности Взрослого Мира к Детству. По сути ныне разрушены все специальные структуры, осуществлявшие ранее межпоколенческие связи взрослых и детей. Притом что имеются отдельные энтузиасты и во многих регионах появляются интересные формы работы с детьми, осуществляются разные проекты, в целом взрослое общество реально отстранилось от Детства – нет устойчивой иерархии разнообразных связей, системного взаимодействия.

Более того, все это происходит на фоне деградации воспитательного компонента в образовании, в которое внедрился экономический термин «образовательная услуга», превращающий образование из ценности и высочайшей обязанности общества в «услугу». Данное положение особенно недопустимо в условиях нынешней нестабильности общества, потери им четкой ориентации, отказа от идеологии, то есть изъятия ориентиров, когда реально возросла опасность, о которой предупреждали еще великие русские философы, начиная с Владимира Соловьева, – опасность вырождения человечества в «зверочеловечество», обусловленная тем, что рост материальных потребностей опережает рост потребностей духовных, а активно насаждаемая рыночная идеология, ориентированная на сиюминутный успех, внедряясь в интеллектуальную жизнь, способна «звергнуть все общество в мир абсурда».

Еще одним очень важным активно воздействующим на развитие Детства фактором является изменение жизненного пространства, в которое сегодня вступает ребёнок начиная с младенческого возраста. Это сейчас не просто другой мир, но и другое восприятие им этого мира. Благодаря Интернету и телевидению практически всё пространство «общечеловеческой жизни» широко открыто перед ребенком, что дает ему возможность на-

ходиться сразу в нескольких временных, исторических, географических, этнокультурных и других пространствах, которые в то же время не могут быть осмыслены ребенком, не готовым к их восприятию.

Сегодня Интернет объективно всё в большей степени охватывает, прежде всего, растущих людей. Например, если по данным исследовательской группы ЦИРКОН, каждый день выходят в Интернет 37 процентов взрослых людей и никогда не выходят 46 процентов, то 93 процента (!) подростков постоянно не просто пользуются, но по сути живут посредством Интернета – общаются в нем, обмениваются информацией, путешествуют по компьютерной сети. Да что там подростки, уже трехлетние крохи смело нажимают на все кнопки видеотехники!

Хочу напомнить вам, уважаемые коллеги, что переходные моменты в развитии общества всегда связывались со своего рода информационными скачками, скачками разной ёмкости и значения, которые выступали действенным фактором развития. Так, введение письменности в IV тысячелетии до нашей эры дало толчок развитию цивилизации. Введение книгопечатанья в 40-х гг. XV в. оказало огромное влияние на отношения людей, значительно расширив их пространство, что совпало с первоначальным накоплением капитала и становлением капитализма.

Грандиозные преобразования XX в. были связаны с распространением радиовещания, а затем – победоносным шествием телевидения с его чувственно-образным видеорядом. И современный информационный взрыв четко отражает переход общества на новый уровень развития. Введение новых систем информации приводит к последствиям разного уровня, разного плана – положительного и отрицательного, воздействующим на развитие растущего человека. Например, возникшая и широко распространенная экранная зависимость приводит к неспособности ребенка концентрироваться на каком-либо занятии, гиперактивности, повышенной рассеянности. Таким детям необходима постоянная внешняя стимуляция, которую они привыкли получать с экрана, им трудно воспринимать слышимую речь и трудно читать: понимая отдельные слова и короткие предложения, они не могут соединять их, в результате не понимают текста в целом. В итоге ребёнок воспринимает лишь отдельные фрагменты многообразной разорванной информации, что оказывает давление на процесс его мышления, формируя, в частности, так называемое клиповое мышление.

Отсюда актуализируется задача целенаправленного исследования особенностей реального воздействия компьютера, телевидения, Интернета с его не линейно-ранжированной, а сетевой структурой организации воздействия на растущего человека – его мышление, сознание и поведение, – исследование характера возникающих при этом рисков. Это не только риски ухода детей из реального мира в виртуальный, но и риски подвергнуться в том же Интернете травле, агрессии, издевательствам («кибербуллингу», «троллингу»), риски попадания в интернет-зависимость и риски, связанные с заполненностью Интернета массой сайтов, пропагандирующих анорексию, наркотики, экстремизм, национализм, не только призывающих детей к ненависти к другим, но и агитирующих за причинение боли и вреда самим себе. Как иронизировал Станислав Лец, «техника скоро дойдет до такого совершенства, что человек сможет обойтись без самого себя».

Следующим фактором, требующим учета и всестороннего изучения, выступает сама особенность современного положения нашей страны, попавшей в чрезвычайно сложную ситуацию из-за отсутствия общенациональной идеи, в том числе несформированности в обществе идеалов образованного человека.

Данное обстоятельство усугубляется тем, что до сих пор не решена проблема соотношения знаний и информации, работы информации на расширение и углубление знания, превращения информации в знание, а также задача сохранения и углубления логического мышления в век неудержимого роста-расширения информации.

Должен отметить, что наша Академия немало делает для решения названных проблем, в том числе для определения новых структурно-содержательных компонентов процесса образования, поиска путей изменения системы отношений внутри образовательного пространства, включая расширение форм и типов обучения, построение проектного, эвристического обучения, разработку технологии коллективной мыследеятельности, деловых игр, создание внешкольных структур, перестройку дополнительного образования.

При участии большой группы членов Академии под руководством А.Г. Асмолова не просто раскрыта содержательная сущность дошкольного образования, но впервые создан государственный стандарт этой ступени образования.

Педагогами, дидактами, методистами разрабатываются теоретические основы формирования нового содержания общего среднего образования, намечаются перспективы развития гуманитарного, естественно-математического, технологического образования. Выявляются и обосновываются изменения системы ценностей, положенной в основу конструирования содержания начального образования как средства приобщения учащихся к культурному опыту человечества. Определяются теоретические основания диагностики учебных достижений учащихся по ступеням обучения.

Ведется разработка теоретико-методических основ комплексной оценки качества педагогической продукции, функционирующей на базе информационных и коммуникационных технологий. Выявляются возможности предотвращения возможных негативных психолого-педагогических, медицинских и социальных последствий использования ИКТ в образовании.

Создается новый инструментарий для образовательного мониторинга, в поле зрения которого включено развитие личностного потенциала обучающихся. Появляются важные материалы, направленные на модернизацию профессионального образования.

Разрабатывается научное обеспечение государственной политики в сфере воспитания и социализации детей, включая методологию, концепцию и инновационную модель, которые отражают требования к качеству воспитательных стратегий, систем и технологий.

Раскрывается воспитательный потенциал искусства, показывается его влияние на духовное, интеллектуальное и эстетическое развитие детей, психолого-педагогические механизмы креативного развития личности учащихся в художественной деятельности, разрабатываются и апробируются педагогические условия, способствующие ее эффективному функционированию.

В исследованиях, проводимых психологами: раскрываются особенности развития мышления растущих людей средствами информационных технологий, в том числе ведёт-

ся поиск возможностей преодоления клипового мышления, когда у подростков и юношества снижается способность к анализу, и геймеровского мышления, являющегося одним из последствий воздействия компьютерных игр, снижающих творческий потенциал; определяются характер, структура, содержание, динамика отношений, в которых функционирует растущий человек.

Выявляются новые виды и формы деятельности, позволяющие ребенку осознать и оценить себя, получить уверенность в собственной значимости, адекватно относясь к оценкам других.

Ведется поиск решения таких сложных проблем, как сохранение психического и физического здоровья детей, возможности выбора ими жизненного пути;

Разрабатываются научные основания формирования учебников нового поколения, в том числе так называемых электронных учебников.

В сфере возрастной физиологии целенаправленно изучается, в частности, процесс формирования интегративной деятельности мозга как основы познавательного развития ребёнка, выявляются закономерности формирования регуляторных и информационных компонентов развития мозга, системных изменений его морфологии, возрастных и индивидуальных особенностей когнитивной деятельности ребёнка на разных этапах онтогенеза.

В рамках изучения психологических, нейрофизиологических факторов и механизмов генезиса нарушений психического развития в детских возрастах появилась совокупность разработок, обеспечивающих продуктивную практику образования ребенка с ограниченными возможностями здоровья, определены значимые векторы и риски его интеграции (инклюзии) в общеобразовательную среду. Создаются теоретические основы и методики обеспечения ранней диагностики, коррекции и предупреждения развития тяжёлых форм детского аутизма; методические подходы и технологии, инструментарий и организационные формы обучения различных категорий детей с особыми образовательными потребностями.

В процессе социологических исследований детства особый акцент сделан на анализе отношений ребенка с его социальным окружением.

То есть в целом членами и научными сотрудниками Академии проводится серьёзная исследовательская практико-ориентированная работа, итоги которой достаточно полно отражены в отчетных материалах.

Однако чем детальнее разрабатываются научные проблемы, тем больше выявляется нерешенных вопросов. При этом совершенно очевидно, что государство, общество ждёт от нас более активного выдвижения новых, принципиально новых концепций, раскрывающих характер и особенности сложного процесса усвоения, присвоения современными детьми знаний в условиях изменения самого знаниевого пространства, ответа на основополагающие вопросы о способах их систематизации, об уровне и широте на разных ступенях обучения; о возможностях оптимизации умственной и речевой деятельности детей; об особенностях овладения ими мыслительными операциями, действиями; о резервах, условиях развития и целенаправленного формирования познавательных процессов; о психологических, психофизиологических механизмах усвоения

отдельных учебных предметов. Здесь можно для примера выделить и уточнить несколько конкретных вопросов:

– Как сегодня грамотно с психолого-педагогической точки зрения приблизить к подростку произведения А.С. Грибоедова или Л.Н. Толстого, понять которые с позиции человека XXI в. он объективно не может? А ведь эти произведения содержат огромный потенциал мысли и культуры.

– Как привести современного юношу к пониманию ситуаций пороговозначимых исторических событий XVIII, XIX, XX вв., уметь чувствовать, дифференцировать, оценивать факты человеческой истории, к которой он принадлежит как человек?

– Как в нынешнем идеологическом хаосе сохранить потребность растущего человека в духовном росте, совершенствуя его запросы?

– Как в наш век, который иностранный член РАО, французский психолог Серж Московичи назвал «веком толпы», исследуя эмоциональные состояния и энергетический потенциал детей, определить возможности обращения этих состояний и потенциалов на пользу растущему человеку и как сохранить его как человека сообщества, а не человека толпы?

Таких вопросов перед нами встает множество.

Особенно остро актуализируется сейчас значимость экспериментального изучения психофизиологических механизмов когнитивной деятельности на разных этапах возрастного развития как основы для разработки новых методических подходов к обучению и воспитанию.

Нам важно теоретически обосновать и экспериментально проверить, как, где и до каких пределов должна осуществляться компьютеризация обучения, чтобы работа учащихся с компьютером не снижала инициативности их мысли, не обедняла деятельности их творческого воображения и в то же время не уводила от реального мира, способствуя более интенсивному развитию у них качеств активных субъектов.

В тесном взаимодействии дидактов, методистов, психологов мы просто обязаны направить свои исследования на то, чтобы выявить опережающие возможности растущих людей, условия развития их мобильности, подвижности в освоении, присвоении и понимании не только новых технико-технологических систем, но и современного уровня культуры, формирования познавательных потребностей, условий и механизмов развития интеллектуального потенциала.

К сожалению, при большом объеме проводимых Академией важных работ, реально осуществляющемся выходе на новые рубежи исследования объективно поставленных **проблем образования** растущего человека мы сталкиваемся с серьёзными недостатками, которые проявляются в характере организации научной деятельности, постановке актуальных задач, глубине и степени их изучения.

Это обнаруживается, во-первых, при разработке такой важной темы, как выявление особенностей расстановки сил в межпоколенческих отношениях, включая взаимоотношения взрослых и детей, где характер и глубина разрыва в миропонимании, мироотношении выражены сегодня более жестко, чем в предшествующие периоды, не только в плане собственно возрастных показателей, но и в их обусловленности динамикой исторического

процесса. Несмотря на отдельные исследования, эта проблема до сих пор четко не сформулирована и не решается как целостная.

Во-вторых, несмотря на конкретные научные достижения в определённых сферах, часть из которых мною только что была озвучена, наблюдается потеря действенности немалого числа исследований, обусловленная недостатками теоретической проработки и уровнем применяемой экспериментальной базы, а также, прошу простить, но, говоря словами Франсуа де Ларошфуко, тем, что «в нас больше умственной, нежели телесной лени».

В-третьих, мы всё ещё далеки от реальной интеграции научных сил в решении основных проблем педагогических, психологических, физиологических, антропологических, социологических, культурологических исследований, что не позволяет выйти на должный уровень теоретических обобщений. Это наблюдается как в сфере раскрытия особенностей пространства современного образования, определения наиболее действенных форм и временных параметров его организации, так и в познании особенностей развития растущих людей, в том числе формирования их потребностно-мотивационной сферы, уточнения возрастной стратификации современного детства и др. Именно отсутствие такой интеграции, даже при обилии получаемых материалов, не аккумулированных в должном плане, не дает возможности адекватно оценить результативные моменты.

В-четвёртых, мы до сих пор не добились ликвидации мелкотемья в проводимых исследованиях.

В свете сказанного надо ли удивляться тому, что проводимые в нашей Академии исследования порой недостаточно способствуют научному обеспечению решения актуальных проблем развития растущего человека и построения системы образования, отвечающей социальным, культурным, экономическим, технологическим изменениям общества, новым потребностям детей.

Работы некоторых наших сотрудников не выходят за рамки изучения вопросов, зачастую уже решённых в науке, в них не делаются попытки определить факторы влияния различных общественных процессов на образование и влияние образования на общественные, в том числе экономические процессы. В немалом числе исследований отсутствует ориентация на широкие проблемные поля, на решение задач, имеющих существенное значение не только для конкретной отрасли знания, но для развития, а порой и существования человека.

В-пятых, слабо осуществляется междисциплинарный синтез знаний, имеет место недостаточное использование новых методов научного поиска, в том числе методов внеэрационального постижения действительности, нетривиальных способов объяснения изучаемых процессов и явлений.

Как замечал Лев Ландау, «метод порой важнее открытия». Между тем многие применяемые сегодня методы и методики исследования требуют существенной корректировки, ибо, как правило, созданы в прошлом, исторически ином обществе и не соответствуют в полной мере ни особенностям нынешнего социума, его геополитическим перестройкам, ни задачам раскрытия важнейших сторон развития современного ребёнка, быстро изменяющегося как на всем пространстве Детства, так и внутри каждого возрастного периода.

В-шестых, мы испытываем серьезные трудности в областях разработки теоретико-методологических основ развития дидактики; выявления психологических закономерностей когнитивного и личностного развития растущего человека; создания психологического и социологического портретов современного ребёнка; раскрытия поликультурных оснований и дидактического обеспечения профессионального, прежде всего, педагогического образования; развертывания специальной работы по выявлению как положительного, так и отрицательного воздействия Интернета на психическое развитие детей.

Я назвал только малую часть недостатков, которые необходимо, должно ликвидировать с учетом принципиально новых целей и задач, вставших перед педагогикой, психологией, возрастной физиологией, дефектологией, педагогической социологией.

Уважаемые коллеги! Чрезвычайно важно понять, что эти, что важно, совершенно новые, объективно возникающие проблемы приходится решать, я повторюсь, в исключительно сложных условиях неустойчивости, неопределенности состояния общества, таких глобальных его преобразований, степень, глубину и размах которых еще не знало человечество. И теперь, когда, как подчеркивал выдающийся отечественный ученый Н.Н. Моисеев, «канал эволюции», актуальный еще в XX в., исчерпал себя, формирование нового «канала эволюции» с необходимостью требует в новых условиях развития общества активной деятельности и сознательного выбора человека. Устарело, исчерпало себя и образование, сформированное в рамках задач, потребностей, возможностей прежнего общества, – устарело не только у нас, но всем мире в целом, объективно исторически устарело.

Поэтому никакие отдельные поправки, отдельные даже действительно важные нововведения в образовательный процесс, решение отдельных проблемных ситуаций, исправление и обновление существующих учебников и тем более никакие заимствования конструктов, сформированных в других социальных условиях, не могут реально решить проблемы современного образования в нашей стране. Вопрос стоит не о каких-то дополнениях и даже не о совершенствовании, а о выработке принципиально новой, теоретически глубоко обоснованной концепции образования XXI в. и четкой, тщательно выверенной стратегии его организации, причем в условиях со многими неизвестными.

В связи с этим возрастает роль нашей Академии, призванной исследовать, выдвигать и обосновывать научные основания новой концепции образования, принципов его организации и путей осуществления в сложной обстановке современной действительности. А это предполагает, прежде всего, четкое определение целей и задач развития образования, соответствующих новой исторической ситуации, с учетом действия общезначимых в мировом масштабе факторов, в частности интегративных процессов, оказывающих влияние на все сферы жизнедеятельности человека, при сохранении и воспроизводстве на новом уровне культурного потенциала нашей страны.

Но здесь с неизбежностью возникает вопрос: кого и какого человека мы должны готовить, образовывать? Человека компетентного в отдельных сферах, в своей конкретной профессиональной деятельности, нацеленной на обслуживание определенных структур? Именно обслуживание, что усиливает дифференциацию и раскол общего образования и в конечном счете – раскол общества. Или нам нужен человек XXI в. – высокообразован-

ный, обладающий необходимым знаниевым потенциалом, отвечающий нормам нового исторического развития общества, человек творческий и вместе с тем глубоко компетентный в своей профессиональной деятельности, социально грамотный?

Задача подготовки такого человека чрезвычайно трудная, но необходимая обществу, поскольку именно интеллектуальный потенциал человека определяет культурно-исторический, в том числе экономический и социально-политический потенциал страны. Однако выполнение данной задачи – повышения знаниевого и общекультурного потенциала человека нашего времени – требует, как отмечалось выше, принципиально новой парадигмы, разработки новой, теоретически обоснованной современной концепции образования и новых программ обучения, способных вобрать необходимый, достаточно объемный знаниевый материал, фиксирующий уровневые характеристики человеческого знания, обязательного для общего более углубленного образования, а также образования профессионального – среднего и высшего. Это обуславливает, помимо прочего, четкую разработку временных режимов и новых форм организации образовательного процесса, обеспечивающих развитие творческих способностей и рост потребностей растущих людей в знаниях и понимании их значимости.

Причем исторически новые парадигмы, новые концепции, новые принципы образования, отвечающие новому историческому времени, учитывающие реально совершающиеся в мире и в стране процессы, – это жесткая необходимость.

Естественно, при разработке новых теоретических позиций, новой стратегии и тактики организации образования важно сохранить общий потенциал отечественного образования, основные его принципы, направленные на выработку глубокого понимания мира и уважения человеческих ценностей, исторических достижений, культурных традиций.

Важнейшим условием разработки таких концепций и программ, новых форм и принципов организации образовательного процесса является четкая оценка реальной социальной ситуации и глубинное познание современного растущего человека, его реально прослеживаемых значительных изменений, о некоторых из которых я только что говорил. Все это требует не просто расширения пространства наших исследований, но и более широкого охвата заинтересованных людей, анализа накопленного психолого-педагогического практического опыта, а следовательно подключения воспитателей детских садов, учителей школ, преподавателей вузов, научных коллективов других академий, медицинских, культурных и спортивных учреждений. В этом плане актуализируется необходимость проведения общих круглых столов, конференций, симпозиумов, семинаров и использования других форм работы, направленных на координацию и интеграцию знаний о нынешнем состоянии детей, подростков, юношества, их возможностях, способностях, потребностях.

Анализ и обобщение имеющихся материалов, осмысление создавшейся ситуации и прослеживаемых тенденций являются основанием для возникновения и уточнения новых идей, определения актуальных задач, пересмотра программ, планов институтов и научных сотрудников, усиления их взаимодействия по основным направлениям всей нашей деятельности.

Продуктивность, результативность этой деятельности зависят от координации усилий не только внутри Академии, но и с кафедрами педагогики, психологии, дефектологии, возрастной физиологии, методик обучения сотен вузов и НИИ страны, что предполагает усиление взаимодействия с Министерством образования и науки РФ, другими государственными, общественными структурами в центре и на местах.

Уважаемые коллеги! Решение всего комплекса названных и десятков не названных за неимением времени чрезвычайно сложных и архиважных задач требует от членов Академии, научных коллективов академических учреждений большей мобильности как в изучении растущего человека, так и в поиске научно обоснованных путей оптимизации процесса его образования.

Общество, государство доверили нам эту работу – будем же достойны оказанного доверия!

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 5

АПН РСФСР – АПН СССР – РАО: К 70-ЛЕТИЮ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

APS OF THE RSFSR – APS OF THE USSR – RAE: 70 YEARS OF THE RUSSIAN ACADEMY
OF EDUCATION

Богуславский М.В.

Заведующий лабораторией истории педагогики и образования ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, член-корреспондент Российской академии образования, председатель Научного совета по истории образования и педагогической науки РАО, доктор педагогических наук, профессор.

E-mail: hist2001@mail.ru

Аннотация. В статье характеризуется происходивший на протяжении 70 лет процесс развития академической науки в сфере образования. Подводятся основные итоги деятельности АПН РСФСР, АПН СССР и Российской академии образования.

Ключевые слова: АПН РСФСР, АПН СССР, Российская академия образования.

Boguslavsky M.V.

Head of the Laboratory of History of Pedagogics and Education of the Institute of Theory and History of Pedagogics of the Russian Academy of Education, Corresponding member of the Russian Academy of Education, chair of the History of Education and Pedagogics Scientific Council of the Russian Academy of Education, Doctor of science (Education), Professor.

E-mail: hist2001@mail.ru

Annotation. This article characterizes the process of academic science development in the educational field that took place over the past 70 years. It summarizes the results of the work of the APS of the RSFSR, APS of the USSR and the Russian Academy of Education.

Keywords: APS of the RSFSR, APS of the USSR, Russian Academy of Education.

6 октября 2013 г. исполнилось 70 лет Российской академии образования. Юбилей Академии пришелся на сложный период: происходит изменение структуры её научных учреждений, всего сложившегося комплекса организационных, финансовых, научно-исследовательских основ деятельности научных учреждений, да и межличностных отношений членов Академии.

Вместе с тем неизбежные конъюнктурные обстоятельства не только не должны омрачить славного юбилея, но и, как это бывает при любой перестройке, вопреки всему выз-

вать к жизни, актуализировать еще не задействованный творческий и человеческий потенциал членов Академии: эвристический, креативный и социальный. Надежной опорой и действенной силой, помогающей выстоять в период испытаний, всегда служил позитивный исторический опыт – в данном случае это охватывающий семь десятилетий дискурс отечественной педагогической академической науки.

В деятельности Академии достаточно рельефно выделяются три больших периода, которые собственно и нашли отражение в смене ее названий.

1. 1943–1966 гг. – период деятельности Академии педагогических наук РСФСР.

2. 1967–1991 гг. – период деятельности Академии педагогических наук СССР.

3. С 1992 г. – *по настоящее время* – период деятельности Российской академии образования.

Разумеется, процессы развития академической науки выходят далеко за рамки «смены вывесок» и, конечно же, не исчерпываются формальными организационными и институциональными изменениями. Безусловно, внутри каждого из обозначенных периодов выделялись специфичные внутренние этапы, связанные с центрацией усилий ученых на решении существенных просветительских, образовательных и социально-педагогических задач.

И все же указанные периоды дают возможность адекватно охарактеризовать и оценить семидесятилетний путь развития Академии. В освещении дискурса развития Академии особое внимание уделим личностям ее Президентов, потому что каждый из них стал рельефным отражением эпохи, все они, каждый в свое время, обусловили основные направления деятельности Академии на отдельных этапах и, в значительной мере, воплотили результаты этой деятельности.

1. Академия педагогических наук РСФСР

6 октября 1943 г. Совет Народных Комиссаров СССР принял Постановление № 1092 «Об организации Академии педагогических наук РСФСР», в котором аргументировалась необходимость создания комплексного научно-исследовательского учреждения в области педагогики. 8 мая 1944 г. Академия открыла свою деятельность первым общим собранием действительных членов и членов-корреспондентов [8, с. 261].

Исследователи истории АПН РСФСР всегда правомерно обращали внимание на те социально-политические условия, в которых создавалась Академия. Они достаточно емко и эмоционально охарактеризованы уже во вступительном слове первого президента АПН РСФСР, академика АН СССР В.П. Потёмкина на научной сессии 10–14 сентября 1945 г. Как подчеркнул докладчик, «знаменательно, конечно, и не случайно, что союзное правительство признало необходимым создать это научно-исследовательское учреждение тогда, когда Великая Отечественная война была еще в полном разгаре, когда немецкие варвары предавали систематическому уничтожению все ценности культуры и когда в большинстве стран, вовлеченных в войну, правительства меньше всего думали о просвещении. Это означало, что советское правительство, уверенное в неодолимой мощи Родины и убежден-

ное в неотвратимом торжестве нашего правого дела, отчетливо видело перед собою перспективу победоносного окончания войны и дальнейшего могучего расцвета хозяйственной и культурной жизни советского народа» [1].

Разумеется, по прошествии семидесяти лет мы существенно стереоскопичнее трактуем причины и обстоятельства, приведшие к созданию Академии. Действительно, после коренного перелома в ходе Великой Отечественной войны в результате победы на Курской дуге руководство страны обрело уверенность в победоносном завершении войны. Соответственно актуализировались задачи протраивания основ будущего послевоенного мира. Уроки Великой Отечественной войны показали *важность и необходимость кардинального усиления всей воспитательной деятельности в советском обществе, прежде всего, через систему образования.*

Следующим фактором был *происходивший в государственной политике разворот в целом к опоре на дореволюционные культурные, образовательные и, главное, патриотические ценности.* Это рельефно проявлялось в самых различных областях социально-политической деятельности и общественной жизни. В связи с этим показателен следующий тезис В.П. Потёмкина: «В своей научной работе Академия педагогических наук опирается на богатейший материал, завещанный ей классиками, представителями передовой русской педагогики – Герценом, Белинским, Чернышевским, Добролюбовым, Пироговым, Львом Толстым, Ушинским. В этом наследии Академия почерпает то, что сообщало русской педагогической мысли черты высокой оригинальности и самобытности, – подлинную народность, широкий гуманизм, непоколебимую веру в науку, пламенную любовь к Родине, бережное отношение к личности ребенка, последовательный демократизм. Академия педагогических наук свято хранит этот золотой фонд русской педагогики; она прилежно изучает его содержание; она пользуется им при дальнейшей разработке важнейших проблем обучения и воспитания; она ставит своей задачей сделать его достоянием широких масс учительства и всех работников народного образования» [1].

Конечно, в настоящее время, слова В.П. Потёмкина о «широком гуманизме, бережном отношении к личности ребенка, последовательном демократизме» по отношению к советской педагогике могут для кого-то выглядеть пустыми декларациями. Однако применительно к первому послевоенному времени эти сомнения не имеют под собой исторической основы. Выстраданная Победа в Великой Отечественной войне высекала светлый огонь надежды на предстоящие позитивные социальные изменения, на торжество принципов гуманизма и демократизма в советской социально-политической жизни.

Вместе с тем АПН РСФСР, разумеется, создавалась для решения вполне конкретных задач совершенствования учебно-воспитательного процесса советской школы, которая по своим внешним формам начиная с 1943 г. и далее, по нарастающей, все более обретала вид так называемой сталинской гимназии [12, с. 126].

В связи с этим «знаковой» явилась фигура **Владимира Петровича Потёмкина** (1874–1946), инициатора создания и первого президента Академии педагогических наук РСФСР. Известный историк рабочего движения и международных отношений, военачальник, дипломат и, безусловно, крупный государственный деятель ярко выраженной патриотической направленности, он с 1940 г. возглавлял Народный комиссариат просвещения

РСФСР [13, с. 515]. Совмещение этих двух должностей – наркома просвещения и президента Академии – было в данных обстоятельствах очень важно. В условиях, которые значительно позднее были названы «административно-командной системой», нахождение во главе Академии крупного правительственного чиновника помогало быстрому решению многих вопросов. Способствовало это и решению проблем внедрения результатов исследований, что мог делать в то время только Наркомпрос. С другой стороны, это означало невозможность даже номинальной независимости Академии как научной организации уже при ее зарождении, что сохранилось в последующие годы [3, с. 3].

Необходимо было всесторонне исследовать богатейшее ценностное наследие русской культуры и творческий потенциал отечественной системы образования. Подчеркнем, что В.П. Потёмкину принадлежит заслуга возвращения в педагогику имени и произведения К.Д. Ушинского. Обратим внимание также на то, что в декабре 1942 г. В.П. Потёмкин подписал приказ о введении в школах буквы «ё» как обязательной и об обязательном печатании буквы «ё» в печатных изданиях [13, с. 515].

Приступая к созданию АПН РСФСР, В.П. Потёмкин самым тщательным образом подобрал кандидатуры 12 первых действительных членов Академии. Здесь все было выверено тончайшим образом и наполнено многими символами. В персональный список В.П. Потёмкиным были включены как крупные ученые, академики АН СССР с мировым именем, так и педагоги и психологи, получившие образование, как правило, еще в дореволюционных университетах. Самым молодым членам Академии было 50 лет, а доминировали в списке те, кому было под 70 лет.

Кстати, в первом составе академии не было действительных членов из числа политических деятелей, федеральных и региональных руководителей. Подобные кандидатуры тогда даже не рассматривались. Только истинные специалисты: академики АН СССР, профессора, писатели-просветители. Действительными членами АПН РСФСР стали академики АН СССР Н.С. Державин, С.П. Обнорский, А.М. Панкратова, В.П. Потёмкин, Л.В. Щерба, член-корреспондент АН СССР А.Я. Хинчин, профессора А.С. Барков, В.Н. Верховский, И.А. Каиров, К.Н. Корнилов, Е.Н. Медынский. Кроме них в состав были включены две «знаковые фигуры» – известный деятель дореволюционного общественно-педагогического движения Н.В. Чехов, который явно был призван символизировать преемственность поколений российского учительства, и писатель А.Н. Толстой, известный не только своими классическими произведениями и книгами для детей, но и циклом созданных им в годы войны публицистических очерков яркой патриотической направленности. Его избрание должно было символизировать широкий междисциплинарный дискурс Академии [11, с. 224].

Безусловно, АПН РСФСР задумывалась и создавалась как крупномасштабный культурно-просветительский проект, главной задачей которого являлось создание самой лучшей в мире системы общего образования.

Как с правомерной гордостью отмечал В.П. Потёмкин, «ни в одной стране нет такого государственного научно-исследовательского учреждения, которое объединяло бы в себе наиболее выдающихся представителей педагогической науки, опиралось бы на передовую педагогическую общественность, и призвано было бы оказывать помощь правительству в научной разработке вопросов народного образования... Очевидно, эта Академия яв-

ляется в своем роде единственным государственным центром научно-исследовательской работы в области педагогики» [1].

Действительно, в первоначальном составе Академии был сосредоточен весь цвет отечественной педагогической и психологической науки. Из 58 докторов педагогических наук, имевшихся в то время в СССР, 54 работали непосредственно в учреждениях Академии или были тесно с ней связаны. Из 100 профессоров педагогики в деятельности Академии участвовали 75 [1].

Все приведенное выше обусловило как **высокий уровень профессиональной и личностной культуры членов новой Академии, фундаментальность ее деятельности, так и неоспоримую общественную репутацию.**

Вместе с тем, отдавая должное В.П. Потёмкину как инициатору и организатору создания АПН РСФСР, подчеркнем выдающуюся роль в ее деятельности на всем протяжении первого периода **Ивана Андреевича Каирова** (1893–1978), который был избран президентом АПН РСФСР на общем собрании Академии 11 мая 1946 г. [14, с. 409].

Подхватив академическое знамя, выпавшее из рук В.П. Потёмкина, И.А. Каиров на протяжении 21 года руководил Академией: каждые три года его избирали в этой должности общим собранием – результат, который уже явно никем из его последователей превзойден, не будет.

С начала 1940-х гг. И.А. Каиров возглавлял педагогическую секцию учебно-методического совета Наркомпроса РСФСР, а с 1942 по 1950 гг. являлся ответственным редактором журнала «Советская педагогика» [11, с. 224–225]. Несомненно, именно эти обстоятельства обусловили его важную роль в создании Академии педагогических наук РСФСР и позволили войти в ареопаг первых действительных членов Академии.

По свидетельству М.И. Кондакова, «творческие способности ученого, организатора педагогической науки и просвещения наиболее ярко проявились в период деятельности И.А. Каирова в Академии педагогических наук РСФСР, где он работал с момента ее основания. Более 20 лет он являлся президентом Академии и семь лет (1949–1956 гг.) возглавлял Министерство просвещения РСФСР» [9, с. 94–95].

При И.А. Каирове как Президенте АПН РСФСР **деятельность Академии была направлена на реализацию крупных просветительских, социальных и культурно-образовательных свершений.**

Столь присущая И.А. Каирову обстоятельность сочеталась в нем «с чутким отношением к новаторству, без которого научная работа выхолащивается. В Академии бурлила научная жизнь» [11, с. 225]. Он явился инициатором создания при Академии широкой сети экспериментальных школ, в которых процесс теоретических исследований был органически связан с практикой учебно-воспитательной работы.

Большой заслугой И.А. Каирова в аспекте стимулирования творчества учителей стали инициированные им Педагогические чтения, которые пользовались тогда огромным авторитетом. Их участники, нередко становились затем сотрудниками АПН РСФСР [14, с. 409].

Особым направлением деятельности И.А. Каирова на посту Президента АПН РСФСР *явилось широкое привлечение творческой интеллигенции к воспитанию и обучению*

детей. По свидетельству академика АПН РСФСР А.И. Маркушевича, большое просветительское, культурное и образовательное значение имело создание 12-томной «Детской энциклопедии», каждый том которой выходил немислимым сейчас полумиллионным тиражом. Энциклопедию перевели на многие языки, в том числе на японский, греческий и итальянский. Выделим также издание уникальной энциклопедии для детей младшего возраста «Что такое? Кто такой?», появление которой имело большое общественно-просветительское значение [2, с. 263–264].

Кроме того, при И.А. Каирове усилиями научной и творческой интеллигенции были созданы обобщающие фундаментальные издания: 2-томный «Педагогический словарь» (1960 г.) и, особенно, 4-томная «Педагогическая энциклопедия» (1964–1968 гг.) – И.А. Каиров выступил главным редактором.

Несомненной заслугой второго президента Академии стала *инициация издания наследия деятелей отечественной и зарубежной педагогической мысли*. Это был еще один масштабный культурно-просветительский проект, значение которого для отечественного образования невозможно переоценить. К массовому учителю, аспиранту, студенту пришло все богатство всемирной педагогической мысли, пронизанное гуманистическими идеями [11, с. 225].

Отдавая должное всей многогранной деятельности Академии, подчеркнем, что, безусловно, **главным достижением, кульминацией и итогом всей ее деятельности явилось формирование нового содержания общего среднего образования** [5, с. 273–277]. 15 декабря 1964 г. совместным Постановлением президиумов двух Академий – Академии наук СССР и Академии педагогических наук РСФСР – была сформирована *Государственная комиссия по разработке содержания среднего образования*. Пик ее деятельности пришелся на 1965–1966 гг.

В состав Центральной общей комиссии, которая по характеру своей деятельности сразу же приобрела значение общественного научно-педагогического штаба по определению нового содержания общего образования, вошли видные советские ученые, представлявшие различные отрасли науки (И.К. Кикоин, А.Н. Колмогоров, А.Л. Минц, М.В. Нечкина, А.И. Опарин, Н.Н. Семенов и др.), писатели, деятели искусства, квалифицированные специалисты по профессиональному образованию, директора и главные инженеры предприятий, педагоги, методисты, деятели народного образования, передовые учителя. Как видно, **создание нового содержания образования стало воистину всенародным делом особой государственной важности**.

При Центральной комиссии было создано 15 рабочих групп (предметных комиссий) по начальным классам и всем предметам школьного курса, по эстетическому, трудовому, физическому воспитанию. В их составе работали 30 академиков, более 100 профессоров и докторов наук, 60 учителей, научные сотрудники институтов АПН РСФСР, представители Министерства просвещения РСФСР. Предметные комиссии в большинстве своем возглавляли академики АН СССР, действительные члены АПН РСФСР, крупные специалисты в соответствующей области науки и наиболее авторитетные методисты (А.М. Арсеньев, А.В. Благый, К.А. Иванович, А.И. Маркушевич, В.Ф. Натали, А.В. Текучев, Д.А. Эпштейн и др.) [4, с. 23].

Главным результатом работы комиссии на протяжении 1965–1970 гг. стало *обновление содержания общего образования, приведение его в соответствие с современными научными достижениями*. На основе результатов деятельности Комиссии был модернизирован учебный план – начальная школа перешла на трехлетний срок обучения (1966). По сравнению с предшествующим новый учебный план характеризовался сокращением количества обязательных учебных занятий с одновременным увеличением времени на факультативы и занятия по выбору учащихся [4, с. 30–32].

Подводя итоги 23-летней деятельности АПН РСФСР, приведем оценку ее деятельности, данную академиком Г.Н. Джибладзе: «Академия педагогических наук РСФСР сыграла огромную роль в развитии советской педагогической науки. Ее теоретические и практические результаты бесспорны. Она собрала воедино самые лучшие, крупные силы советских ученых – представителей разных наук. Она фактически создала благоприятные условия для повышения международного авторитета социалистической педагогики» [2, с. 252].

2. Академия педагогических наук СССР

Деятельность Государственной комиссии по разработке содержания среднего образования, несомненно, послужила импульсом и явилась своего рода прологом к созданию Академии педагогических наук СССР. 1 августа 1966 г. ЦК КПСС и Совет Министров СССР приняли Постановление № 595 «О преобразовании Академии педагогических наук РСФСР в Академию педагогических наук СССР». Как подчеркивалось в Постановлении, это делалось «в целях повышения роли педагогической науки в разработке проблем коммунистического воспитания и образования молодого поколения и координации педагогических исследований в стране» [8]. Обратим особое внимание на завершающую фразу о «координации педагогических исследований в стране», поскольку именно это направление стало ведущим в деятельности Академии.

Далее события развивались достаточно динамично. АПН СССР была сформирована в течение года. В соответствии с Постановлением Совета Министров СССР от 9 августа 1967 г. численность АПН СССР устанавливалась в количестве 50 действительных членов и 80 членов-корреспондентов. В состав действительных членов-учредителей вошли 22 ученых и деятелей образования – в большинстве представители республик Советского Союза: П.Ф. Буцкус, М.Г. Габдуллин, А.И. Данилов, Г.И. Джибладзе, В.Г. Зубов, В.В. Ивашин, А.Э. Измайлов, М.И. Иркаев, И.А. Каиров, Н.П. Кириченко, Г.С. Костюк, Н.П. Кузин, А.А. Курбанов, Х.И. Лийметс, М.А. Мазманян, А.И. Маркушевич, М.М. Мехти-Заде, М.А. Прокофьев, В.В. Решетов, П.П. Удовиченко, И.Ж. Фрейденфельдс, В.М. Хвостов [11, с. 225].

Затем приказом Министерства просвещения СССР от 6 мая 1967 г. в должности исполняющего обязанности президента был утвержден академик АН СССР **Владимир Михайлович Хвостов** (1905–1972), а 29 августа 1967 г. на общем собрании Академии он был избран президентом АПН СССР. Тогда же был сформирован Президиум Академии и утвержден Устав АПН СССР. В январе 1968 г. на вакантные места в академию доизбрали

26 действительных членов и 80 членов-корреспондентов. Сформированная союзная Академия начала свою плодотворную деятельность.

Первый президент Академии педагогических наук СССР Владимир Михайлович Хвостов был личностью в высшей степени незаурядной. С 1945 г. он служил в Министерстве иностранных дел, был начальником Архивного управления, а в 1948–1953 гг. входил в Коллегию МИДа. Работая в МИДе, в течение двух лет возглавлял Высшую дипломатическую школу, а в 1946–1954 гг. руководил кафедрой международных отношений Академии общественных наук при ЦК КПСС. В.М. Хвостову был присвоен высокий ранг Чрезвычайного и полномочного посланника 1-го класса. Не раз В.М. Хвостов привлекался для ответственной работы в аппарат Центрального Комитета партии... [11, с. 226].

По красноречивому свидетельству академика РАН С.Л. Тихвинского, «все, кому доводилось общаться с Владимиром Михайловичем, единодушно в том, что это был выдающийся ученый, историк с мировым именем, талантливый дипломат, опытный педагог, блестящий лектор, организатор науки. Внешне строгий, подчас даже с суровым выражением лица, он отличался феноменальной работоспособностью и требовательностью к себе и к коллегам [6, с. 548].

Назначение такого влиятельного государственного деятеля в Академию педагогических наук СССР, несомненно, подчеркивало ее возросшее значение. Символично, что Владимир Михайлович Хвостов был коллегой первого президента АПН РСФСР В.П. Потёмкина по изучению истории внешней политики. Вместе они работали над «Историей дипломатии», а позже как соредакторы выпустили в свет двухтомную «Историю внешней политики СССР» [11, с. 225–226].

Главным направлением деятельности Академии стало обеспечение перехода школы на всеобщее и обязательное десятилетнее образование. Институты академии относились к трем отделениям: теории и истории педагогики, психологии и возрастной физиологии, дидактики и частных методик. В 1974 г. было создано четвертое отделение – педагогики и психологии профессионально-технического образования [8, с. 266]. Во время президентства В.М. Хвостова в академии *существенно активизировалась работа психологов и дефектологов.* Характерно, что В.М. Хвостов требовал от ученых исчерпывающих знаний всех новинок мировой науки.

К сожалению, развивающееся серьезное заболевание, не позволило В.М. Хвостову до конца реализовать свой потенциал на посту Президента АПН СССР: в 1971 г. он был вынужден уйти «по собственному желанию», а через год его не стало...

На общем собрании академии 14 декабря 1971 г. был избран новый президент – академик АН СССР **Всеволод Николаевич Столетов** (1906–1989), который руководил работой Академии на протяжении десятилетия – до 1981 г. Профессиональный путь В.Н. Столетова, как и И.А. Каирова, был неразрывно связан со сферой естественных наук. В 1959–1971 гг. В.Н. Столетов был министром высшего и среднего специального образования РСФСР [11, с. 226].

При В.Н. Столетове **существенно возросло участие Академии педагогических наук в международной научной и культурной жизни.** Академии из девяноста государств мира поддерживали связи с АПН СССР! Члены АПН СССР активно участвовали

в работе таких международных организаций, как ЮНЕСКО и МАПРЯЛ. Особенно тесными были связи с научными и административными учреждениями социалистических стран. Проводились традиционные совместные конференции с учеными и педагогами из Чехословакии, Болгарии, Венгрии, Румынии, ГДР, Польши, Югославии. Особое значение имели отношения с развивающимися странами социалистической ориентации. Советские ученые помогали этим государствам, недавно освободившимся от колониальной зависимости, организовывать свои академии, институты и школы [11, с. 226].

Следующим Президентом АПН СССР (с 1981 по 1987 гг.) стал **Михаил Иванович Кондаков** (1920–2008). Всю свою жизнь этот красивый и внешне, и внутренне человек посвятил делу просвещения и образования. С 1948 г. он работал в НИИ теории и истории педагогики Академии педагогических наук, который возглавил в 1965 г. В 1965 г. М.И. Кондаков стал членом-корреспондентом АПН РСФСР. В период с 1967 по 1976 гг. работал заместителем министра просвещения СССР. С 1976 г. являлся вице-президентом Академии педагогических наук СССР.

В 1981 г. М.И. Кондаков стал действительным членом АПН СССР и был избран ее президентом. Будучи заместителем министра просвещения и Президентом АПН СССР, М.И. Кондаков сделал многое. В стране была создана сеть школ для одаренных детей (школы с углубленным изучением математики, физики, иностранных языков), его усилиями в школах были введены факультативные занятия.

При М.И. Кондакове деятельность научно-исследовательских институтов Академии была направлена на обеспечение **фундаментальности общего образования, а также на расширение границ деятельности АПН СССР далеко за рамки привычной школьной проблематики и включение в сферу научного поиска сотрудников Академии всех ступеней системы образования.** Кроме того, при М.И. Кондакове особенно мощно стала проявляться *социально-педагогическая направленность образовательной деятельности.*

По свидетельству действительного члена РАО и большого друга М.И. Кондакова В.П. Максаковского, «главное заключалось в том, что в те годы в Академии царил творческая, деловая обстановка. И все понимали, что ее инициатором и “локомотивом”, двигавшим этот состав вперед, являлся ее лидер – Михаил Иванович Кондаков» [9, с. 281].

В своих воспоминаниях В.П. Максаковский особо подчеркнул следующие черты личности М.И. Кондакова: «Первая из них – глубокая интеллигентность. Эта черта сочеталась у Михаила Ивановича с большими организаторскими способностями, о чем свидетельствует его послужной список. В качестве второй черты я бы назвал трудолюбие – желание и умение постоянно трудиться, работать, приносить пользу. Третья важнейшая черта его личности – естественность в поведении, простота и доступность. В общем, я бы назвал Михаила Ивановича эталоном “старого русского” или даже, не побоюсь сказать, советского человека, воспитанного в духе коллективистской морали и уважения таких непреходящих человеческих ценностей, как труд, знания, семья» [9, с. 285–286].

В 1987 г. М.И. Кондаков по собственному желанию оставил пост Президента АПН СССР. Этот неординарный поступок был предопределен его нравственной чистотой и болезненной реакцией на те процессы, которые разворачивались в то «перестроечное время»

в обществе, системе образования и науке. О мотивах такого поступка М.И. Кондакова емко написал вице-президент РАО Д.И. Фельдштейн: «Михаил Иванович был принципиальный, честный, цельный человек, славящийся своей щепетильной “гигиеничностью”. Это, кстати, проявилось и в таком его знаковом поступке, как уход в расцвете сил (1987) с поста Президента Академии педагогических наук. М.И. Кондаков не имел возможности бороться в ту пору с набравшими силу в определенных правительственных структурах и СМИ деструктивными элементами, а мириться с происходящим не позволяло достоинство» [9, с. 278]. Безусловно, М.И. Кондаков далеко не в полной степени реализовал свой профессиональный и личностный потенциал на посту президента Академии.

Конец 1980-х гг. оказался неоднозначным для деятельности АПН СССР. С одной стороны, бесспорно, перестройка последовательно расширяла перспективы для плодотворной научной деятельности сотрудников Академии. Появилась возможность обратиться ко многим прежде табуизированным темам. Общественность, причем не только педагогическая, напряженно и с большим интересом воспринимала все события, происходившие в сфере образования. Достаточно сказать, что тираж «Учительской газеты» достиг в то время 3 млн экземпляров. Передовая научная, педагогическая и психологическая мысль вступила в резонанс с нараставшими инновационными процессами в системе образования, в которой все больше начинали актуализироваться ценности гуманизма, демократизма, подлинного уважения к детской личности.

Вместе с тем так же несомненно, что *внутри академической атмосфера год от года становилась все напряженнее*. Часть сотрудников Академии, причем во многом очень талантливая и плодотворно работавшая, перешла из академических НИИ в созданный в 1988 г. ВНИК «Школа», коллектив которого позиционировал себя как альтернативную Академию педагогических наук. В прессе развернулась беспрецедентная кампания уничижительной критики АПН СССР, которую обвиняли чуть ли не во всех социально-политических грехах советского общества.

Основная направленность критики, впрочем, была традиционной: на всем протяжении ее истории академическую науку, по сути, обвиняли в одном и том же – в оторванности научных исследований от живого учебно-воспитательного процесса образовательных учреждений и в том, что «передовая практика» опережает «отсталую науку».

После почти трехлетнего периода «беспрезидентства» в 1990 г. последним Президентом АПН СССР был избран видный лингвист В.Г. Костомаров. Однако стремительно развивающаяся в стране общественно-политическая ситуация не предоставила ему реальных возможностей для раскрытия своего потенциала в сфере руководства Академией.

3. Российская академия образования

После стремительной и кардинальной трансформации отечественного социума во второй половине 1991 г., завершившегося уходом с политической арены КПСС и распадом СССР, естественно, последовала и трансформация академической науки. На базе АПН СССР в течение первой половины 1992 г. была создана Российская академия образования.

Ее формирование *проходило в крайне сложной обстановке столкновения порой непримиримых политических, научных, да и личностных позиций членов Академии.*

Первым Президентом РАО был избран видный психолог, оригинальный педагогический мыслитель и яркий публицист **Артур Владимирович Петровский** (1924–2006). За время своей научной деятельности он опубликовал свыше 1500 статей, учебников, учебных пособий, монографий, справочных изданий, многие из которых были переведены на иностранные языки. Он был консультантом таких известных фильмов, как «Семь шагов за горизонт», «Я и другие», «Чучело».

На протяжении почти 40 лет судьба и профессиональная деятельность А.В. Петровского была неразрывно связана с Академией. В 1968 г. он был избран членом-корреспондентом АПН СССР, в 1971 г. – стал действительным членом АПН СССР. С 1968 по 1976 гг. Артур Владимирович занимал должность академика-секретаря Отделения психологии и возрастной психологии. В 1976–1979 гг. был вице-президентом АПН СССР, в 1991 г. был назначен президентом-организатором Российской академии образования, а с 1992 по 1997 гг. являлся ее президентом.

На этот период пришелся болезненный процесс трансформации структуры институтов Академии, который осуществлялся на фоне крайне тяжелой и год от года все более ухудшавшейся социально-экономической ситуации в стране. Достаточно вспомнить, что во второй половине 1996 – первой половине 1997 гг. научные сотрудники Академии практически не получали зарплаты...

Конечно, в такой негативной обстановке крайне сложно было осуществлять полноценные научные исследования, остро стояли вопросы простого физиологического выживания ученых и членов их семей.

Несомненной заслугой А.В. Петровского, как Президента и Председателя Президиума РАО явилось сохранение основного научного потенциала и особенно инфраструктуры Академии, что в тех условиях всеобщей «прихватизации» было сделать особенно сложно. **Что касается собственно развития академической науки, то в ней рельефно проявились процессы психологизации. Именно психология, физиология и коррекционная деятельность выступали основой существенно модернизированной и деидеологизированной проблематики научных исследований.**

В целом период президентства А.В. Петровского можно оценить в научном плане как плодотворный, что было связано, прежде всего, с более общими социально-политическими причинами. Во – первых, ученые Академии впервые на деле, а не на словах, обрели свободу от внешней и внутренней цензуры для полноценного научного творчества. Во – вторых, – мощная инновационная направленность российской системы образования органично совпала с модернизацией педагогической и психологической науки. Все это обусловило востребованность результатов научного поиска, их быстрого и действенного внедрения в образовательный процесс на всех ступенях российского образования.

В октябре 1997 г. на выборах Президента РАО победу одержал **Николай Дмитриевич Никандров**. Свободное владение многими иностранными языками предопределило сферу научных интересов Н.Д. Никандрова: сравнительно-педагогические исследования.

С 1983 г. Н.Д. Никандров работал в Москве. Сначала он заведовал лабораторией методологии педагогики НИИ общей педагогики АПН СССР, позже занимал должность заместителя директора института по научной работе. Так началась его научно-исследовательская и административно-организационная деятельность, связанная с Академией педагогических наук СССР.

В 1990-е гг. Н.Д. Никандров работал на ответственных должностях в Президиуме Российской академии образования: сначала исполнял обязанности главного ученого секретаря, затем стал вице-президентом Академии, а в октябре 1997 г. был избран Президентом Российской академии образования. На этом высоком и чрезвычайно ответственном посту Николай Дмитриевич трудился более пятнадцати лет. Это второй по длительности период президентства в истории Академии.

В трудах Н.Д. Никандрова 1990-х гг. – начала XXI в. интегрированное образовательное пространство рассматривается как особое социокультурное явление, решающим фактором структурирования которого выступает взаимодействие семьи, церкви, общества и государства, целенаправленно осуществляющих процесс воспитания.

Безусловно, период, охватывающий 2000–2013 гг., стал временем динамичного развития научной деятельности Академии и вместе с тем долгожданной стабилизации ее материального положения. Структура академических институтов модернизировалась в соответствии с требованиями времени. Научно-исследовательская деятельность сотрудников концентрировалась вокруг нескольких приоритетных направлений. При этом научные сотрудники получили возможности для свободного творческого поиска. Вместе с тем на их деятельности негативно сказывалось скромное финансирование и низкая оплата труда, особенно по сравнению с заработной платой работников сферы образования г. Москвы.

Главным достижением в рассматриваемый период деятельности Академии явилось то, что она **действительно стала Академией образования – ее исследования охватили всю систему образования от дошкольного до постдипломного**. В выполненных за последние годы научными сотрудниками фундаментальных исследованиях и прикладных разработках поставлены и решены крупные проблемы развития теории педагогики и психологии и научно-методического обеспечения процессов модернизации российского образования в соответствии с требованиями инновационной экономики и гуманитарно-духовных запросов современного информационного общества.

В своем очерке мы старались остановиться на светлых сторонах академической науки и не только потому, что к этому располагает сам юбилейный жанр. Для нас несомненно, что **на всем протяжении своего развития, несмотря на противодействующие идеологические, социальные и материальные препятствия, руководители и научные сотрудники Академии старались подвижнически делать свое дело, являлись патриотами отечественной педагогики**.

Академия, как любящая дочь России, достойно прошла вместе со страной свой 70-летний путь, внося значительный и неоспоримый вклад в интеллектуально-творческий потенциал нашей Родины!

Список литературы

1. Потёмкин, В. П. Вступительное слово академика В. П. Потёмкина на научной сессии Академии педагогических наук РСФСР 10–14 сентября 1945 г. / В. П. Потёмкин // Академик В. П. Потёмкин. Статьи и речи / под ред. И. А. Каирова, А. Г. Калашникова и Н. А. Константинова. – М.-Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1947.
2. Каиров, И. А. Очерки деятельности АПН РСФСР. 1943–1966 / И. А. Каиров. – М.: Педагогика, 1973. – 418 с.
3. Никандров, Н. Д. АПН РСФСР – АПН СССР – РАО / Н. Д. Никандров // Известия Российской академии образования. – 1999. – № 1. – С. 2–12.
4. Равкин, З. И. Проблемы формирования содержания общего среднего образования в свете исторического опыта (на материалах исследования генезиса проблемы в период совершенствования советского социалистического общества (1961–1986 гг.)) / З. И. Равкин. – М., 1987.
5. Богуславский, М. В. Развитие теории содержания общего образования / М. В. Богуславский // Преемственность и новаторство в развитии основных направлений отечественной педагогической науки (конец XIX–XX вв.) : монография / под ред. М.В. Богуславского. – М.:ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. – С. 193–317.
6. Тихвинский, С. Л. Историк, дипломат, учитель: к 100-летию со дня рождения академика В.М. Хвостова / С. Л. Тихвинский // Вестник Российской Академии наук. – 2005. – Т. 75. № 6. – С. 546–549.
7. Поляков, Ю. А. Историческая наука: Этюды об ученых / Ю. А. Поляков. – М.: РОС-СМЭН, 1999.
8. Очерки истории педагогической науки в СССР (1917–1980) / под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Колмаковой. – М.: Педагогика, 1986. – 288 с.
9. Кондаков, М. И. Моя жизнь в педагогике / М. И. Кондаков ; под науч. ред. М. В. Богуславского. – М.: Просвещение, 2011. – 319 с.
10. Филонов, Г. Н. Воспитание: традиции и современность / Г. Н. Филонов // Педагогика. – 2003. – № 7. – С.14–20.
11. Замостьянов, А. Академия педагогов / А. Замостьянов // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 223–226.
12. Богуславский, М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии / М. В. Богуславский. – М.: ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. – 436 с.
13. Богуславский, М. В. Потёмкин В.П. / М. В. Богуславский // Московская энциклопедия. Т. 1. Лица Москвы. Кн. 3. – М.: Фонд «Московские энциклопедии», 2010. – С. 515.
14. Богуславский, М. В. Каиров И.А. // Российская педагогическая энциклопедия. – Т. 1. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – С. 409.

Spisok literatury

1. *Potëmkin, V. P.* Vstupitel'noe slovo akademika V. P. Potëmkina na nauchnoï sessii Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR 10–14 sentiabria 1945 g. / V. P. Potëmkin // Akademik V. P. Potëmkin. Stat'i i rechi / pod red. I. A. Kairova, A. G. Kalashnikova i N. A. Konstantinova. – M.-L. : Izd-vo APN RSFSR, 1947.
2. *Kairov, I. A.* Ocherki deiatel'nosti APN RSFSR. 1943–1966 / I. A. Kairov. – M.: Pedagogika, 1973. – 418 s.
3. *Nikandrov, N. D.* APN RSFSR – APN SSSR – RAO / N. D. Nikandrov // Izvestiia Rossiïskoï akademii obrazovaniia. – 1999. – № 1. – S. 2–12.
4. *Ravkin, Z. I.* Problemy formirovaniia sodержaniia obshchego srednego obrazovaniia v svete istoricheskogo opyta (na materialakh issledovaniia genezisa problemy v period sovershenstvovaniia sovetskogo sotsialisticheskogo obshchestva (1961–1986 gg.)) / Z. I. Ravkin. – M., 1987.
5. *Boguslavskii, M. V.* Razvitie teorii sodержaniia obshchego obrazovaniia / M. V. Boguslavskii // Preemstvennost' i novatorstvo v razvitii osnovnykh napravlenii otechestvennoï pedagogicheskoi nauki (konets KhIKh–KhKh vv.) : monografiia / pod red. M.V. Boguslavskogo. – M.:ITIP RAO, Izdatel'skii tsentr IËT, 2012. – S. 193–317.
6. *Tikhvinskiĭ, S. L.* Istorik, diplomat, uchitel': k 100-letiiu so dnia rozhdeniia akademika V.M. Khvostova / S. L. Tikhvinskiĭ // Vestnik Rossiïskoï Akademii nauk. – 2005. – T. 75. № 6. – S. 546–549.
7. *Poliakov, Iu. A.* Istoricheskaiia nauka: Ètiudy ob uchenykh / Iu. A. Poliakov. – M.: ROSSMËN, 1999.
8. Ocherki istorii pedagogicheskoi nauki v SSSR (1917–1980) / pod red. N. P. Kuzina, M. N. Kolmakovoĭ. – M.: Pedagogika, 1986. – 288 s.
9. *Kondakov, M. I.* Moia zhizn' v pedagogike / M. I. Kondakov ; pod nauch. red. M. V. Boguslavskogo. – M.: Prosveshchenie, 2011. – 319 s.
10. *Filonov, G. N.* Vospitanie: traditsii i sovremennost' / G. N. Filonov // Pedagogika. – 2003. – № 7. – S.14–20.
11. *Zamost'ianov, A.* Akademiia pedagogov / A. Zamost'ianov // Narodnoe obrazovanie. – 2003. – № 8. – S. 223–226.
12. *Boguslavskii, M. V.* Istoriia pedagogiki: metodologii, teorii, personalii / M. V. Boguslavskii. – M.: ITIP RAO, Izdatel'skii tsentr IËT, 2012. – 436 s.
13. *Boguslavskii, M. V.* Potëmkin V.P. / M. V. Boguslavskii // Moskovskaia èntsiklopediia. T. 1. Litsa Moskvyy. Kn. 3. – M.: Fond «Moskovskie èntsiklopedii», 2010. – S. 515.
14. *Boguslavskii, M. V.* Kairov I.A. // Rossiiskaia pedagogicheskaiia èntsiklopediia. – T. 1. – M.: Bol'shaia Rossiiskaia èntsiklopediia, 1993. – S. 409.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 5

ТИПОЛОГИЯ И ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОГРАММ ОЦЕНКИ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ¹

TYPOLOGY AND CHARACTERISTICS OF ACADEMIC ACHIEVEMENT EVALUATION PROGRAMS

Болотов В.А.

Академик РАО, доктор педагогических наук

E-mail: vikbolotov@yandex.ru

Bolotov V.A.

Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of science (Education).

E-mail: vikbolotov@yandex.ru

Вальдман И.А.

Заведующий лабораторией мониторинга в образовании Института управления образованием РАО, кандидат педагогических наук

E-mail: iavalldman@gmail.com

Valdman I.A.

Head of the Laboratory of Education Monitoring at the Institute of Education Management of the Russian Academy of Education, Candidate of science (Education).

E-mail: vikbolotov@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются основные виды программ оценки учебных достижений школьников (оценивание в классе, государственные экзамены, крупномасштабные исследования), приводятся примеры из международного и российского опыта. Кроме того, освещаются актуальные научные и практические задачи, которые необходимо

Annotation. The article examines the main types of assessment programs (classroom assessment, state exams and large-scale research) and presents examples from international and Russian experience. Moreover, the authors discuss relevant scientific and practical problems, which should be taken into account when developing

¹ Данная статья подготовлена на основе учебных материалов Российского тренингового центра ИУО РАО, разработанных авторами при проведении курсов «Проектирование национальных и территориальных систем оценки качества образования: организационные, технологические и содержательные аспекты» (27–29 июня 2011 г.), «Ключевые аспекты построения эффективной системы оценки качества образования и использования результатов оценки учебных достижений школьников» (27–30 марта 2012 г.), «Система оценки качества и образовательная политика: ключевые проблемы и направления развития» (27–30 июня 2012 г.). www.rtc-edu.ru

учитывать при построении эффективной системы оценки качества образования.

an effective system of education quality assessment.

Ключевые слова: оценка качества образования, тестирование, процедуры оценки, международные сравнительные исследования, мониторинги учебных достижений, национальная оценка, государственные экзамены, внутриклассное оценивание.

Keywords: quality assessment in education, testing, assessment procedures, international comparative studies, monitoring of academic achievement, national assessment, state exams, classroom assessment.

Введение

Построение эффективной системы оценки качества образования во многих странах мира является одним из приоритетов национальной образовательной политики. Без использования оценочных процедур невозможно узнать, получают ли необходимые знания и навыки конкретные учащиеся, достигают ли своих целей образовательные реформы, вносит ли система образования вклад в развитие экономики и общества.

Система оценки качества образования призвана обеспечивать учащихся и их родителей, педагогические коллективы школ и преподавателей учреждений профессионального образования, органы управления образованием всех уровней, институты гражданского общества, работодателей надёжной информацией о состоянии и развитии системы образования на разных уровнях [4].

Эта важная задача нашла отражение в государственной программе Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы». Целью её подпрограммы «Развитие системы оценки качества образования и информационной прозрачности системы образования» является «обеспечение надёжной и актуальной информацией процессов принятия решений руководителей и работников системы образования, а также потребителей образовательных услуг для достижения высокого качества образования через формирование общероссийской системы оценки качества образования» [8].

Выбор тех или иных оценочных инструментов и процедур для их применения на практике зависит от того, кто и как планирует использовать результаты оценки, для достижения каких целей и для решения каких задач. Результаты оценки достижений учащихся могут использоваться для разработки и реализации самого широкого спектра действий на разных уровнях системы образования: от совершенствования процесса обучения в конкретном образовательном учреждении до проведения масштабных изменений в системе образования страны (введение и совершенствование государственных образовательных стандартов, обновление учебных программ и учебной литературы, изменение программ подготовки и повышения квалификации учителей, разработка мер помощи школам, демонстрирующим низкие результаты). При этом необходимо отметить, что для достижения разных целей необходимо применять разные оценочные инструменты. Неправомерно

использовать один и тот же инструмент для оценки разных результатов, формируемых внутри системы образования.

Последствия игнорирования этого правила хорошо известны многим российским специалистам. Не секрет, что результаты Единого государственного экзамена очень часто используются не только по своему прямому назначению – оценить освоение образовательной программы по предмету выпускником школы и отобрать учащихся для продолжения обучения в вузе, но и для решения совершенно не свойственных ЕГЭ задач – оценки качества работы педагогов, школ, органов управления образованием. Для устранения данной проблемы необходимо вводить другие оценочные процедуры (этот вопрос подробно обсуждается в работах [2, 7, 9, 10]).

Мы имеем в виду прежде всего мониторинги учебных достижений, позволяющие определять образовательные достижения групп детей и результаты работы школ, образовательных систем. ЕГЭ при этом должен быть одним из элементов комплексной общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО).

Задача построения комплексной ОСОКО должна быть решена в ходе реализации государственной программы «Развитие образования». Именно поэтому одним из приоритетов государственной политики в сфере оценки качества образования является «формирование современной и сбалансированной общероссийской системы оценки качества образования, включающей в себя не только национальные экзамены, но, прежде всего, мониторинговые обследования обучения и социализации, процедуры оценки результатов обучения на уровне школы» [8]. Ниже будет представлена одна из возможных типологий программ оценки учебных достижений школьников и дана их характеристика. Кроме того, будут рассмотрены актуальные научные и практические вопросы, связанные с планированием и проведением программы оценки, с учётом международного и российского опыта.

Цели оценивания

Каждая программа оценки учебных достижений школьников, будь то государственный экзамен или международное сравнительное исследование, имеет своё предназначение и зависит от целей, на достижение которых она направлена. Сами цели связаны с возможными вариантами использования результатов программы. Вопрос о том, каким образом могут быть использованы результаты различных программ оценки для повышения качества деятельности образовательной системы и улучшения результатов обучения школьников, является ключевым при формировании набора оценочных процедур в стране.

Способы применения данных программ оценки весьма разнообразны. Их можно разделить на две категории: использование для принятий решений о поддержке конкретных учащихся и для принятий управленческих решений на разных уровнях системы образования – от конкретной школы до министерства образования страны [4]. В первом случае речь идёт о способах использования, которые связаны с корректировкой образова-

тельного процесса (данные оценки применяются для диагностики проблем в обучении конкретных школьников и определения мер по их устранению, а также для планирования индивидуальных образовательных траекторий) и определением уровня освоения образовательной программы учеником. Во втором случае подразумеваются способы, которые не имеют непосредственного отношения к решениям по конкретному учащемуся, но влияют на решения относительно образовательных учреждений и их систем. Они могут быть классифицированы в зависимости от объекта оценки следующим образом.

При оценке деятельности образовательного учреждения данные используются по двум основным направлениям:

- 1) внешняя оценка (например, аккредитация школы и проведение различных контрольных и надзорных мероприятий);
- 2) проектирование шага развития школы: каковы ближайшие задачи работы образовательного учреждения и каким образом их надо реализовывать.

При оценке образовательных систем данные также могут использоваться в двух аспектах: для осуществления процедур контроля над работой системы образования (муниципальной или региональной) и для разработки образовательной политики и программ действий на разных уровнях образования.

Обобщая вышеизложенное, выделим шесть целей, для достижения которых могут использоваться процедуры оценки результатов обучения школьников. Первые три из них ориентированы на ученика, а остальные – на образовательные учреждения и системы.

1. Определение прогресса в обучении конкретного школьника.
2. Сертификация – подтверждение завершения ступени обучения.
3. Селекция – отбор для продолжения обучения или получения рабочего места.
4. Оценка деятельности образовательных учреждений.
5. Оценка деятельности образовательных систем.
6. Оценка деятельности национальной образовательной системы.

Есть и другие, достаточно специфические цели использования результатов оценки учебных достижений (например, оценка работы педагога, образовательных программ, учебной литературы), но они не являются предметом рассмотрения данной статьи.

Заметим, что от целей оценивания зависит содержание измерительных материалов и процедура проведения оценивания.

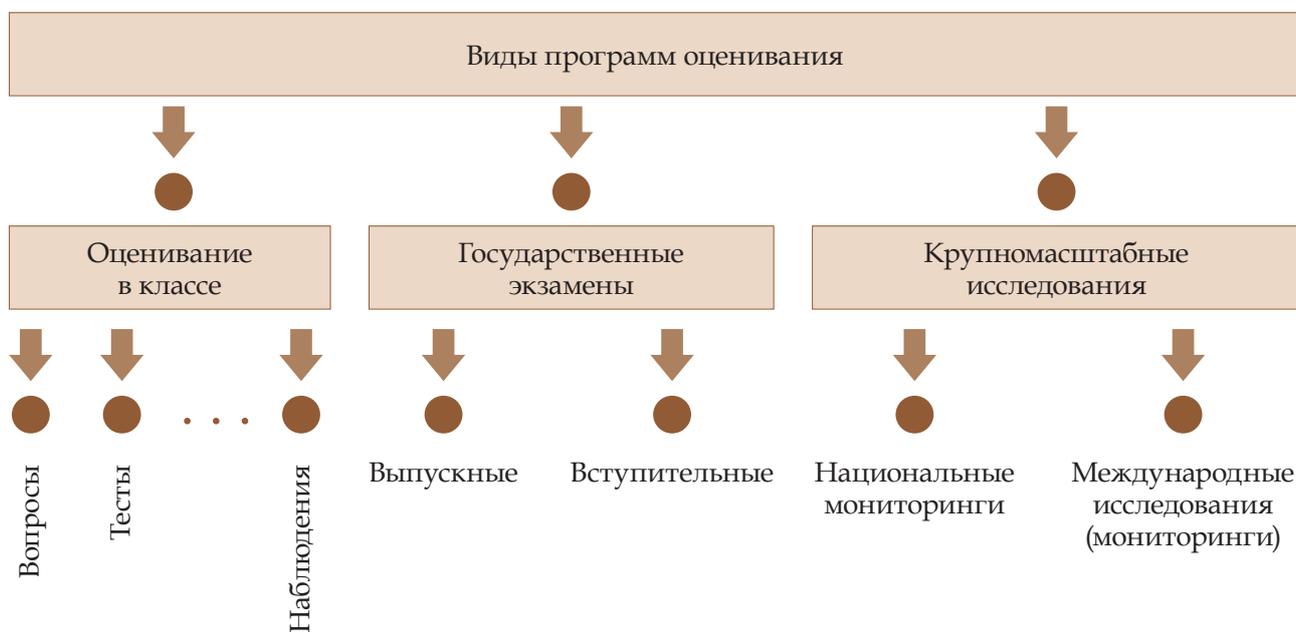
Виды программ оценки

Типология программ оценки учебных достижений может строиться по разным основаниям. Определяющим основанием для классификации могут выступать, например, цели оценки, ее объекты, возможные последствия по итогам оценки для учащихся и образовательных учреждений (высокие или низкие ставки), периоды времени для проведения оценки (текущее или итоговое оценивание).

Мы остановимся на типологии, которая базируется на целях оценки и используется в совместной программе Правительства Российской Федерации и Всемирного

банка READ². В большинстве образовательных систем мира системы оценивания преимущественно состоят из трёх основных видов оценочных мероприятий. К ним относятся (см. [10]):

- *оценивание в классе* (или формирующее оценивание), которое встроено в образовательный процесс и позволяет определять достижения и трудности в обучении каждого ученика (цель 1);
- *государственные экзамены*, которые используются для принятия решений по каждому учащемуся относительно завершения им ступени обучения и возможности продолжения образования (цели 2 и 3);
- *крупномасштабные исследования* (мониторинги), которые направлены на оценку эффективности работы образовательных систем разного уровня и являются инструментом мониторинга результатов обучения школьников (цели 4–6).



Рассмотрим эти программы оценки подробнее.

Оценивание в классе

Наиболее эффективной для организации обучения детей является система оценки, которая приближена к ученику, обеспечивает его постоянное взаимодействие с учителем, служит обратной связью и позволяет модифицировать процесс преподавания

¹ READ (Russia Education Aid for Development) – Российская программа содействия образованию в целях развития. Реализуется в партнёрстве со Всемирным банком и ориентирована на усиление потенциала развивающихся стран в сфере оценки учебных достижений школьников [24].

и учения. В международной практике такой подход носит название «оценивание в классе» (classroomassessment) или «формирующее оценивание» [7]. В России данная система также хорошо известна (как текущее, или внутриклассное/внутришкольное оценивание) и используется учителями в повседневной работе.

Главная цель оценивания в классе – помочь учителям и учащимся в совершенствовании процесса преподавания и учения, поддержать прогресс ученика. Базовые вопросы, на которые даёт ответ данная программа оценки, следующие: *как учится ученик и как лучше его обучать? каковы сильные стороны конкретного ученика и как их можно развить? в чём ученик испытывает трудности и как они могут быть преодолены?* Используются разнообразные методы оценки: учебные задания, тесты, вопросы, наблюдения, собеседования с учителем, самооценка учащегося, оценка учащихся друг другом и т.п.

Внутриклассное оценивание позволяет педагогам устанавливать обратную связь, показывающую насколько они эффективны как преподаватели. Детям же видно, насколько они прогрессируют как ученики [13].

Пример 1. Оценивание в целях обучения (Великобритания).

Представители системы образования Великобритании определяют оценивание в классе как *оценивание в целях обучения*.

Оценивание в целях обучения (Assessment for Learning) – это процесс поиска и интерпретации достоверных данных, которые ученики и их учителя используют для того, чтобы решить, где учащиеся находятся в процессе своего обучения, куда им необходимо двигаться дальше и как сделать это наилучшим образом [16].

Оценивание в целях обучения обладает следующими характеристиками [17]:

- встроено в процесс преподавания и учения, является их существенной частью;
- предполагает обсуждение и согласование учебных целей учителями и учениками;
- нацелено на то, чтобы помочь ученикам осознать цели обучения, которые они должны достичь;
- вовлекает учеников в самооценивание или оценивание друг друга;
- обеспечивает обратную связь, которая помогает ученикам осознать, какие следующие шаги в учении им предстоит сделать;
- укрепляет уверенность в том, что каждый ученик может добиться улучшений;
- вовлекает и учителя, и учеников в процесс рассмотрения и рефлексии данных оценивания.

Государственные экзамены

Государственные экзамены являются оценочной процедурой, которая позволяет определить, освоил ли ученик образовательную программу и (или) может ли он продолжать обучение (например, в вузе). В международной практике существуют различные виды экзаменов (на разных ступенях обучения в школе, для поступления в различные учебные заведения, при приеме на работу, для получения квалификации и т.п.), но

в данной статье мы рассматриваем два вида экзаменов – выпускные (из школы) и вступительные (в вуз).

Целью выпускного экзамена является сертификация учащихся по итогам завершения обучения в школе. Он даёт ответ на вопрос, *как освоил государственный образовательный стандарт (образовательную программу) конкретный учащийся.*

Вступительный экзамен обеспечивает отбор претендентов для продолжения обучения в высших учебных заведениях. Эта оценочная процедура должна позволить построить рейтинг абитуриентов с точки зрения наибольшей готовности продолжить обучение в институтах, университетах, колледжах.

Чаще всего выпускные и вступительные экзамены являются независимыми процедурами, но во многих странах они совмещены. При проведении экзаменов, особенно вступительных, в большинстве стран мира используются стандартизированные измерительные материалы (тесты). Это делается с целью предоставить всем учащимся равные возможности продемонстрировать свои знания и навыки, полученные при обучении в школе.

Пример 2. Экзамены в некоторых странах мира.

ЕГЭ (Россия) – Единый государственный экзамен. Совмещает итоговую аттестацию учащихся и вступительный экзамен в вуз. В ЕГЭ используются стандартизированные тесты, включающие задания с выбором ответа, с кратким свободным ответом и развёрнутым свободным ответом (www.ege.edu.ru).

ВАС (Франция) – Baccalauréat, экзамен на получение квалификации бакалавра после завершения обучения в старшей школе (лицее). Диплом ВАС даёт право для поступления в вузы. Данный экзамен состоит из отдельных экзаменов по нескольким предметам, которые проводятся независимой комиссией в устной или письменной (эссе) формах, стандартизированные тесты не используются (www.education.gouv.fr).

GCSE (Великобритания) – General Certificate of Secondary Education, экзамены, которые школьники в возрасте 14–16 лет сдают по окончании первой ступени среднего образования в Англии, Уэльсе и Северной Ирландии. Ученики вправе выбирать для сдачи до 10 предметов, из которых часть является обязательными (математика, английский язык, физкультура, естественные науки). Экзамен может сдаваться на двух уровнях сложности (базовый и повышенный), по математике – на трёх (базовый, средний и повышенный). Оценка за экзамен выставляется на основании сдачи стандартизированного теста, результатов промежуточного оценивания по предмету в школе и выполненных курсовых работ и проектов (www.direct.gov.uk/en/EducationAndLearning).

SAT (США) – Scholastic Assessment Test, тест, используемый для поступления в вузы. Существует два его варианта: собственно SAT – тест способностей (оценивает способности абитуриента по чтению, письму и математике, – к продолжению образования в университетах и колледжах) и SAT Subject Test – тест достижений (оценивает академические знания и навыки по конкретным предметам, требуется для поступления в некоторые учебные заведения). В тесте используются разные типы заданий, но преимущественно это задания с выбором ответа. При приёме вузы кроме результатов SAT часто требуют предъявлять другие данные, характеризующие способности абитуриента (школьные отметки, учительские рекомендации, спортивные достижения и др.) (sat.collegeboard.org).

Крупномасштабные исследования

Ещё одна важная группа оценочных процедур связана с получением информации о результатах работы образовательных систем. Это так называемые крупномасштабные исследования качества образования или мониторинги учебных достижений школьников. Они могут быть подразделены на международные и национальные мониторинги (этой тематике посвящена работа [14]).

Определим *мониторинг учебных достижений* школьников как стандартизированную процедуру оценки результатов обучения, которая регулярно проводится с целью получения актуальной для управленцев и педагогов информации относительно уровня знаний и навыков различных групп учащихся, тенденций их изменений и факторов, оказывающих влияние на результаты обучения. Он может проводиться как на всех учащихся определённого возраста (генеральной совокупности), так и на репрезентативных выборках.

Международные мониторинги

Цель международных мониторингов – сравнить достижения учащихся конкретной страны с достижениями учащихся других стран. Они позволяют получить ответы на следующие вопросы:

- Какой уровень учебных достижений в конкретных областях знаний показывают учащиеся страны в сравнении с учащимися других стран?
- Что школьные системы других стран «делают лучше»?
- Как изменяются результаты с течением времени?

Международные исследования качества образования становятся причиной пересмотра национального учебного плана, введения новых стандартов, изменения программ подготовки учителей. Также они часто стимулируют национальные министерства образования проводить анализ эффективности расходования ресурсов и принимать решения об их увеличении, сокращении или перераспределении для достижения различных целей по развитию образования.

Участие Российской Федерации в международных мониторингах качества образования способствовало формированию культуры педагогических измерений, реформированию содержания образования и созданию федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения (ФГОС), разработке новых учебников, а также обновлению программ повышения квалификации учителей [5, 6].

Пример 3. Международные мониторинги качества образования.



Исследования Международной ассоциации по оценке образовательных достижений (IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement, www.iea.nl/studies).

- *Международное исследование по оценке качества математического и естественнонаучного образования TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study).* Целью данного исследования является сравнительная оценка подготовки учащихся 4-х и 8-х

классов школы по математике и естествознанию в странах с различными системами образования. Для выявления факторов, влияющих на качество образования, проводится анкетирование учащихся, их родителей, учителей и администрации школы. В 2011 году в TIMSS приняли участие 63 страны мира. Также в рамках данного исследования периодически оцениваются образовательные достижения выпускников средней школы по углубленному курсу математики и физики (TIMSS Advanced).

- *Международное исследование по изучению качества чтения и понимания текста PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)*. Данное исследование позволяет сравнить уровень и качество чтения и понимания текста учащимися начальной школы в различных странах мира. Проводится циклами – один раз в пять лет. В исследовании оцениваются два вида чтения, которые чаще других используются учащимися во время учебных занятий и вне школы: чтение литературных произведений и чтение информационных текстов. В 2011 году в PIRLS приняли участие 49 стран мира.
- *Международное исследование компьютерной и информационной грамотности ICILS (International Computer and Information Literacy Study)*. Цель исследования – оценить, насколько школьники готовы к жизни в информационном обществе, насколько они способны использовать компьютеры для получения знаний и общения в школе, дома и в обществе. Учащиеся 8-х классов будут оцениваться на основе компьютерного тестирования. Для сбора контекстной информации применяется анкетирование учеников, учителей и школ. Первое исследование состоится в 2013 году, в нём примут участие 19 стран.



Исследование Организации экономического сотрудничества и развития (OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development).

- *Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся PISA (Programme for International Student Assessment)*. Основной целью PISA является оценка способности учащихся 15-летнего возраста применять полученные в школе знания и умения в жизненных ситуациях. Областями оценки являются грамотность чтения, естественнонаучная грамотность, математическая грамотность и решение проблем. В 2012 году на добровольной основе проверялись навыки в области финансовой грамотности. В качестве инструментария используются тесты и анкеты для сбора контекстной информации (выявлялись характеристики учащихся и их семей, образовательных учреждений и учебного процесса). Исследование PISA проводится трехлетними циклами. В 2012 году в PISA приняли участие 64 страны мира (www.oecd.org/pisa).

Одним из видов международных мониторингов являются межстрановые мониторинги качества образования, которые проводятся для группы стран из одного региона мира.

Пример 4. Межстрановые мониторинги качества образования.



SACMEQ (The Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality) – Южноафриканский консорциум по мониторингу качества обучения (является неправительственной независимой организацией, включающей 15 африканских стран). Основ-

ная цель – всестороннее повышение качества образования, обеспечение достижения планируемых образовательных результатов всеми школьниками, при этом особое внимание уделяется грамотности чтения, математике и жизненным навыкам. В мониторинге SACMEQ используются стандартизированные тесты по чтению, математике и естественным наукам со множественным выбором вариантов ответов (www.sacmeq.org).



LLECE (The Latin American Laboratory for Assessment of the Quality of Education) – Латиноамериканская лаборатория по оценке качества обучения. Это сетевая организация, координируемая ЮНЕСКО, которая занимается общей оценкой качества образования в Латинской Америке и странах Карибского бассейна. Цель LLECE состоит

в поддержке участия стран в проведении оценки достижений учащихся и использования данных для улучшения качества образования. В оценке участвуют учащиеся 3-х и 6-х классов: в 1997 г. – 13 стран; в 2007 г. – 19 стран. Области оценки – математика, чтение и естественные науки. Инструментарий – тесты с множественным выбором вариантов ответов и анкеты для выявления факторов, влияющих на результаты обучения (www.llece.org).

Национальные мониторинги

Национальный мониторинг качества образования, или так называемая национальная оценка³, является стандартизированной оценочной процедурой, предназначенной для определения, насколько эффективно работает система образования страны. Главная задача мониторинга – получение данных, которые позволяют судить о том, в какой мере достигаются цели, предусмотренные государственным образовательным стандартом, учебным планом или национальной рамочной структурой образовательных результатов⁴.

Среди базовых вопросов, на которые дают ответ национальные мониторинги, следует отметить следующие [11]:

- Насколько эффективно учащиеся овладевают знаниями и навыками в системе образования?
- Какие достижения демонстрируют представители различных групп учащихся?
- Изменяются ли достижения учащихся с течением времени?
- Какие факторы оказывают влияние на результаты обучения?

³ Национальная оценка (national assessment) – термин, используемый в практике многих зарубежных стран.

⁴ Такая рамочная структура существует в ряде стран (например, США, Австралия, Канада), в которых нет единого государственного стандарта или учебного плана. Национальная рамка является результатом договорённости и консенсуса различных профессиональных групп в системе образования.

Данная процедура проводится периодически (1 раз в 2–5 лет), по нескольким предметам (практически всегда по математике и родному языку), на основе выборки учащихся или генеральной совокупности школьников определённого возраста. В качестве инструментария используются стандартизированные тесты и анкеты для сбора контекстной информации. Это даёт возможность изучить факторы, негативно или позитивно влияющие на учебные достижения, что необходимо для анализа и корректной интерпретации результатов оценки.

Пример 5. Национальные мониторинги качества образования.



NAEP (The National Assessment of Educational Progress) – национальная оценка прогресса в образовании, США. Проводится не реже 1 раза в два года на общенациональной выборке учащихся 4-х, 8-х, 12-х классов с использованием тестов достижений и анкет для сбора контекстной информации. Оцениваются учебные достижения в ключевых предметных областях (математика, английский язык, социальные науки, экономика, география, история США). Информация о результатах оценки адресуется местным сообществам, политикам, представителям системы образования, широкой общественности. Результаты NAEP публикуются в национальном докладе (The Nation's Report Card), представляющем обществу информацию об академических достижениях американских школьников (nces.ed.gov/nationsreportcard).



NAPLAN (National Assessment Program – Literacy and Numeracy) – национальная программа оценки учебных достижений, Австралия. Проводится ежегодно для всех учащихся 3-х, 5-х, 7-х и 9х классов. Проверяет знания и навыки по четырём областям – чтение, письмо, правила языка (грамматика, пунктуация, орфография) и математические навыки в соответствии с общими требованиями учебных планов всех провинций и территорий страны. Программа направлена на отслеживание индивидуального прогресса каждого учащегося. Результаты NAPLAN общедоступны на национальном сайте «Моя школа», который позволяет сравнить достижения учеников какой-либо школы со среднестатистическими показателями школ, имеющих статистически сходный контингент учащихся (www.nap.edu.au).



SIMCE (Sistema de Medición de Calidad de la Educación) – национальная программа измерения качества образования, Чили. Оцениваются все учащиеся 4-х, 8-х и 10-х классов по математике, испанскому языку, социальным и естественным наукам. На основе выборки оцениваются письмо, английский язык, компьютерные навыки и физическое воспитание. Используются анкеты для учащихся, их родителей и учителей с целью сбора дополнительной информации (например, о социальном и экономическом положении, возможности обучаться в школе, квалификации учителей). Программа SIMCE характеризуется комплексным подходом к распространению результатов оценки и преследует следующие цели: информирование лиц, ответственных за политику образования, предоставление педагогической поддержки работникам системы образования и укрепление подотчётности и ответственности школ (www.simce.cl).

Измерения с высокими и низкими ставками

Отдельного внимания и учёта требует вопрос измерений с высокими и низкими ставками. Именно от него зависит, как будут использоваться результаты программ оценки – для жёсткого контроля с соответствующими организационными выводами или для оказания поддержки учащимся и школам.

Хорошо известно, что каждая программа оценки влечет определённые последствия для её участников – учеников, учителей, школ. В одном случае низкие результаты теста не сказываются негативным образом на ученике, они используются лишь для работы над ошибками и помогают совершенствовать образовательный процесс. Это ситуация измерений с *низкими ставками*. В другом случае неудача по итогам оценки лишает ученика каких-то важных для него возможностей, приводит к негативным суждениям о качестве работы учителя и школы. Такое положение дел относят к измерениям с *высокими ставками*.

Международные и национальные мониторинги наряду с оцениванием в классе относятся к программам оценки с низкими ставками. В этих программах низкие результаты тестов, полученные школьниками, не могут быть использованы для наложения санкций на учеников, учителей и школы.

Результаты мониторинговых исследований обычно представляются в агрегированном виде, индивидуальные результаты школьников не рассматриваются, а следовательно, на их основании не могут приниматься решения по конкретному ученику. При проведении оценки на выборке учащихся (пример NAEP в США) нет возможности для оценки качества работы всех школ, так как лишь небольшая доля образовательных учреждений принимает участие в оценочной процедуре.

Экзамены относятся к программам *оценки с высокими ставками*. От их результатов зависит будущее учащегося, например, возможность продолжения образования в вузе или получения работы. Кроме того, результаты экзаменов могут использоваться для оценки работы педагогов и школ.

Опыт России и многих стран мира показывает, что ввиду высокой значимости экзаменов возникает серьёзный риск дезориентации образовательного процесса и нацеленности его лишь на те знания и навыки, которые проверяются в рамках экзаменационных тестов (эффект обучения для сдачи теста). При этом многие важные образовательные результаты оказываются вне внимания школ и педагогов, им уделяется гораздо меньше учебного времени. Боязнь «проиграть», желание избежать негативных последствий, равно как и возможность получить поощрение в виде дополнительных ресурсов (премии и доплаты учителям, гранты школам), создают ложные стимулы и становятся причиной нарушений и фальсификаций при проведении измерений с высокими ставками.

При проектировании национальных и региональных систем оценки качества образования необходимо обеспечивать разумный баланс оценочных процедур с высокими и низкими ставками. Невозможно построить эффективную систему оценки, которая базируется лишь на «жёстких» измерениях, порождающих победителей и проигравших.

Основные характеристики программ оценки

В дополнение к отмеченному выше рассмотрим и другие характеристики оценивания в классе, экзаменов, международных и национальных мониторингов. Для удобства представим их в сводной сравнительной таблице⁵.

| Характеристики программ оценки | Виды программ оценки | | | |
|------------------------------------|---|---|--|---|
| | Оценивание в классе | Государственные экзамены | Крупномасштабные исследования | |
| | | | Международные | Национальные |
| Цели | Получение обратной связи для выявления успехов и проблем в обучении ученика | Аттестация и отбор учащихся для продолжения образования или трудоустройства | Сравнение результатов работы национальной системы образования с другими странами | Оценка эффективности работы национальной системы образования |
| Периодичность | постоянно, это часть процесса обучения | ежегодно | регулярно (раз в 3–5 лет) | регулярно (раз в 2–5 лет), иногда ежегодно |
| Кто оценивается | все учащиеся | все учащиеся, обязанные сдавать экзамен | выборка учащихся определённого возраста или класса | выборка или вся совокупность учащихся определённого возраста или класса |
| Формат | различные методы оценивания (стандартизир. и не стандартизир.) | Обычно тест с множеств. выбором и кратким ответом, также эссе | обычно тест с множеств. выбором и кратким ответом, также эссе | обычно тест с множеств. выбором и кратким ответом |
| Охват учебной программы | все учебные темы | основные учебные темы | обычно ограничена несколькими предметами | обычно ограничена несколькими предметами |
| Сбор контекстной информации | да, это часть процесса обучения | редко | как правило, да | часто |

⁵ Таблица составлена с учётом сравнительного анализа экзаменов и мониторингов, проведённого Грини и Келлаган [11].

| Характеристики программ оценки | Виды программ оценки | | | |
|--|---|--|---|--|
| | Оценивание в классе | Государственные экзамены | Крупномасштабные исследования | |
| | | | Международные | Национальные |
| Возможные последствия | низкие ставки | высокие ставки | низкие ставки | низкие ставки |
| Влияние на учебный процесс | сильное положительное влияние (даёт обратную связь ученику и учителю) | сильное отрицательное влияние (обучение для сдачи теста) | незначительное | незначительное |
| Отслеживание тенденций в обучении | да | нет | да | да |
| Методы анализа результатов | как правило, используются неформальные и самые простые методы | от простых до более сложных статистических методов | как правило, используются сложные статистические методы | от простых до более сложных статистических методов |

Актуальные задачи в области оценки качества образования

В завершение сформулируем ряд актуальных научно-практических задач, которые, как показывает российский и международный опыт, необходимо решать каждой стране, стремящейся построить сбалансированную и эффективную систему оценки качества образования. Подробное обсуждение таких задач – предмет отдельного рассмотрения и последующих публикаций. Здесь же авторы ограничатся их постановкой.

1. Учёт разнообразных образовательных достижений учащихся.

Это важнейшая задача, она требует использования на практике самых разных «измерительных» процедур. Процедуры оценки должны быть ориентированы на более широкие образовательные результаты, нежели знания в рамках учебных дисциплин (компетентности, здоровье, гражданская позиция, умение позитивно взаимодействовать с другими, самоуважение, забота об окружающей среде и др.). Стандартизированное тестирование – всего лишь один из используемых подходов для определения качества обучения. Также необходимо применять и другие методы – самооценка, экспертные оценки, социологические опросы.

2. Минимизация измерений с высокими ставками.

Государственные экзамены должны занимать важное, но не главное место в национальной (региональной) системе оценки качества образования. Если мы хотим оценить результаты обучения и при этом понять, чему научила детей школа (увидеть вклад школы), то для такой оценки неправомерно использовать измерения с высокими ставками. В противном случае начнут оказывать влияние внешкольные факторы, например, репетиторство, а также могут включаться «криминальные» механизмы повышения результатов теста – нарушения и фальсификации при проведении тестирования. Для получения целостной и неискажённой картины образовательных результатов необходимо вводить инструменты оценки с низкими ставками, прежде всего мониторинги учебных достижений.

3. Оценка достижений в динамике.

Международный опыт показывает, что для справедливой оценки результатов обучения необходимо не только ориентироваться на результаты, показанные учениками в определённый момент времени, но и учитывать динамику их изменений на протяжении нескольких циклов оценки. Здесь основной вопрос в том, обеспечивают ли учитель и школа прирост в образовательных достижениях ученика, его индивидуальный прогресс. Использование модели «индивидуального прогресса» при оценке результатов обучения школьников и деятельности образовательных учреждений требует введения в практику инструментов, позволяющих проводить регулярную оценку и фиксировать складывающиеся тенденции. Для этих целей предназначены внутриклассное оценивание и мониторинги учебных достижений.

4. Корректное сопоставление результатов оценки.

При анализе деятельности школ по итогам проведения той или иной оценочной процедуры необходимо обеспечивать корректное сопоставление результатов, избегая упрощённых выводов и решений. Очевидно, что школа с большим количеством детей из семей с низким социально-экономическим статусом не сможет демонстрировать результаты, сопоставимые с теми, которые показывают образовательные учреждения, обучающие детей из благополучных семей. Справедливое сравнение должно основываться на кластерном анализе данных, когда школы группируются по ряду схожих характеристик (тип школы, её расположение, социально-экономический статус семей, доля учеников с неродным языком обучения и др.). Здесь важно изучать практику зарубежных стран, многие из которых имеют многолетний опыт проведения кластерного анализа и выделения групп статистически подобных образовательных учреждений (например, Англия, Шотландия, Австралия).

5. Учёт дополнительных данных при принятии управленческих решений по итогам оценки.

Крайне важно, чтобы при проведении процедур оценки с высокими ставками, таких как государственные экзамены, оценка эффективности работы школы, оценка качества работы учителя, управленческие выводы о качестве образования основывались не только на результатах педагогических измерений. Невозможно принимать сложные решения на основании данных одного вида. Необходимо учитывать и другие источники сведений – статистика, самооценка, портфолио, мнения потребителей образовательных услуг,

результаты различных внешних оценок. Такой подход позволит принимать сбалансированные решения и избегать однобокого взгляда на работу образовательного учреждения. Результаты тестирования являются важной, но далеко не единственной частью информационного портрета школы.

6. *Ориентация на информационные потребности групп пользователей результатов оценки.*

Эффективные системы оценки качества образования предоставляют информацию надлежащего уровня и в необходимом количестве для того, чтобы удовлетворить потребности всех заинтересованных групп и тех, кто принимает решения с целью повышения качества обучения учащихся.

Обеспечение максимального влияния результатов оценки на образовательную политику зависит от трёх ключевых условий, которые необходимо учитывать при проведении программы оценки учебных достижений школьников [3]:

- 1) знание пользователей результатов программ оценки и их информационных потребностей;
- 2) наличие информационных продуктов, способных удовлетворить существующие потребности различных групп пользователей;
- 3) понимание того, какие способы распространения информационных продуктов следует использовать.

Передовой международный и российский опыт говорит о том, что умение интерпретировать результаты оценки качества образования и доводить их до представителей заинтересованных сторон является неотъемлемой частью любой программы оценки учебных достижений. От этого зависит её успех или неудача.

Список литературы

1. Болотов, В. А. Научно-педагогическое обеспечение оценки качества образования / В. А. Болотов // Педагогика. – 2010. – № 1. – С. 6–11.
2. Болотов, В. А. Оценка качества образования. Ретроспективы и перспективы. / В. А. Болотов // Управление школой. – 2012. – № 5.
3. Болотов, В. А. Информирование различных целевых групп как условие эффективного использования результатов оценки учебных достижений школьников / В. А. Болотов, И. А. Вальдман // Проблемы современного образования [Электронный ресурс] : интернет-журнал. – 2012. – № 6. – С. 187–202. – Режим доступа: http://www.pmedu.ru/res/2012_6_13.pdf, свободный.
4. Болотов, В. А. Условия эффективного использования результатов оценки образовательных достижений школьников / В. А. Болотов, И. А. Вальдман // Педагогика. – 2012. – № 6. – С. 39–45.
5. 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.

6. Анализ опыта создания российской системы оценки качества образования / В. А. Болотов, И. А. Вальдман, Г. С. Ковалёва, М. А. Пинская // Управление образованием: теория и практика. – 2011, – Вып. 1-2. – Режим доступа: <http://www.iuorao.ru/2010-01-01-14>.
7. Вальдман, И. А. Ключевые аспекты качества образования: уроки международного опыта / И. А. Вальдман. – М.: Московский центр качества образования, 2009.
8. Развитие образования на 2013–2020 годы : гос. программа РФ ; утв. распоряжением Правительства РФ от 22 нояб. 2012 г. № 2148-р // СПС «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru>.
9. Использование результатов национальной оценки учебных достижений / В. Грини, Т. Кэллаган, С. Мюррей // Серия «Национальная оценка учебных достижений», кн. 5. – Всемирный банк, 2011.
10. Кларк, М. Что является наиболее важным в системах оценки достижений учащихся: основные ориентиры / М. Кларк. – Всемирный банк, 2012.
11. Оценка образовательных достижений на национальном уровне / В. Грини, Т. Кэллаган // Серия «Национальная оценка учебных достижений», кн. 1. – Всемирный банк, 2011.
12. Оценка качества образования: обзор международных подходов и тенденций. – Всемирный банк, 2005.
13. Пинская, М. А. Формирующее оценивание: оценивание в классе : учеб. пособие / М. А. Пинская. – М.: Логос, 2010.
14. Поливанова, К. Н. Национальные и международные программы оценки качества образования : учеб. пособие / К. Н. Поливанова. – М.: Логос, 2010.
15. Хокер, Д. Системы оценки в Англии и Уэльсе – четыре вопроса и пять уроков / Д. Хокер // Журнал руководителя управления образованием. – 2011. – № 6. – С. 47–54.
16. Assessment for learning: 10 principles, Assessment Reform Group, 2002.
17. Assessment for learning: beyond the black box. Assessment Reform Group, 1999.
18. Clarke M. Roadmap for building an effective assessment system. The World Bank, 2010.
19. Erin D. Caffrey. Assessment in Elementary and Secondary Education: A Primer. Congressional Research Service, 2009.
20. Forster M. (2000) A Policy Maker's Guide for Managers to International Achievements Studies, Australian Council for Educational Research, Melburn.
21. Kellaghan T., Greaney V. and Murray T. S. (2009) Using the results of a national assessment of educational achievement, The World Bank, Washington, D.C.
22. Murray T.S. (2004) Achieving Maximum Impact: A Guide for Managers of National assessment Systems, Statistics Canada, Ottawa.
23. National Assessment Program – Literacy and Numeracy (NAPLAN), Australia. <http://www.naplan.edu.au/>.
24. READ Trust Fund. <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/EXTREAD/0,,menuPK:7526437~pagePK:64168427~piPK:64168435~theSitePK:7526432,00.html>.

25. SABER: System Assessment and Benchmarking for Education Results. The World Bank.
 26. <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:22710669~menuPK:282391~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html>.
-

Spisok literatury

1. Bolotov, V. A. Nauchno-pedagogicheskoe obespechenie otsenki kachestva obrazovaniia / V. A. Bolotov // *Pedagogika*. – 2010. – № 1. – S. 6–11.
2. Bolotov, V. A. Otsenka kachestva obrazovaniia. Retrospektivy i perspektivy. / V. A. Bolotov // *Upravlenie shkoloï*. – 2012. – № 5.
3. Bolotov, V. A. Informirovanie razlichnykh tselevykh grupp kak uslovie éffektivnogo ispol'zovaniia rezul'tatov otsenki uchebnykh dostizheniia shkol'nikov / V. A. Bolotov, I. A. Val'dman // *Problemy sovremennogo obrazovaniia [Élektronnyï resurs] : internet-zhurnal*. – 2012. – № 6. – S. 187–202. – Rezhim dostupa: http://www.pmedu.ru/res/2012_6_13.pdf, svobodnyï.
4. Bolotov, V. A. Usloviia éffektivnogo ispol'zovaniia rezul'tatov otsenki obrazovatel'nykh dostizheniï shkol'nikov / V. A. Bolotov, I. A. Val'dman // *Pedagogika*. – 2012. – № 6. – S. 39–45.
5. Rossiïskaia 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 Mezhdunarodnoï nauchno-prakticheskoi konferentsii*. – M.: Universitetskaia kniga, 2012. – S. 22–31.
6. Analiz opyta sozdaniia rossiïskoï sistemy otsenki kachestva obrazovaniia / V. A. Bolotov, I. A. Val'dman, G. S. Kovalëva, M. A. Pinskaia // *Upravlenie obrazovaniem: teoriia i praktika*. – 2011, – Vyp. 1-2. – Rezhim dostupa: <http://www.iuorao.ru/2010-01-01-14>.
7. Val'dman, I. A. Kliuchevye aspekty kachestva obrazovaniia: uroki mezhdunarodnogo opyta / I. A. Val'dman. – M.: Moskovskii tsentr kachestva obrazovaniia, 2009.
8. Razvitie obrazovaniia na 2013–2020 gody : gos. programma RF ; utv. rasporiazheniem Pravitel'stva RF ot 22 noiab. 2012 g. № 2148-r // SPS «Konsul'tantPlius» [Élektronnyï resurs]. – Rezhim dostupa: <http://base.consultant.ru>.
9. Ispol'zovanie rezul'tatov natsional'noi otsenki uchebnykh dostizheniï / V. Grini, T. Kéllagan, S. Miurreï // *Seriia «Natsional'naia otsenka uchebnykh dostizheniï»*, kn. 5. – Vsemirnyï bank, 2011.
10. Klark, M. Chto iavliaetsia naibolee vazhnym v sistemakh otsenki dostizheniï uchashchikhsia: osnovnye orientiry / M. Klark. – Vsemirnyï bank, 2012.
11. Otsenka obrazovatel'nykh dostizheniï na natsional'nom urovne / V. Grini, T. Kéllagan // *Seriia «Natsional'naia otsenka uchebnykh dostizheniï»*, kn. 1. – Vsemirnyï bank, 2011.

12. Otsenka kachestva obrazovaniia: obzor mezhdunarodnykh podkhodov i tendentsiï. – Vsemirnyĭ bank, 2005.
13. *Pinskaia, M. A.* Formiruiushchee otsenivanie: otsenivanie v klasse : ucheb. posobie / M. A. Pinskaia. – M.: Logos, 2010.
14. *Polivanova, K. N.* Natsional'nye i mezhdunarodnye programmy otsenki kachestva obrazovaniia : ucheb. posobie / K. N. Polivanova. – M.: Logos, 2010.
15. *Khoker, D.* Sistemy otsenki v Anglii i Uel'se – chetyre voprosa i piat' urokov / D. Khoker // Zhurnal rukovoditelia upravleniia obrazovaniem. – 2011. – № 6. – S. 47–54.
16. Assessment for learning: 10 principles, Assessment Reform Group, 2002.
17. Assessment for learning: beyond the black box. Assessment Reform Group, 1999.
18. *Slarke M.* Roadmap for building an effective assessment system. The World Bank, 2010.
19. *Erin D. Caffrey.* Assessment in Elementary and Secondary Education: A Primer. Congressional Research Service, 2009.
20. *Forster M.* (2000) A Policy Maker's Guide for Managers to International Achievements Studies, Australian Council for Educational Research, Melburn.
21. *Kellaghan T., Greaney V. and Murray T. S.* (2009) Using the results of a national assessment of educational achievement, The World Bank, Washington, D.C.
22. *Murray T. S.* (2004) Achieving Maximum Impact: A Guide for Managers of National assessment Systems, Statistics Canada, Ottawa.
23. National Assessment Program – Literacy and Numeracy (NAPLAN), Australia. <http://www.naplan.edu.au/>.
24. READ Trust Fund. <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXT-EDUCATION/EXTREAD/0,,menuPK:7526437~pagePK:64168427~piPK:64168435~theSitePK:7526432,00.html>.
25. SABER: System Assessment and Benchmarking for Education Results. The World Bank.
26. <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:22710669~menuPK:282391~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html>.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 5

В ЗАЩИТУ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

IN DEFENSE OF PRIMARY PROFESSIONAL EDUCATION

Ткаченко Е.В.

Главный научный сотрудник ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, доктор химических наук, профессор, академик РАО

E-mail: tka_ev@mail.ru

Tkachenko E.V.

Leading research fellow of the Institute of Theory and History of Pedagogics of the Russian Academy of Education, Doctor of science (Chemistry), Professor, Academician of the Russian Academy of Education.

E-mail: tka_ev@mail.ru

Смирнов И.П.

Научный консультант журнала «Профессиональное образование. Столица», доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО

E-mail: ips2@list.ru

Smirnov I.P.

Doctor of science (Philosophy), Professor, Corresponding member of the Russian Academy of Education.

E-mail: ips2@list.ru

Аннотация: В статье дается научно-методический и социально-педагогический анализ последствий упразднения начального профессионального образования в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» для качества подготовки квалифицированных рабочих кадров.

Annotation. The article provides a scientific, methodical and socio-pedagogical analysis of the consequences of abolishment of primary professional education in accordance with the Federal Law on Education in the Russian Federation for the quality of skilled worker training.

Ключевые слова: Закон «Об образовании в Российской Федерации», начальное и среднее профессиональное образование, подготовка квалифицированных рабочих.

Keywords: Federal Law on Education in the Russian Federation, primary and secondary professional education, skilled worker training.

В ходе трехлетнего всероссийского обсуждения по проекту Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» было высказано около 60 тысяч замечаний и предложений. Среди огромного количества вопросов, вызвавших споры, как заметил А.Н. Дегтярев, бывший в то время председателем Комитета Государственной Думы по образованию и науке, «самой острой была тема изменения статуса образовательных учреждений начального профессионального образования». 1 сентября 2013 г. закон вступил в силу [1].

Предлагаемый ниже научно-методический и социально-педагогический анализ показывает, что принятие закона и после широкого обсуждения нельзя рассматривать как достижение общественного консенсуса по данной проблеме. Прогнозировать по итогам обсуждения закона позитивные последствия для качества подготовки квалифицированных рабочих кадров также нет оснований.

Начальное профессиональное образование (НПО) в Законе обозначено лишь в отсылочной норме ст. 108 (п. 2) «Заключительные положения»: «начальное профессиональное образование приравнивается к среднему профессиональному образованию по программам подготовки квалифицированных рабочих (служащих)».

Правовое и содержательное толкование использованной законодателем формулы «приравнивается», очевидно, будет дано в подзаконных актах. Пока этого не сделано. Если попытаться выяснить его семантическое (от греч. σημειωτικός – обозначающий) значение и обратиться к словарям, то наиболее распространенным окажется следующее разъяснение: «приравнивать – признать равным с кем-чем-нибудь».

Примененная в законе формула вызывает сомнения как с точки зрения юридической правомочности, так и с точки зрения практической осуществимости. «Приравнивать» разные уровни образования невозможно ввиду различного содержательного наполнения их образовательных стандартов и программ, а также целей и задач.

Неопределенность возрастает, если учесть, что в той же ст. 108 есть противоположный по смыслу п. 5, в котором «основные профессиональные образовательные программы начального профессионального образования» соотносится с к «программами подготовки квалифицированных рабочих (служащих)». Получается, что уровень НПО приравнивается к более высокому уровню – среднему профессиональному образованию (СПО), а программы НПО – к программам более низкого уровня (программам профессиональной подготовки).

Примененные формулы допускают двойное толкование статуса НПО, а качество подготовки квалифицированных рабочих кадров ставится в зависимость не от Закона, а от принимаемых для его обеспечения подзаконных актов. Тем самым создается возможность для субъективизма и ведомственного произвола.

Подобное уже проявилось в утвержденной 22 ноября 2012 г. Правительством РФ Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы» (далее – Программа-2020). В ней на стр. 70 имеется сноска с еще одним разъяснением: «В проекте Федерального закона «Об образовании в РФ» начальное профессиональное образование как уровень профессионального образования исключен». [2, с. 70, сноска 13]. Слово «исключен» не имеет альтернативы и, видимо, призвано заменить расплывча-

тые формулировки Закона. Таким образом, Программа – 2020 трактует положения закона как исключение НПО из уровней профессионального образования.

Возникает вопрос как о мотивации и возможных методологических предпосылках принятого решения об упразднения уровня НПО, так и о его последствиях для качества подготовки квалифицированных рабочих кадров в России. При анализе методологических предпосылок выделим ведущие – правовые, экономические и социальные.

1. *Правовые предпосылки* сформулированы в выступлении министра образования и науки РФ Д. Ливанова на заседании Президиума Правительства РФ 26 июля 2012 г.: «Законодательство в сфере среднего профессионального образования приводится в соответствие с Конституцией Российской Федерации: среднее профессиональное образование станет общедоступным и будет включать в себя как программы подготовки специалистов среднего звена, так и программы подготовки высококвалифицированных рабочих. Сейчас эти программы реализуются на уровне начального профессионального образования. Я хочу обратить внимание, что в ст. 43 Конституции единственным уровнем не университетского образования, который установлен, является именно среднее профессиональное образование» [3]. Тем самым уровень НПО объявлен министром как бы «вне закона», вне Конституции РФ. Верное лишь по с формальной точки зрения, данное заявление, на наш взгляд, отражает правовой фетишизм: возведение в абсолют правовых норм без учета реальных тенденций политического, экономического и социального развития страны.

В ходе общественного обсуждения эксперты обращали внимание на неправомерность подобного правового обоснования и отмечали очевидное: НПО в современной системе образования России, вопреки Конституции РФ, реально существует. Оно реализуется исходя из фундаментального правового принципа «то, что не запрещено, разрешено». На начало 2013 г. оно функционировало и по факту: 2000 учреждений НПО, и де-юре – в соответствии с действующим законом «Об образовании» 1992 г.

Цивилизованная правовая практика и здравый смысл требовали от авторов законопроекта углубленной юридической проработки и социально-экономического анализа причин подобного несоответствия, а не формальной ссылки на Конституцию. Тем более что Правительство РФ еще в июле 1997 г. утвердило «Концепцию модернизации российского образования на период до 2010 года», в которой сформулирована задача опережающего развития начального и среднего профессионального образования. И хотя общество вправе ожидать от высших органов государственного управления юридической преемственности и понятной обществу последовательности развития образовательного законодательства, «логика» государственного нормотворчества развернулась в обратную сторону и прошла путь от «опережающего развития» НПО к его упразднению.

Нельзя попутно не заметить, что авторы нового закона трактовали действующее образовательное законодательство весьма избирательно. В Конституции РФ (ст. 43) перечислены следующие уровни образования: дошкольное, основное общее и среднее профессиональное, а также высшее образование. Строго следуя букве Основного Закона, авторы обязаны были объединить установленные в новом законе уровни профессионального образования – бакалавриат, специалитет, магистратуру, подготовку кадров высшей квалификации – в один уровень – высшее образование. Не было правовых оснований и для вы-

деления в новом законе начального, основного и среднего общего образования. Таким образом, говорить о строгой правовой методологической базе Закона «Об образовании в РФ», в том числе в части упразднения уровня НПО, нет оснований. Нормы Конституции РФ при принятии Закона применялись избирательно.

2. *Экономические предпосылки для упразднения уровня НПО также отсутствуют.* Практически все эксперты законопроекта указывали на острый дефицит квалифицированных рабочих. По эмоциональному выражению председателя Комитета Государственной Думы по образованию и науке В. Никонова «предпринимательское сообщество просто «воем воет» от того, что у них нет квалифицированных рабочих» [4]. Подобные оценки сойдутся и в официальных документах. В Государственной программе «Содействие занятости населения» спрос на квалифицированные рабочие кадры в 2012 г. оценен в 76 процентов от общего спроса. Осваивает такие профессии лишь 30 процентов обучающихся [5, <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/projects/23>]. В Государственной программе «Развитие образования на 2013–2020 годы» указано: «Одна из острейших проблем – несоответствие структуры профессионального образования потребностям рынка труда» [2, с. 71].

Упомянутая в документах тенденция возрастания дефицита рабочих кадров наблюдается уже на протяжении многих лет и отмечается многими исследователями [6]. Закон усугубляет эту тенденцию.

3. *Упразднение уровня НПО представляет собой высокую социальную угрозу, лишая молодежь из мало обеспеченных семей возможности получения первой профессии.* Ярко выраженная социальная функция НПО – это не только национальная традиция России, но и обусловленная объективными обстоятельствами необходимость. Исследования показывают, что 80 процентов обучающихся в учреждениях НПО – это дети из неполных и неполноценных семей, только у половины обучающихся есть отцы, что также свидетельствует о социальном неблагополучии. Причем число обучающихся, не имеющих отца, за прошедшее десятилетие довольно резко возросло – на 13 процентов. 3,7 процентов обучающихся не имеют обоих родителей; фактически большинство российских сирот проходят именно через систему НПО. Половина обучающихся живут в семьях с достатком ниже прожиточного минимума [7].

Закон о монетизации льгот (Закон № 122-ФЗ) лишил обучающихся уровня НПО льгот на питание, обмундирование, бесплатный проезд и др. Введен налог на доходы от производственной деятельности учащихся в мастерских училищ. Все это в значительной мере лишает молодежь из слабо обеспеченных семей социальной поддержки и возможности получить профессиональное образование.

Немаловажно отметить, что уровень НПО – одно из основных средств ресоциализации осужденных в уголовно-исполнительной системе Федеральной службы исполнения наказаний России. По имеющимся данным, 80 процентов осужденных, то есть более 150 тыс. человек, не имеют профессии. В настоящее время в 339 профессиональных училищах ФСИН России и 210 ее структурных подразделениях более 90 тыс. человек получают образование уровня НПО по 110 профессиям уровня НПО.

Сказанное позволяет утверждать, что **решение об исключении НПО из перечня уровней профессионального образования, реализованное в Законе «Об образовании**

в РФ», не имело достаточных правовых, экономических и социальных предпосылок. Оно построено на субъективной основе и может иметь негативные последствия с точки зрения масштабов и качества подготовки квалифицированных рабочих кадров в России.

Уже на начальном этапе обсуждения проекта закона «Об образовании в РФ» в защиту НПО высказались все представители гражданского общества. Первыми выступили авторитетные профессиональные сообщества: Российская академия образования, Союз ректоров России, Совет директоров колледжей Москвы, ЦК профсоюза работников образования. В поддержку НПО выступили выдающиеся люди, составляющие гордость России: трижды Герой, оружейный мастер А. Калашников, трехкратная Олимпийская чемпионка г. Кулакова, космонавт А. Серебров. Эту позицию отстаивали многие депутаты и руководители регионов, в том числе бывший мэр Москвы Ю. Лужков и нынешний – С. Собянин, губернатор Кемеровской области А. Тулеев, президент РАО Н. Никандров, экс-председатели профильных комитетов Государственной Думы и Совета Федерации А. Дегтярев, г. Балыхин, Х. Чеченов. Руководитель рабочей группы по подготовке заседания Государственного совета (август 2010 г.), губернатор Томской области В. Кресс рекомендовал «продолжить национальный проект «Образование» в части начального и среднего профессионального образования,.. объявить федеральный конкурс на лучшую региональную программу по модернизации системы профтехобразования» и был единодушно поддержан членами Госсовета [8].

Один из ведущих менеджеров современной экономики, владелец фонда «Группа «Онэксим»» М. Прохоров на том же заседании Госсовета предупредил общество о грядущей деградации национальной элиты рабочих кадров и невозможности строить «экономику знаний» с равшанами и джамшутами [9]. Но и он тоже не был услышан.

По предложению заместителя председателя Комитета Государственной Думы по образованию и науке, члена-корреспондента РАО О. Смолина, фракция КППРФ **внесла альтернативный законопроект, в котором предполагалось сохранить уровень НПО.** В системном анализе проекта участвовали многие научные организации: НИИ развития профессионального образования Департамента образования Москвы, Кузбасский региональный институт развития профессионального образования, Челябинский НИИ развития профессионального образования и др. Консолидированное мнение экспертного сообщества было таково: упразднение уровня НПО будет ошибкой.

Нельзя не обратить внимания на заявления в защиту уровня НПО, сделанные в период общественного обсуждения законопроекта высшими руководителями государства. На бизнес-форуме в Москве 6 мая 2011 г. В.В. Путин отмечал: «Полагаю, что одна из принципиальных задач государства и бизнеса – это развитие профессионального образования, прежде всего, среднего и начального образования. Надо развернуть его в сторону потребности современного производства, обновить техническую базу подготовки специалистов» [10].

Несколько позднее Д.А. Медведев на встрече с экспертами «Открытого Правительства» 25 июля 2012 г. заявил: «По поводу начального профессионального образования... То, что оно должно сохраниться как, собственно, одна из сфер образования, одна из ступеней

образования, у меня никаких сомнений не вызывает. В какой законодательной модели это описать? Это, наверное, сделает Правительство и впоследствии законодатели, которые подхватят инициативу Правительства. Оно должно быть по существу» [11, с. 2].

Подобные расхождения нормативных документов и указаний руководства страны затруднительны для публичных комментариев. Но в связи с расплывчатостью формулы закона трудно найти иные источники для понимания складывающейся в профессиональном образовании ситуации кроме заявлений официальных лиц по данной проблеме и трактовки закона в последующих нормативных актах.

Рыночная модель развития, которой устойчиво придерживается Россия, не приемлет административных инноваций. Рынок – это то место, где должны договариваться продавцы и покупатели. В нашем случае – система НПО и работодатели. Между ними, разумеется, возможен посредник – такой, как Минобрнауки России. Но нормальный рынок – царство потребителя, а не посредника. И **когда работодатели (РСПП, ТПП, профсоюзы и т.д.) требуют сохранения уровня НПО, отмечая острый дефицит квалифицированных рабочих кадров, посредник обязан держать их сторону, а не навязывать свое субъективное мнение.**

В официальных комментариях Минобрнауки России можно встретить утверждение о том, что закон «повышает статус НПО при его интеграции с СПО» [12]. Принять это как юридическую формулу нельзя. Интеграция характерна не только для НПО и СПО, а для всех уровней образования. В этом и состоит принятая во всем мире концепция непрерывного профессионального образования. И она не понижает и не повышает ни одного из уровней образования. Да и в законе написано «приравнивается», а не «повышается». Уровень НПО не нуждался в «повышении», он нуждался в развитии, как и другие уровни образования.

Анализ реальной ситуации показывает иное отношение к НПО. В течение последних 10 лет бюджетное финансирование НПО ежегодно сокращалось в среднем на 3,5 процента при общем росте финансирования системы образования [2, с. 17]. Число обучающихся уменьшилось почти в 4 раза: с 1,5 миллиона до 400 тысяч учащихся.

За период с 1993 по 2011 гг. произошли существенные изменения в структуре распределения учащихся (их долей) в системе профессионального образования страны. По расчетам Е. Кочкиной, если в 1993 г. 1,7 млн учащихся системы НПО составляли 27 процентов от всех обучавшихся в системе профессионального образования, то к 2011 г. численность учащихся НПО сократилась почти в два раза (с 922 до 516 тыс.), составляя лишь 10 процентов. Подобные процессы происходят на фоне неоправданно бурного роста уровня высшего образования. По количеству обеспеченности бюджетными местами и по количеству студентов на душу населения Россия вышла на первое место в мире. Пирамида структуры профессий в России на протяжении почти 20 лет остается перевернутой и является одним из тормозящих факторов развития экономики.

Многолетний опыт Москвы и других регионов, создавших многоуровневые образовательные учреждения отрицает необходимость упразднения уровня НПО и убеждает в целесообразности взаимодополняющей интеграции НПО и СПО. Их сочетание с другими формами подготовки квалифицированных рабочих обеспечивает рынок труда рабо-

чими кадрами с различным профилем и качествами. В 2013 г. в 97 профильных колледжах Москвы реализуются программы НПО по 122 профессиям и СПО по 99 специальностям. Открыты 20 новых специальностей СПО и 7 профессий НПО, что свидетельствует о потребности в рабочих и специалистах обоих уровней.

В настоящее время в ряде вузов предпринимаются попытки включить в их структуру уровни СПО и НПО. В начале 2013 г. Президиум РАО заслушал сообщение ректора ФГБОУ ВПО «Пензенская государственная технологическая академия», д.п.н., профессора В.Б. Моисеева по теме: «Перспективы развития непрерывного образования в техническом вузе как многоуровневом образовательном комплексе (из опыта работы Пензенской государственной технологической академии)» и поддержал проводимый эксперимент по обеспечению развития образования как целостной системы. Но и здесь уровень НПО сохраняется и, более того, является базовым во всей системе подготовки кадров университета.

Указом Президента РФ В.В. Путина от 7 мая 2012 г. № 597 (п. 1-г) утвержден план разработки не менее 800 профессиональных стандартов к 2015 г. [13]. Сколько из них будет связано с квалификацией рабочих, пока определить трудно.

Косвенное представление об этом дает подписанное несколько ранее, 3 ноября 2011 г., Распоряжение Правительства РФ № 1943-р «Об утверждении перечня профессий начального профессионального образования и специальностей среднего профессионального образования, необходимых для применения в области реализации приоритетных направлений модернизации и технологического развития экономики Российской Федерации». С одной стороны, оно поддерживает развитие НПО, стимулирует получение рабочих профессий, по которым для обучающихся устанавливаются президентские и правительственные стипендии. С другой стороны, в нем содержится лишь 35 профессий НПО и 58 специальностей СПО. Если учесть, что в утвержденных Приказами Минобрнауки России от 28 сентября 2010 г. № 354 и от 28 сентября 2009 г. № 355 Перечнях профессий НПО и специальностей СПО было более 600 наименований, то сокращение списков профессий и специальностей в Распоряжении № 1943-р можно рассматривать как косвенный признак сворачивания масштабов подготовки квалифицированных рабочих кадров.

Более открыто эта мысль выражена в Программе – 2020, согласно которой начнется «постепенный перевод программ начального профессионального образования на короткие образовательные программы прикладных квалификаций» [2, с. 26]. В этом – еще одно противоречие с законом, где НПО «приравнивается» к СПО, а не к коротким программам прикладных квалификаций. Данное положение также было предметом острой общественной дискуссии.

В одной из версий проекта закона (июль 2011 г.) было указано: «профессиональное обучение имеет целью ускоренное приобретение гражданами умений...» (п. 1 ст. 75). Эксперты посчитали понятие «ускоренное» тождественным «некачественному» и оказались правы. В законе оно отсутствует. Но Программа – 2020 воспроизводит его, правда в несколько измененном виде, вводя понятие «коротких образовательных программ».

В тексте еще одной из версий проекта закона (февраль 2012 г.) часто (25 раз) упоминалось выражение «прикладная квалификация». Под давлением экспертного сообщества

в принятом законе данный термин заменен на «профессиональные квалификации». Да и может ли профессиональное образование быть не прикладным? Ведь в самом законе оно определено как «вид образования,.. позволяющий выполнять работу по конкретной профессии» (п. 12 ст. 2). Авторы Программы – 2020 вновь воспроизвели его, теперь уже в подзаконном акте.

В принципе «короткие образовательные программы» для подготовки рабочих возможны и нужны. Но они должны не подменять уровень НПО, а развиваться параллельно с ним и служить, как правило, для целей повышения квалификации и переподготовки.

Анализ положений Программы – 2020 не позволяет усомниться: «короткие образовательные программы» вводятся не вместе с НПО, а вместо него. Главным следствием этого будет отмена (как минимум резкое сокращение) Государственных образовательных стандартов НПО по профессиям квалифицированных рабочих, что означает лишение образовательных учреждений бюджетного финансирования подготовки квалифицированных рабочих. Для понимания последствий этого важно до конца проследить цепочку: нет уровня НПО – нет Государственных стандартов НПО – нет бюджетного финансирования обучения по профессиям НПО – нет бюджета на поддержку молодежи из слабо обеспеченных семей в получении первой профессии.

В стране исчезает масштабная и полноценная государственная система массовой подготовки высококвалифицированных рабочих кадров. Крупный бизнес для себя эту проблему, возможно, и решит, взяв под крыло конкретные профтехучилища и колледжи или подписав соглашения с нужными образовательными организациями. Но для остальной экономики, особенно для средних предприятий, подготовка для себя рабочих кадров становится непосильной задачей.

«Приоритетом решения проблемы массовой подготовки специалистов для рынка труда» в Программе – 2020 названо «внедрение образовательных программ, направленных на получение прикладных квалификаций, предполагающих обучение «на рабочем месте»» [2, с. 75]. В науке это уже получило название «макдональдизации» или «фастфуд-образования». По существу, речь идет о возврате к так называемому заплечному методу обучения на рабочем месте [2, с. 94], характерному для средневековья. Это прямой шаг назад, ведущий к уменьшению человеческого капитала страны.

Обучение «на рабочем месте», как правило, сводится к натаскиванию молодого человека, направленному на овладение узкими профессиональными навыками при работе с простейшим оборудованием (лопатой, топором, отверткой и т.п.). Профессиональная мобильность таких кадров близка к нулю, всесторонность образования уходит в прошлое. Это будут не активные участники производственного процесса, а «элементы производственного конвейера». Такое обучение не способно обеспечить содержащиеся в ст. 1 Закона «гарантии прав и свобод человека в сфере образования» и ведет к срыву выполнения предвыборного обещания Президента РФ В.В. Путина о подготовке к 2020 году 25 млн рабочих мест, в том числе для 10 млн квалифицированных рабочих, которые станут «рабочей аристократией». Защитить уровень НПО – значит создать необходимые условия для реализации поставленной Президентом задачи.

Замена уровня НПО «короткими образовательными программами прикладных квалификаций» приведет к тому, что впервые профессиональное обучение миллионов молодых людей будет иметь тупиковый характер, поскольку «короткие» программы обучения не имеют сопряжения с государственными образовательными стандартами других уровней профессионального образования.

Выступая на Президиуме Правительства РФ перед внесением проекта закона в Государственную Думу (26 июля 2012 г.), министр Д.В. Ливанов заявил: «Мы считаем, что принципиальная позиция, которая действительно позволит нам получить бесконфликтное обсуждение в Государственной Думе, – это, первое, в полном объеме сохранение тех льгот, которые действуют уже сегодня. Отказ от этих льгот будет воспринят, естественно, негативно и даст обильную почву для критики законопроекта» [3]. Однако передача функций соцзащиты обучающихся на места не подкреплена в принятом Законе государственными гарантиями и пожелание министра о сохранении льгот лишено законодательной базы.

Именно это побудило фракцию КПРФ в Государственной Думе обратиться в Конституционный Суд с требованием признать документ не соответствующим ст. 55 Конституции и умаляющим права граждан. Об этом заявил 21 января 2013 г. вице-спикер И. Мельников. По мнению истцов, новый Закон лишает сирот льгот при поступлении в вузы, снимает ограничения платы за детские сады, повышает плату студентов за общежитие, сокращает бесплатные места в вузах [14].

По оценке депутата Государственной Думы, члена-корреспондента РАО О. Смолина, новый Закон, упраздняя уровень НПО, ведет к «понижению интеллектуального уровня нации. Социальное напряжение при претворении такого законопроекта в жизнь только усилится. Отбираются льготы даже у инвалидов. А как может инвалид быть частью общества, если его лишают образования? В Советском Союзе работало 22 процента инвалидов, сейчас – 8 процентов. Этот процент, согласно законопроекту, будет снижаться» [15].

В числе возможных негативных последствий упразднения уровня НПО можно отметить также отсутствие и без того небольших возможностей получения качественного профессионального образования для сельской молодежи ввиду ликвидации примерно 1000 сельских профтехучилищ. Создавать на их базе повсеместно профессиональные колледжи с интегрированными уровнями НПО и СПО, как этого требует закон, регионы не смогут.

Исторический опыт, в том числе других стран, дает представление о негативных последствиях подобного курса. В 1983 г. по поручению президента Р. Рейгана был написан и опубликован доклад под названием «Нация в опасности» (A Nation at Risk), в котором подчеркивалась недопустимость и ущербность элитного характера образования. В документе указывалось: «В настоящее время уже невозможно обеспечить прогресс в области науки и техники лишь за счет небольшой группы хорошо подготовленных людей», в связи с чем цель реформы образования «должна состоять в максимальном развитии способностей каждого... Это не должно зависеть от того, талантливы ли они или обладают меньшими способностями, зажиточна ли семья или испытывает материальные трудности» [16].

Россия все больше утрачивает традиции некогда гордо звучавших «рабочих династий», которыми и сегодня дорожат развитые страны. В Японии, например, конкурсы про-

фессионального мастерства рабочих проходят ежегодно и широко освещаются СМИ. Все знают поименно, кто в стране самый искусный повар, кто лучший плотник, каменщик, сварщик, наладчик автоматических линий, лучшая медсестра. За квалифицированными рабочими – обладателями золотых медалей, полученных на всеяпонских профессиональных состязаниях, фирмы охотятся подобно тому, как спортивные клубы – за титулованными игроками или модельные агентства – за фотомоделями и победительницами конкурсов «мисс» различных уровней. Для крупных фирм считается престижным иметь в штате чемпиона страны по профильной специальности.

Исходя из проведенного научно-методического и социально-педагогического анализа последствий упразднения уровня НПО Федеральным законом «Об образовании в РФ» и Государственной программой «Развитие образования на 2013–2020 годы», можно прогнозировать дальнейшее снижение роли НПО и качества подготовки квалифицированных рабочих кадров. **Государство все заметнее отходит от процесса управления подготовкой рабочих кадров, отдавая его на откуп принципам рыночного регулирования.**

Экономическим следствием этого станет углубление отмеченной Президентом России В.В. Путиным негативной тенденции: «В нашей стране доля таких (высококвалифицированных – *авт.*) рабочих и специалистов составляет сейчас не более 5 процентов общего числа работающих, в то время как в государствах с развитой экономикой эта цифра достигает 40 процентов. У нас нет нужного количества квалифицированных специалистов среднего звена. Эта проблема выпала из поля зрения государства в предыдущие 10 лет» [17].

По оценкам экспертов, человеческими ошибками обусловлены сейчас 45 процентов экстремальных ситуаций на атомных станциях, 80 процентов авиакатастроф и более 80 процентов катастроф на море. Считается, что для новой техники, то есть техники, условно исправной на 100 процентов, среднее время между двумя поломками в четыре раза больше, чем средний интервал между двумя ошибками человека [18]. Иными словами, современная техника «ошибается» в четыре раза реже, чем человек. Соответственно, и вкладываться государству следует, прежде всего, в человеческий капитал, в развитие профессионального образования.

Потеря качества подготовки рабочих кадров не только снизит и без того невысокий международный рейтинг интеллектуального потенциала России, но и подорвет важные для перспективы демократизации страны внутренние процессы формирования малого и среднего бизнеса, ремесленничества. В конечном счете это приведет к опасному снижению доли среднего класса, являющегося гарантом социальной стабильности. Это может повлечь лишение его ключевого элемента социальной защиты и обострение профсоюзного движения в защиту прав человека на получение первой квалификации.

Закон «Об образовании в РФ» в части упразднения уровня НПО противоречит ведущим тенденциям мирового развития профессионального образования и принятым с участием России международным соглашениям.

Статья 26 Всеобщей декларации прав человека, принятой Генеральной Ассамблеей ООН 10 декабря 1948 г., гласит: «Каждый человек имеет право на образование... Техническое и профессиональное образование должно быть общедоступным».

Согласно ст. 13 Международного пакта об экономических, социальных и культурных правах, принятого Генеральной Ассамблеей ООН 16 декабря 1966 г., «среднее образование в его различных формах, включая профессионально-техническое среднее образование, должно быть открыто и сделано доступным для всех путем принятия всех необходимых мер и, в частности, постепенного введения бесплатного образования».

Закон «Об образовании в РФ» и Государственная программа «Развитие образования на 2013–2020 годы», упраздняя уровень НПО, ставит под сомнение способность России выполнить эти международные требования.

О недопустимости упразднения НПО в ходе общественного обсуждения законопроекта неоднократно и публично заявляла Академия профессионального образования (в лице президента-академика РАО Е.В. Ткаченко). Материалы дискуссии, которые публиковались в журнале РАО «Профессиональное образование. Столица» в 2010–2013 гг., сведены в сборнике «Проект Федерального закона “Об образовании в РФ”. О фальсификации итогов общественного обсуждения» [19]. Позиция Академии профессионального образования была публично доведена до сведения Совета Федерации (выступление Е.В. Ткаченко на парламентских чтениях профильного комитета) и Государственной Думы (выступление вице-президента Академии профессионального образования, члена-корреспондента РАО И.П. Смирнова на парламентских чтениях, организованных КПРФ). Сегодня есть основания утверждать, что такие заявления сознательно игнорировались авторами законопроекта и не были учтены при голосовании в палатах Совета Федерации.

Нельзя не заметить, что сразу после принятия Закона в центральной печати появились публикации активных участников формирования новой образовательной политики, признающих, что упразднение НПО является «простой ошибкой». Так, руководитель Института развития образования НИУ «Высшая школа экономики» И.Д. Фрумин считает: «Начальное профессиональное образование вообще выпало из правового законодательного поля, оно просто не прописано в законе. Теперь нужно вносить изменения в закон или, по крайней мере, сделать какое-то постановление на переходный период» [20].

В изданных в июне 2013 г. Минобрнауки России «Методических рекомендациях по формированию многофункциональных центров прикладных квалификаций», наряду с задачами для СПО, ставятся задачи и для уровня НПО.

Считаем, что очевидные противоречия Закона и подзаконных актов, двойственная трактовка положений об уровне НПО в нормативных материалах Минобрнауки России требует от РАО постановки вопроса об официальном разъяснении правоприменения Закона «Об образовании в РФ» в части уровня НПО. Полагаем, что законодателю необходимо внести поправки в действующий Закон, направленные на возвращение уровню НПО самостоятельного статуса.

Список литературы

1. Профессиональное образование. Столица. – 2012. – № 12.
2. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 годы : утв. распоряжением правительства от 22 ноября 2012 г. № 2148-р // Информационно-

- правовой портал «Гарант» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru>, свободный.
3. Стенограмма заседания Президиума Правительства России 26 июля 2012 года // Офиц. сайт Минобрнауки РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/новости/2499>, свободный.
 4. Профессиональное образование. Столица. – 2013. – № 8.
 5. Министерство труда и социальной Российской Федерации : офиц. сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.rosmintrud.ru.
 6. Новые принципы организации начального профессионального образования / И. П. Смирнов, В. А. Поляков, Е. В. Ткаченко. – М.: Аспект, 2004. – 32 с.
 7. Молодежь России в начале XXI века: ведущие тенденции / И. П. Смирнов, Е. В. Ткаченко, А. С. Бурмистрова // Инновации в профессиональной школе : прилож. к журн. «Профессиональное образование. Столица». – 2012. – № 3.
 8. Выступление губернатора Виктора Кресса на совместном заседании Госсовета и Комиссии при Президенте РФ по модернизации и экономическому развитию экономики России «Роль регионов в модернизации профессионального образования» // Рынок труда и рынок образовательных услуг. Регионы России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.labourmarket.ru/events/kress_gossovet.php.
 9. «Равшан и Джамшут» – Прохоров & Со = 20/80 // Госбук : экспертная сеть по вопросам государственного управления [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gosbook.ru/node/7351>.
 10. РИА Новости [Электронный ресурс]. – 6 мая 2011. – Режим доступа: <http://ria.ru>.
 11. Дмитрий Медведев жестко защищает НПО // Профессиональное образование. Столица. – № 9. – 2012. – С. 2.
 12. Письмо Минобрнауки РФ «Федеральный закон «Об образовании в РФ»: замыслы, мифы и реальность» (июнь 2011 г.).
 13. О мероприятиях по реализации государственной социальной политики : указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 597 // Информационно-правовой портал «Гарант». Режим доступа: <http://www.garant.ru>, свободный.
 14. Росбалт : информационное агентство [Электронный ресурс]. – 21 января 2013 г. – Режим доступа: <http://www.rosbalt.ru>.
 15. Парламентские слушания в Совете Федерации 2 декабря 2010 г. // Профессиональное образование. Столица. – 2011. – № 1.
 16. A Nation at Risk // Wikipedia = Википедия : the free encyclopedia [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://en.wikipedia.org>, свободный.
 17. Российская газета. – 2006. – 2 сентября.
 18. Столяров, А. М. Пасынки Средневековья / А. М. Столяров // GETbooks [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.get-books.ru>, свободный.
 19. Проект Федерального закона «Об образовании в РФ». О фальсификации итогов общественного обсуждения / сост. Е. В. Ткаченко, И. П. Смирнов // Инновации

в профессиональной школе : прилож. к журн. «Профессиональное образование. Столица». – 2012. – № 1–3, 11. – 156 с.

20. Известия. – 2013. – 3 июня.

Spisok literatury

1. Professional'noe obrazovanie. Stolitsa. – 2012. – № 12.
2. Gosudarstvennaia programma RF «Razvitie obrazovaniia» na 2013–2020 gody : utv. rasporyazheniem pravitel'stva ot 22 noiabria 2012 g. № 2148-r // Informatsionno-pravovoï portal «Garant» [Élektronnyï resurs]. – Rezhim dostupa: <http://base.garant.ru>, svobodnyï.
3. Stenogramma zasedaniia Prezidiuma Pravitel'stva Rossii 26 iiulia 2012 goda // Ofits. saït Minobrnauki RF [Élektronnyï resurs]. – Rezhim dostupa: <http://minobrnauki.rf/novosti/2499>, svobodnyï.
4. Professional'noe obrazovanie. Stolitsa. – 2013. – № 8.
5. Ministerstvo truda i sotsial'noï Rossiïskoï Federatsii : ofits. saït [Élektronnyï resurs]. – Rezhim dostupa: www.rosmintrud.ru.
6. Novye printsipy organizatsii nachal'nogo professional'nogo obrazovaniia / I. P. Smirnov, V. A. Poliakov, E. V. Tkachenko. – M.: Aspekt, 2004. – 32 s.
7. Molodezh' Rossii v nachale XXI veka: vedushchie tendentsii / I. P. Smirnov, E. V. Tkachenko, A. S. Burmistrova // Innovatsii v professional'noï shkole : prilozh. k zhurn. «Professional'noe obrazovanie. Stolitsa». – 2012. – № 3.
8. Vystuplenie gubernatora Viktora Kressa na sovmestnom zasedanii Gossoveta i Komissii pri Prezidente RF po modernizatsii i ékonomicheskomu razvitiu ékonomiki Rossii «Rol' regionov v modernizatsii professional'nogo obrazovaniia» // Rynok truda i rynek obrazovatel'nykh uslug. Regiony Rossii [Élektronnyï resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.labourmarket.ru/events/kress_gossovet.php.
9. “Ravshan i Dzhamshut” – Prokhorov & Co = 20/80 // Gosbuk : ékspertnaia set' po voprosam gosudarstvennogo upravleniia [Élektronnyï resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.gosbook.ru/node/7351>.
10. RIA Novosti [Élektronnyï resurs]. – 6 maia 2011. – Rezhim dostupa: <http://ria.ru>.
11. Dmitriï Medvedev zhestko zashchishchaet NPO // Professional'noe obrazovanie. Stolitsa. – № 9. – 2012. – S. 2.
12. Pis'mo Minobrnauki RF «Federal'nyï zakon «Ob obrazovanii v RF»: zamysly, mify i real'nost'» (iiun' 2011 g.).
13. O meropriiatiakh po realizatsii gosudarstvennoï sotsial'noï politiki : ukaz Prezidenta RF ot 7 maia 2012 g. № 597 // Informatsionno-pravovoï portal «Garant». Rezhim dostupa: <http://www.garant.ru>, svobodnyï.
14. Rosbalt : informatsionnoe agentstvo [Élektronnyï resurs]. – 21 ianvaria 2013 g. – Rezhim dostupa: <http://www.rosbalt.ru>.
15. Parlamentskie slushaniia v Sovete Federatsii 2 dekabria 2010 g. // Professional'noe obrazovanie. Stolitsa. – 2011. – № 1.

16. A Nation at Risk // Wikipedia = Vikipediia : the free encyclopedia [Elektronnyĭ resurs]. Rezhim dostupa: <http://en.wikipedia.org>, svobodnyĭ.
17. Rossiĭskaia gazeta. – 2006. – 2 sentiabria.
18. *Stoliarov, A. M. Pasyunki Srednevekov'ia / A. M. Stoliarov // GETbooks* [Elektronnyĭ resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.get-books.ru>, svobodnyĭ.
19. Proekt Federal'nogo zakona «Ob obrazovanii v RF». O fal'sifikatsii itogov obshchestvennogo obsuzhdeniia / sost. E. V. Tkachenko, I. P. Smirnov // Innovatsii v professional'noĭ shkole : prilozh. k zhurn. «Professional'noe obrazovanie. Stolitsa». – 2012. – № 1-3, 11. – 156 s.
20. Izvestiia. – 2013. – 3 iiunia.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 5

ВОПРОСЫ ЖИЗНИ ИЛИ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОДГОТОВКА

THE QUESTIONS OF LIFE OR EDUCATION AND PREPARATION

Булкин А.П.

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

Аннотация. В статье анализируется место и роль образования в переломные моменты истории России XIX и XXI веков; в понятийный аппарат педагогики вводится категория «подготовка», раскрывается ее соотношение с понятием «образование»; ставится вопрос о месте компетенций в современном образовании России. Статья лишней раз подтверждает аксиому, что система образования отражает состояние общества, концентрируя и обнажая его проблемы, которые, в конечном счете, сводятся к «вопросам жизни»: каковы главные ценности нашего общества, кто мы и куда идем, кто находится в центре нашего внимания – человек или профессионал?

Ключевые слова: образование, подготовка, два вида образования – формальное и материальное, педагогическая деятельность, педагогический процесс, цели образования, компетенции, стандарт образования.

Bulkin A.P.

Professor of the chair of socio-humanitarian subjects of the Moscow Institute of Open Education, Doctor of science (Education).

E-mail: bulkinap@yandex.ru

Annotation. The article analyzes the place and role of education at the crucial moments of Russian history in the 19th and 20th centuries; the category of «preparation» is introduced into the notional corpus of pedagogics, its correlation with the notion of «education» is revealed; the problem of the place of competences in modern education in Russia is addressed. The article confirms the axiom that the system of education reflects the state of the society, focusing and revealing its problems, which, in the long run, can be summarized as «the questions of life»: what are the key values of our society, who are we and where are we going and who is in the centre of our attention – a human being or a professional?

Keywords: education; preparation; two types of education – formal and material; pedagogical activity; pedagogical process; purpose of education; competences; standard of education.

Постановка темы

В 1856 году в июльской книжке журнала «Морской сборник» была напечатана статья по педагогике «Вопросы жизни». Она произвела огромное впечатление. На нее откликнулись почти все газеты и журналы. В одночасье автор превратился в известного и авторитетного педагога. Настолько авторитетного, что уже в сентябре того же года он был назначен на пост попечителя Одесского учебного округа (всего было 13 таких округов, попечители назначались самим императором).

Автором статьи был ученый, врач, хирург Николай Иванович Пирогов (1810–1881), получивший известность на полях сражений в только что завершившейся Крымской войне. Обратимся к свидетельству современника. Д.Д. Семенов (1834–1902), русский педагог, вспоминал: *«Великий хирург, мыслитель, профессор, педагог Н.И. Пирогов не мог не заметить, что все общественные нравы того времени, даже печальный исход войны зависели, главным образом, от недостатков воспитания и образования того времени. По возвращении с театра военных действий Н.И. Пирогов, в 1856 г., с разрешения великого князя Константина Николаевича, печатает в IX номере «Морского сборника» первую свою знаменитую статью «Вопросы жизни». И этот номер «Морского сборника», дотоле журнала военного, специального, переходит из рук в руки. Можно смело сказать, что статья Пирогова сделала совершенный переворот в наших взглядах на воспитание и образование. Мы все зачитывались «Вопросами». Читали их и во дворце, и в бедной квартире литератора, педагога, чиновника; читали их и великосветские дамы, и скромные матери семейств» [1, с. 39–40].*

Как видим, статья по педагогике получает в обществе широчайший резонанс. При чем такой, что рядовые на первый, да и на второй взгляд педагогические вопросы рассматриваются и оцениваются обществом как самые главные, как вопросы всей жизни, как вопросы, касающиеся каждого здесь и сейчас, вопросы, от решения которых зависит будущее как отдельного человека, так и всего общества, да и самой страны в целом.

Итак, после поражения в Крымской войне и в преддверии отмены крепостного права общественную и даже общенациональную значимость приобрели вопросы, какой тип человека должен соответствовать наступающей эпохе, для чего, чему и как его учить, какие качества формировать, какие нормы, идеалы, ценности должны включаться в содержание образования, какие образцы следует положить в основу школьного воспитания.

Статья Пирогова строилась вокруг целей педагогического процесса и двух видов образования – формального и материального; вводила в номенклатуру отечественной педагогики новые понятия (*общечеловеческое образование, национальное воспитание, специальное образование*). Термин «специальное образование» у Н.И. Пирогова является синонимом терминов «реальное образование» и «практическое или прикладное образование».

Путь к общечеловеческому воспитанию, как подчеркивал Н.И. Пирогов, лежит через национальное воспитание. Надо быть человеком, «*нисколько не переставая быть гражданином своего отечества*». Социальный смысл содержания образования выражается в тех целях и задачах, которые выдвигает общество перед ним и в которых необходимо учесть интересы личности. Воспитание должно указать цель жизни, наше предназначение, наши стремления и искания. Надо стать, прежде всего, людьми, между тем господствующее в об-

шестве направление воспитания является каким-то меркантильным, прикладным. С ранних лет ребенка готовят к какой-то карьере, к большому жалованью, к тепленькому местечку. При таком устремлении общества между ним и человеком, стремящимся к высокому и святому, возникает разлад.

Человек с притязанием на ум, чувство и нравственную волю ищет разрешения роковых вопросов жизни в самопознании. Познать себя – значит, осознать в себе наличие наружного и внутреннего человека, между которыми идет непрерывная борьба. Воспитание должно сделать нас людьми. *«Не спешите с вашей прикладной реальностью. Дайте созреть и укрепить внутреннему человеку; наружный успеет еще действовать; он, выходя позже, но управляемый внутренним, будет, может быть, не так ловок, не так сговорчив и уклончив, как воспитанники реальных школ; но зато на него можно будет вернее положиться; он не за свое не возьмется. Дайте выработаться и развиться внутреннему человеку! Дайте ему время и средства подчинить себе наружного, и у вас будут и негоцианты, и солдаты, и моряки, и юристы; а главное, у вас будут люди и граждане»* [2, с. 66].

Продолжим чтение Пирогова: специальное образование обслуживает, правда, известные потребности общества, но *«нет ни одной потребности, для какой бы то ни было страны более существенной и необходимой, как потребность “в истинных людях”»*. Специальное образование не исключается, но оно должно следовать за общечеловеческим, поскольку *«никогда не нуждались истинные специалисты так сильно в предварительном общечеловеческом образовании, как именно в наш век»* [2, с. 70, 71].

Итак, судьбу главных вопросов Н.И. Пирогов связывает со стержневой проблемой отечественного образования – для чего и чему учить?

150 лет спустя

Через полтора столетия в России вновь поднимаются те же вопросы. Первым о них заговорил политик и администратор, тогдашний губернатор Московской области Борис Громов. В поздравлении учителей с началом нового, 2006/2007 учебного года на вопрос, *«что есть краеугольный камень образования?»*, губернатор ответил следующее: *«Есть один незыблемый и самый важный приоритет образования, а я бы предпочел говорить – просвещения. Это формирование гражданского самосознания, чувства принадлежности к своей стране, к своему краю. Школа должна помочь вырастить гражданина своей страны, а не только физика, инженера или агронома... Все остальные приоритеты – производные от первого»* [3].

Громов, сам того не ведая, повторил слова Пирогова и этой своей фразой обозначил главную болевую точку современного российского общества, указав на универсальный критерий оценки – сферу образования, а именно: если хотите знать, что представляет собой то или иное общество, то не тратьте усилий на выяснение его политических, экономических, социальных, технологических, информационных и прочих параметров, а посмотрите на состояние образования и приоритет его целей/ценностей – *кого и для чего учить, формировать, воспитывать.*

А через пять лет эта дилемма «человек – специалист» встает уже перед всем обществом во всей остроте и опять, как и в середине XIX столетия, через педагогику, на этот раз – в полемике о новых стандартах образования для старшей школы и об обновленном Законе «Об образовании в РФ».

Остроту дискуссии и ее идеологию предопределила приведенная выше мысль Пирогова, облаченная во фразу руководителя группы по разработке школьных стандартов А.М. Кондакова: «*Воспитание гражданина и патриота важнее математики и физики*» [4].

Итак, Россия 2013 года в иных формационных, политических, социальных, экономических, технологических, информационных, инновационных и всех прочих условиях, которых нельзя было и предположить в крепостной самодержавной стране 1856 г., встала перед той же проблемой: каковы главные ценности нашего общества, кто мы и куда идем и кто стоит в центре нашего внимания – человек или профессионал? Кого должна выпускать школа – человека умного или человека знающего? Кто является целью образования – homo sapiens или homo faber?

Встает еще один, чисто научный вопрос: готова ли педагогическая наука удовлетворить потребности общества? Ответ однозначный – да, иначе бессмысленной была бы эта статья и неоправданны усилия, затраченные на ее написание. Чтобы «да» состоялось, необходимо поработать с теоретическими аспектами педагогики, как то:

- еще раз посмотреть на «педагогическую деятельность» как исходное понятие педагогики и образования, на ее цели и функции;
- добавить к базовым понятиям (воспитание, образование, обучение) недостающую «подготовку»;
- уточнить содержание и состояние в информационном обществе двух видов образования – формального и материального;
- определиться с новым понятием «компетенция».

Образование формальное и образование материальное

Начну с этой темы, поскольку в статье Н.И. Пирогова она – центральная. Формальное образование направлено на формирование ума, интеллекта, развитие потенций и качеств человека. Материальное – на накопление информации, знаний, умений, навыков в определенной сфере деятельности.

Сразу оговорюсь, что термин «формальное образование» в сегодняшней педагогике потерял свое исходное значение благодаря «концепции непрерывного образования», в которой «формальное образование» означает формализованное, то есть в рамках учебных заведений и специально организованных образовательных программ и в педагогически организованных формальных структурах (кружки, курсы, средства массовой информации и т.п.). Соответственно, рядом появилось «неформальное образование» – обучение в семье, самообразование и пр., в том числе спонтанно приобретаемые знания и жизненный опыт в неформализованных образовательных структурах традиционного и нового типа.

Кроме того, многие авторы стали обращаться произвольно с термином «формальное образование», наполняя его удобным для их концепции содержанием. Так, Ю. Афанасьев в интересной и продуктивной статье употребляет термин «формальное образование» в значении образования, построенного по предыдущим формам, как следование форме. Причем это – не оговорка: автор достаточно подробно объясняет пагубность такого образования: *«все формы учат, в первую очередь, потребителю, а значит, зависимому, рабскому отношению к научному знанию; смыслы же нельзя потреблять, их можно только производить, открывать, придумывать. Однако аккуратно расфасованная, дидактически выверенная, подготовленная к употреблению информация формального образования для этого плохо подходит – она агрессивно предписывает деятельностные и организационные формы»* [5].

Итак, продолжаем рассматривать тему формального и материального видов образования. В педагогических энциклопедиях, словарях, учебниках, научной литературе она подробно изложена. Мне достаточно отослать читателя к соответствующим справочным материалам. Необходимая же для статьи информация приводится ниже.

Теория двух видов образования была (и остается) стержневой в истории образования. Отсчет можно вести с классической фразы Гераклита (конец VI – начало V в. до н.э.): *«многознание уму не научает»*, повторенной через столетие Демокритом (460–370 гг. до н.э.) и в начале новой эры трансформированную Сенекой (4 г. до н.э. – 65 г. н.э.) в постулат: *«заниматься надо не для того, чтобы знать больше, а для того, чтобы знать лучше»*.

В отечественной педагогике два вида образования получили наименования «классического» и «реального» и воплощались в соответствующих учебных заведениях – классической гимназии и реальном училище.

В теории отечественной педагогики шла длительная и напряженная дискуссия (не завершившаяся и поныне) о преимуществах классического (формального) образования перед реальным (материальным) и наоборот. В этой связи я обращаю внимание читателя на небольшую, но чрезвычайно насыщенную статью В.В. Розанова «Два типа образования» (1899 г.), где философ отстаивает формальное направление развития образования, доказывая, что понятие «образование» приобретает смысл только в сочетании с термином «формальное».

Рассмотрим ключевые положения этой статьи.

Практическое образование: *«Усилия образующего могут быть направлены, во-первых, на тщательный подбор содержания, которое усваивается, на его ценность, необходимость для жизни, полновесность в нем собственных внутренних достоинств. Это будет образование реальное. Собственно ум образуемый, человек, воспитываемый здесь пренебрежен: как бы предполагается, что его нельзя, или не следует, или не стоит воспитывать. Важно, что он понесет с собою; кто он – это не существенно. Почти не нужно объяснять, что тип этого образования в собственном смысле не есть вовсе образование и самый труд человека, который посвятил бы ему свои силы, не есть искусство, не есть какая-нибудь мудрость. Это – почти физический труд обучения наиболее полезному, нужному: почти физический труд составления круга наиболее важных знаний, работа составителя хрестоматии, сочинителя энциклопедического словаря. Она требует, правда, обширных сведений в истории, обширной ознакомленности со всем кругом наук, но она вовсе не требует знания человека»*.

Формальное образование: *«Усваивает ум – и по существу своему он есть только форма. Образование, на изоциении этой формы сосредоточенное, есть формальное. Почти не нужно объяснять, что собственно оно только и есть образование». «В образовании формальном собственно предметы образования пренебрежены, точнее – забыты, не обращено внимания на их содержание, на ценность этого содержания, его пользу, необходимость, занимательность. Важно одно, чтобы внешние формальные качества этих знаний были таковыми, что при усвоении изоциряли бы ум и вместе делали его сильным, устойчивым, жизнедеятельным. Здесь важно только одно, кто в будущем понесет эти или иные сведения, какими его наградит жизнь или он приобретет сам из книг; каковы его сведения, в чем его ноша – не существенно» [6, с. 239–242].*

В этих текстах В.В. Розанова содержатся минимально три стратегических положения. Вот они:

1) Цель как исходная, структуро- и смыслообразующая категория:

– цель формального образования – человек (*«Здесь важно только одно, кто в будущем понесет эти или иные сведения, какими его наградит жизнь или он приобретет сам из книг; каковы его сведения, в чем его ноша – не существенно»*).

– цель материального образования – набор знаний (*важно, что он понесет с собою; кто он – это не существенно*).

2) «Образование» как термин и понятие связаны только с формальным видом образования (*«собственно оно только и есть образование»*).

3) «Подготовка» – термин и понятие материального образования (*«тип этого образования в собственном смысле не есть вовсе образование и самый труд человека, который посвятил бы ему свои силы, не есть искусство, не есть какая-нибудь мудрость»*). Зафиксируем это. К обстоятельному же разговору о «подготовке» вернемся позднее.

Педагогическая деятельность как исходная категория педагогики и образования

Для педагогики объектом ее исследования выступает педагогическая деятельность, которая возникает в ответ на главнейшую потребность человеческого социума – потребность в формировании человека, необходимого для сохранения и продолжения жизни этой общности. Определение понятия позаимствуем из популярного учебника: педагогическая деятельность *«представляет собой особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе» [7, с. 18].*

В этом определении содержится все необходимое для раскрытия нашей темы, а именно:

– указание на имманентную цель, давшую наименование этому виду человеческой деятельности, – формирование собственно человека (ребенка) во всех его ипостасях (*создание условий для его личностного развития*);

– указание на внешнюю, социальную цель – наследование опыта старших поколений и сохранение человеческой популяции (*передача от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта*) и обеспечение всех других видов человеческой деятельности (*подготовка к выполнению определенных социальных ролей в обществе*).

Внешняя цель педагогической деятельности лежит, что называется, на поверхности, находится на виду, она сразу бросается в глаза и затмевает внутреннюю цель, более того, подменяет ее, отодвигает в сторону, сама, выпячиваясь, как главная и ведущая цель. Там, где внимание общества концентрируется на внешней цели (подготовка человека к жизни в обществе, включение его в систему социальных ролей и его профессиональная специализация), педагогическая деятельность начинает играть роль средства, инструмента для других форм деятельности, а ее главная, внутренняя, сущностная цель игнорируется. Именно это служит основанием, дает повод трактовать педагогическую деятельность (образование) как сферу услуг (см. последний Федеральный закон «Об образовании»).

Посмотрим на цели образования с позиций другого базового понятия – «педагогический процесс».

Педагогический процесс и его цели

Напомню, что сегодня педагогический процесс рассматривается как предмет педагогики. Само понятие «педагогический процесс» введено П.Ф. Каптеревым в 1904 г. Он же определил и его цели, коих две – внутренняя и внешняя:

«Следовательно, получается такой основной вывод:

– сущность образовательного процесса с внутренней стороны заключается в саморазвитии организма;

– передача важнейших культурных приобретений и обучение старшим поколением младшего есть только внешняя сторона этого процесса, закрывающая самое существо его.

На внешней только стороне образовательного процесса нельзя остановиться при анализе образования, а необходимо взять этот процесс глубже и основательнее рассмотреть, в чем он заключается по своему существу, по своей внутренней стороне» [8, с. 170].

Цель внутренняя выражает сущность самого процесса, и направлена она на формирование собственно человека во всем спектре его эмоциональных, психических, физических и интеллектуальных качеств. Внутренняя цель детерминирует главный принцип педагогики – принцип самодеятельности, в ее достижении задействованы принципы природосообразности и культуросообразности.

Цель внешняя привносится (и даже навязывается) извне – от общества, социальных групп и социальных институтов (прежде всего государства и церкви, производственных корпораций) и направлена на передачу опыта старших поколений младшим, на включение человека в систему социальных ролей, усвоение и реализацию им культурных ценностей и социальных норм, овладение профессиональными и специальными знаниями, умениями и навыками. Внешняя цель детерминирует принцип культуросообразности.

В европейской цивилизации две цели педагогического процесса концептуально реализовывались двумя его векторами – антропо-ориентированным (педагогические учения Античности, начиная с Сократа и его последователей, философские школы стоиков, эпикурейцев, киников; педагогика Песталоцци и его последователей в Новое время и современные концепции педагогики Монтессори, Вальдорфской педагогики, учений школы педагогической антропологии и личностно-ориентированного образования и др.) и социо-ориентированным (начиная от элитарных концепций педагогики Спарты, Платона и Локка до эгалитарных массовых педагогик Коменского, утилитаризма и прагматизма и современных концепций непрерывного образования).

Два вектора педагогического процесса оперируют соответствующими для них ведущими понятиями – «образование» и «подготовка».

Резюме представленных трех параграфов (педагогическая деятельность и педагогический процесс, их цели и функции, реализуемые в формальном и материальном видах образования) будет следующим: в педагогической деятельности реализуется наиболее *существенная и необходимая потребность «в истинных людях»*, а также в профессионалах и специалистах – *негоциантах, солдатах, моряках, юристах* и пр. и осуществляется *передача от старших поколений младшим накопленного человечеством культуры и опыта*.

Педагогическую деятельность как сущностный компонент общества нельзя остановить, запретить, прекратить, ликвидировать и т.д. Но ее можно извратить, деформировать, сместить акценты в ее естественном функционировании или выпячивать одну ее функцию в ущерб другим, чем и занималось человечество на всем протяжении своей истории. Сама фраза Гераклита *«Многознание уму не научает»* – свидетельство тому, так же как и постоянное борение формального, антропоцентрированного образования с материальным, прикладным, профессиональным, специальным.

Для нас же неувядаемый пример «борьбы с» и «победы над» формальным образованием – это советская школа. Ее неприкладное предназначение невозможно было даже теоретически, что на излете советской власти выразил В.А. Казначеев, пораженный словами тогдашнего руководителя образования Г.А. Ягодина: *«самый главный начальник в народном образовании страны глубокомысленно изрекает прямо-таки невероятное: “Мы убеждены, что образование, особенно общее, следует ориентировать не столько на знания, профессию, сколько на формирование личности, жаждущей и умеющей совершать нравственные поступки”»* [9, с. 309].

Базовые понятия – «образование» и «подготовка»

Напомню, В.В. Розанов характеризовал прикладное образование как «не образование». Попытки подобрать к *«не вообще образованию»* позитивное слово предпринимались неоднократно. Так, в свое время Песталоцци вводил термин – «индустриальное образование», но он не получил распространения. В российской практике широко используется терминология, указывающая на профессиональную область подготовки или на специализацию учебного заведения, как-то: «политехническое образование», «инженерное обра-

зование», «гуманитарное образование», «филологическое образование», «университетское образование» и т.д.

Этот термин – «подготовка» – известен, он однозначен, более того, он широко применяется в повседневной жизни, в литературе, в педагогической практике, в педагогических текстах, в официальных документах по образованию, в системе образования и ее институтах, практически во всех сферах нашей жизни, особенно связанных с профессиональной деятельностью. Значение понятия «подготовка» известно каждому и не требует расшифровки.

«Подготовка» вкупе с «образованием», «воспитанием» и «обучением» составляют сущность педагогического процесса, но, в отличие от этих понятий, «подготовка» не только не имеет статуса базового понятия, оно вообще не имеет никакого статуса и, соответственно, не входит в тезаурус понятийно-терминологического аппарата педагогики.

Опираясь на определения понятий «воспитание», «образование» и «обучение» в Законе «Об образовании» (гл. 1, ст. 2 «Основные понятия»), предлагаю следующие формулировки:

Образование – целенаправленный процесс воспитания и обучения для интеллектуального, духовно-нравственного, творческого и физического развития человека, удовлетворения образовательных потребностей и интересов самого человека, семьи, общества, государства.

Подготовка – целенаправленный процесс воспитания и обучения человека для выполнения им определенного вида деятельности, а также совокупность приобретаемых им знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенных объема и сложности в интересах самого человека, семьи, общества, государства.

Еще раз напомню, что различия в «образовании» и в «подготовке» связаны с их целями: *кого?* – в «образовании», *для чего?* – в «подготовке». Цель, процесс и результат «образования» – это становление человека во всех ипостасях его развития, а «подготовки» – человека деятельного, профессионала, специалиста, человека функционирующего, Homo Faber.

Соответственно:

– субъект образования – ребенок, подросток, юноша/девушка и совершеннолетний молодой человек; *подготовки* – взрослый человек;

– содержание образования – это становление характера, ума, чувств, физическое, душевное и духовное развитие, умение и желание учиться, продолжать образование; *подготовки* – это включение в социальную роль и профессиональную деятельность с присущими именно им чертами характера, ценностной системой, эмоциональными и волевыми, коммуникативными и иными качествами, а также усвоение и воспроизводство комплекса профессиональных знаний, умений и навыков;

– мотивация ученика в образовании – это изменчивая установка, связанная с его возрастными, гендерными, социальными, эмоциональными и иными факторами, знание которой помогает учителю в работе; в *подготовке* – это осознанная и устойчивая установка взрослого человека в получении специальности, повышении квалификации и уровня профессионального мастерства;

– учитель/преподаватель в образовании – это наставник, тьютор, профессиональный педагог, помощник, ученый, исследователь, навигатор, отвечающий за формирова-

ние и развитие ученика; в *подготовке* – профессионал, специалист, мастер, методист, отвечающий за профессиональное обучение учащегося;

– научное обеспечение *образования* – это педагогика в целом и психология, фундаментальная наука; *подготовки* – это профессиональная педагогика, педагогика высшей школы, андрагогика, прикладная наука;

– информационное обеспечение *образования* – это библиотеки, тексты, научные трактаты, учебники и пособия, музеи науки, искусства и культуры, художественная литература, театры и кино, компьютерные и информационные технологии, Интернет; *подготовки* – это методические разработки, инструкции, законы, документация, учебники и пособия, компьютерные и информационные технологии, Интернет;

– сферы охвата *образования* – дошкольное и все уровни общеобразовательной школы; *подготовки* – все уровни профессионального, дополнительного и последиplomного обучения и образования.

«Образование» и «подготовка» в аспектном рассмотрении

В большинстве учебников по педагогике «образование» рассматривается в трех аспектах – как процесс, как система, как социальный институт. Реально аспектный подход шире – образование выступает и как ценность, и как результат, и как цель. Соответственно, в этих же аспектах может быть рассмотрено и понятие «подготовка».

Остановимся на аспекте системы. Система образования в нашей стране состоит из двух частей – общего и профессионального образования. Общеобразовательная школа – это сфера становления и развития человека как ресурса развития общества, ведущим понятием является «образование».

Сегодня в России общее образование не имеет высшей школы (коей всегда был университет, вокруг которого концентрировался интеллект нации и задачей которого всегда было формирование людей, способных решать проблемы).

Профессиональная часть национальной системы образования (профессиональная школа) – это сфера подготовки специалиста, где ведущим понятием является «подготовка». Сегодня профессиональное образование не имеет низшей ступени (ПТУ, ремесленное училище и пр. наименования). Кроме того, в сфере подготовки имеется система повышения квалификации и переподготовки кадров, обучение в которой не относится к разряду образования, поскольку не повышает уровень последнего.

Различен возраст учеников общей и профессиональной школ: в первой – это дети от 7 до 18 лет, во второй – совершеннолетние студенты и взрослые слушатели. Принципиальная характеристика образования в том, что оно не имеет утилитарных, прагматических целей, не направлено на удовлетворение сиюминутных, текущих потребностей. Институт образования выступает как ресурс накопления знания, интеллекта, культуры – это и ученые мирового уровня, и фундаментальная наука и исследовательские центры, это и библиотеки и архивы, и музеи науки, культуры, искусства и прочее, то есть все то, что обеспечивает стратегическое развитие любого общества.

Соответственно, образование – это забота и интересы всех – общества, государства, классов, социальных групп, семьи и самого ученика. Общество поддерживает школу законодательно (Закон об образовании, федеральные государственные образовательные стандарты и другие законодательные акты), предоставляет научное, программное, методическое, материальное, финансовое, кадровое обеспечение (подготовка и переподготовка педагогических кадров) и пр.

Институт же подготовки решает тактические задачи и предназначен для удовлетворения текущих потребностей народного хозяйства специалистами всех профилей, и в силу этого должен быть мобилен и динамичен. Его программная, научная, методическая составляющие связаны с прикладными науками. Информационное и кадровое обеспечение профессиональной школы и институтов повышения квалификации и переподготовки кадров – это компьютеризированные банки данных с максимальной быстрой сменой информации, Интернет, разработки, методички, документация и пр., связи с предприятиями, специалисты с производства, в целом – мобильность кадров и программ.

Итак, «образование» и «подготовка» принципиально различны по целям, месту и функциям в обществе, решаемым задачам, теоретическим, информационным, кадровым, финансовым и иным ресурсам. Образование отвечает на вопрос «кого?» формировать, обучать, воспитывать, развивать, а подготовка – «для чего?». Результат образования – это личность, человек во всех ипостасях его развития, а результат подготовки – это специалист, профессионал, человек деятельный, человек функционирующий, Homo Faber.

«Образование», «подготовка» и компетенция

Homo Faber – это квинтэссенция сегодняшнего постиндустриального, информационного общества. Но что такое «человек умелый» и в чем он умелый? Как выделить его умения? Каковы их критерии и как их определять?

Эти вопросы неизбежно встали перед всеми системами образования, и начались поиски, которые в Европе привели к терминам «компетентность» и «компетенция». Из стран Болонского процесса эта терминология пришла к нам. И начались наши доморощенные поиски определений.

Ответ на вопрос «что такое компетенции?» следует искать не в определении понятий (количество коих избыточно), а в том, как эти понятия отражают процессы обучения и воспитания в двух подсистемах – общего и профессионального образования. Приняв «компетентность» как набор квалификационных характеристик в области профессиональной подготовки (бакалавр и магистр), мы получаем лишь иное наименование того, что зафиксировано в «модели специалиста». Ключевые слова здесь – *знание и понимание, умение, владение, готовность* [10]. Если же «компетентность» принимается как оценочная шкала результатов общего образования, то мы получаем иное наименование образованности. Сегодня мы имеем документ с описанием результата общего среднего образования – это новые стандарты с «портретом выпускника школы». Ключевых слов здесь больше, и они

разнообразнее – любящий, осознающий, креативный и творчески мыслящий, владеющий, мотивированный, готовый к сотрудничеству, уважающий, умеющий, осознанно выполняющий, подготовленный [11].

Итак, круг замкнулся – мы вернулись к понятиям «подготовка» и «образование». Соответственно, системно-деятельностный подход (заявленный во ФГОС как новая парадигма отечественного образования) с его понятиями «компетенции» и «компетентность» скорее ориентирован на пространство «образования», чем на поле «подготовки», более применим к общей, чем к профессиональной школе (окончательный ответ, если он возможен, за практикой образования).

Заключение

Россия во втором десятилетии XXI века в совершенно иных технологических, информационных, инновационных и прочих условиях, как и в середине XIX столетия, стоит перед тем же выбором: какова должна быть система образования, как обеспечить ее преобразование?

Сама постановка одинаковых вопросов свидетельствует о неизменности коренных основ нашего существования, того, что составляет фундамент бытия любого общества, – типа социальных отношений.

Напомню типы социальных отношений, коих три [12, с. 100–101]:

1. отношения личной зависимости;
2. личная независимость, основанная на вещной зависимости;
3. свободная индивидуальность, основанная на универсальном развитии индивидов.

При типе отношений личной зависимости в обществе преобладают отношения господства и подчинения. Место человека в социальной структуре определено с самого рождения (каста, сословие, класс). Переход в другую социальную группу практически невозможен. Социальная мобильность человека ограничена. Общественно востребованными оказываются такие черты характера, как пассивность, конформизм, догматизм мышления и действий. Значимость человека в обществе определяется социальным происхождением и никак не связана с личными качествами и полученным образованием. Обучение носит профессиональный характер в соответствии с социальным происхождением учащегося и ориентировано на ценности сословия, но само как ценность не признается. Отсутствует социальная мотивация к труду и, соответственно, мотивация к повышению квалификации, стремление к совершенствованию, профессионализму (в формационной концепции этому типу соответствуют рабовладельчество и феодализм).

При типе отношений личной независимости, основанном на вещной зависимости, в обществе происходит массовая социальная мобильность из одних социальных групп в другие. Общественно востребованными оказываются такие черты характера, как активность, нонконформизм, свобода мышления и действий. Человек лично свободен, но вынужден продавать свою рабочую силу. Цена продаваемой рабочей силы зависит от уровня

квалификации, профессионализма. Обучение в этой системе социальных отношений выступает как средство увеличения цены рабочей силы. Образование приобретает ценность и цену как средство социального и экономического освобождения человека. Система образования фактически приравнена к сфере производства (в формационной концепции этому типу соответствует капитализм).

Сегодняшняя Россия, как и во времена Н.И. Пирогова, находится на этапе перехода от первого типа социальных отношений ко второму. Определенные различия в характерах, темпах, формах, методах этого перехода естественны, но суть при этом неизменна. Система образования отражает состояние общества, концентрируя и обнажая его проблемы, которые в конечном счете сводятся к «вопросам жизни»: каковы главные ценности нашего общества, кто мы и куда идем, кто находится в центре нашего внимания – человек или профессионал? Кого должна выпускать школа – человека умного или человека знающего? Кто является целью образования – homo sapiens или homo faber?

Список литературы

1. Семенов, Д. Д. Избранные педагогические сочинения / Д. Д. Семенов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. – 400 с.
2. Пирогов, Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. – 702 с.
3. Учительская газета : электронная версия. [Электронный ресурс] – 2006. – 5 сент. – № 36. – Режим доступа: http://www.edu.ru/index.php?page_id=5&topic_id=3&date=&sid=1794&ntype=nuke, свободный.
4. Передача «Родительское собрание» // Эхо Москвы, 23.01.2011.
5. Афанасьев, Ю. Образовательная антиутопия : [статья из журнала «Отечественные записки № 1-2012] / Ю. Афанасьев // Журнальный зал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/oz/2002/1/af.html>.
6. Розанов, В. В. Сумерки просвещения / В. В. Розанов. – М.: Педагогика, 1990. – 624 с.
7. Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
8. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. – М.: Прогресс, 1982. – 704 с.
9. Казначеев, В. А. Какие дороги ведут к храму? Заметки об истории профессионально-технического образования в России и перспективы его развития в СССР / В. А. Казначеев. – М., 1990.
10. Компетентностный подход. Реферативный бюллетень. – М.: РГГУ, 2005.
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.
12. Маркс, К. Сочинения. Т. 46. Ч. I / К. Маркс, Ф. Энгельс. – 2-е изд. – М., Политиздат, 1976.

Spisok literatury

1. *Semenov, D. D.* Izbrannye pedagogicheskie sochineniia / D. D. Semenov. – M.: Izd-vo APN RSFSR, 1953. – 400 s.
2. *Pirogov, N. I.* Izbrannye pedagogicheskie sochineniia / N. I. Pirogov. – M.: Izd-vo APN RSFSR, 1953. – 702 s.
3. Uchitel'skaia gazeta : élektronnaia versiia. [Élektronnyĭ resurs] – 2006. – 5 sent. – № 36. – Rezhim dostupa: http://www.edu.ru/index.php?page_id=5&topic_id=3&date=&sid=1794&ntype=nuke,svobodnyĭ.
4. Peredacha «Roditel'skoe sobranie» // Èkho Moskvy, 23.01.2011.
5. *Afanas'ev, Iu.* Obrazovatel'naia antiutopiia : [stat'ia iz zhurnala «Otechestvennye zapiski № 1-2012】 / Iu. Afanas'ev // Zhurnal'nyĭ zal [Élektronnyĭ resurs]. – Rezhim dostupa: <http://magazines.russ.ru/oz/2002/1/af.html>.
6. *Rozanov, V. V.* Sumerki prosveshcheniia / V. V. Rozanov. – M.: Pedagogika, 1990. – 624 s.
7. Pedagogika / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, E. N. Shiianov. – M.: Akademiia, 2002. – 576 s.
8. *Kapterev, P. F.* Izbrannye pedagogicheskie sochineniia / P. F. Kapterev. – M.: Progress, 1982. – 704 s.
9. *Kaznacheev, V. A.* Kakie dorogi vedut k khramu? Zametki ob istorii professional'no-tekhnicheskogo obrazovaniia v Rossii i perspektivy ego razvitiia v SSSR / V. A. Kaznacheev. – M., 1990.
10. Kompetentnostnyĭ podkhod. Referativnyĭ biulleten'. – M.: RGGU, 2005.
11. 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 : [Élektronnyĭ resurs]. – Rezhim dostupa: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>, svobodnyĭ.
12. *Marks, K.* Sochineniia. T. 46. Ch. I / K. Marks, F. Èngel's. – 2-e izd. – M., Politizdat, 1976.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 5

РЕФОРМА И МОДЕРНИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА РУБЕЖЕ XX–XXI ВЕКОВ В СОВЕТСКОЙ И СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ИСТОРИОГРАФИИ

REFORM AND MODERNIZATION OF HIGHER EDUCATION AT THE TURN OF THE 21ST CENTURY
IN SOVIET AND MODERN RUSSIAN HISTORIOGRAPHY

Идиатуллин А.В.

Доцент кафедры отечественной и зарубежной истории Казанского государственного университета культуры и искусств, кандидат исторических наук

E-mail: art.idi@mail.ru

Аннотация. В статье анализируется спектр научных исследований по проблематике реформирования высшего образования, появившихся в период с конца 80-х гг. и до настоящего времени. Обозначаются направления исследований и выявляются проблемные области, которые недостаточно исследованы до сих пор.

Ключевые слова: историография, высшее образование, исторические исследования.

Idiatullin A.V.

Associate professor at the History Department of the Kazan State University of Culture and Arts, Candidate of science (History).

E-mail: art.idi@mail.ru

Annotation. The article examines the full spectrum of scientific research dealing with the problem of reforming the higher education, conducted during the period from the end of the 1980s to the present day. It highlights the research directions and identifies some problem areas which are still insufficiently investigated.

Keywords: historiography, higher education, historical research.

В любую эпоху с изменением условий существования общества по-своему раскрываются природа и возможности человека, его отношения с окружающим миром, социальные взаимодействия, ценностные ориентации, познавательные приоритеты, ведущие тенденции в развитии культуры. В периоды кризисов, столь остро ощутимых на рубеже веков, формулируются и предлагаются обществу конструктивные «ответы», в том числе – новые образы культуры и модели интеллектуального опыта. Разительные перемены, произошедшие в мире за последние два десятилетия, преобразовали и пространство социогуманитарного знания, включая современную историографию, тенденции которой, как никогда, многообразны и неоднозначны. Параллельно происходит перераспределение внутродисциплинарной иерархии и множится богатство междисциплинарных связей исторической науки, как и усилия историков и представителей смежных наук по их осмыслению и оптимизации [1].

В самом конце XX века, когда история перешла на свой очередной виток и в рамках социокультурного подхода была поставлена задача раскрыть культурный механизм социального взаимодействия, акцент в исследованиях сместился с «заповедных территорий» академических дисциплин на постановку и решение проблем, формулируемых по существу как трансдисциплинарные: это вопросы, которые в принципе не могут быть поставлены в ранее конституированные дисциплинарные границы, в новой познавательной ситуации постепенно теряющие прежнюю актуальность.

В понимании процесса реформирования образования как непрерывного взаимодействия между общественной системой и практикой социальной жизни происходит переформулирование и усложнение самого понятия «социального», реабилитация социальной истории, прошедшей через горнило лингвистического и культурного поворотов. Одновременно историография возвращается к давно апробированным исследованиям социокультурных условий, процессов, изменений и трансформаций [2].

В результате анализа работ исследователей, обращавшихся к проблемам образования, четко прослеживается ряд тенденций в освещении рассматриваемой проблематики.

В публикациях советского периода ясно видна тенденция исследования роли партийных организаций как выразителей мнения и чаяний большинства населения, и анализ развития системы образования производится преимущественно с данных позиций. Это направление получает свое развитие в работах многих исследователей и остается актуальным вплоть до конца 80-х гг. Показательной является монография В.С. Плясовских [3]. Автор дает комплексную оценку развития высшего образования и его перестройки по канонам распространенных в советское время представлений об обществе, подчеркивая достижения образования и ведущую роль КПСС.

Вторая тенденция (обозначилась ещё в 60–70-х гг.) – рассмотрение развития системы образования в тесной связи с культурным строительством и проблемами построения социалистического общества, однако, как и в первом случае, данные работы освещают общественные процессы с точки зрения их соответствия прежде всего идеологическим установкам.

Во второй половине 80-х гг. на волне перестройки и гласности предпринимаются отдельные попытки расширить круг явлений и процессов, изучаемых в связи с развитием

высшего образования. Происходит переосмысление предыдущего опыта развития высшей школы и достигнутых результатов. Существенные изменения претерпевает методология исследования, в частности, стали регулярно проводиться круглые столы и дебаты, на основе которых складывались новые методологические подходы.

Проблематика развития высшего образования начинает активно разрабатываться в многочисленных работах обществоведов. Наиболее заметными в этом смысле являются сборники под редакцией Ю.Л. Ершова, В.И. Загвязинского, В.М. Зуева, С.И. Мещерякова, А.А. Чугаева, где в результате всестороннего анализа выявлялись сложности развития высшей школы, разрабатывались конкретные рекомендации и предложения.

Тем не менее в большинстве своем работы советского времени носили ярко выраженный идеологический характер, что не способствовало объективной оценке происходящих изменений. Авторам не удавалось преодолеть сложившиеся стереотипы в оценке реального положения дел в советской культуре и обществе, а также обозначить весь спектр проблем высшего образования.

Исследования 1990-х гг. открывают новую страницу в изучении рассматриваемого вопроса. Новая эпоха в развитии страны и общества потребовала переосмысления идеологических оснований анализа системы высшего образования. Подверглось изменению понимание культуры и постсоветского общества. Оригинальные подходы к решению вопроса о сути происходящих социокультурных процессов можно найти в работах Л.Г. Иониной, А.С. Ахиезера, М. Кастельса, Р. Инглхарта и других исследователей. Каждый из авторов с собственных мировоззренческих позиций оценивал результаты и перспективы развития социокультурной ситуации в стране. Для большинства работ характерна констатация кризисных явлений в социокультурной жизни, подчеркивается дезориентация общества, анализируются нарастающие проблемы разрушения единого культурного пространства.

В силу сложности и неопределенности общей ситуации в начале 90-х гг. в центре внимания исследователей образования, как правило, находились узкие проблемы развития высшей школы. В то же время существенно расширяется круг ученых, занимающихся вопросами образования. Исследования начинают приобретать междисциплинарный характер, и определяется ряд конкретных направлений. Так, значительный вклад в изучение экономического положения вузовской системы в условиях перехода к рыночным отношениям внесли Е.Н. Жильцов, Е.В. Калинин, А.А. Чугаев, Д.И. Чупрунов, А.И. Казнов, О.В. Репина, Ф.М. Перегудов. В центре внимания этих ученых находились актуальные в тот период вопросы адаптации высшего образования к новым общественным отношениям, в работах рассматривались различные варианты вхождения вузовской системы в рыночную экономику.

Ряд исследователей уже в первой половине 90-х гг. отмечали в основном негативный баланс проводимых преобразований, выражающийся:

- в сокращении бюджетного финансирования, уменьшении численности студентов, низкой заработной плате преподавателей, в том числе имеющих ученые степени и звания;
- в оттоке специалистов из системы образования;

- в спаде или полном прекращении строительства образовательных учреждений;
- в разрушении горизонтальных и вертикальных связей, децентрализации системы управления высшей школой.

Среди таких работ необходимо выделить исследования А.В. Астаховой, П.Г. Буги, Б.С. Гершунского, В.И. Жураковского, А.И. Ковалёвой, В.Г. Кинелёва, О.В. Козловой, В.А. Садовниченко, Е.Р. Смирновой, В.Г. Сушко, Ю.Г. Татур, А.А. Овсянникова и других авторов.

Тесно связанная с экономической жизнью высшего образования проблема, порождавшая острые дискуссии, – это начавшиеся процессы коммерциализации высшей школы. По данному вопросу обозначались диаметрально противоположные точки зрения. В работах В.Г. Кинелёва и В.М. Жураковского подчеркивается объективный характер данных процессов, необходимость их поддержки в основных направлениях государственной политики, предполагается, что именно процессы коммерциализации будут способствовать выходу высшей школы из кризисного состояния.

В то же время в работах социологов образования коммерциализацию высшего образования рассматривают с точки зрения проблем доступности образования и социального расслоения. Данные вопросы нашли свое отражение в работах А.Л. Арефьева, И.С. Болотина, В.Ю. Вишневецкого, О.Н. Козлова, Д.Л. Константиновского, В.Г. Лисовского, А.А. Овсянникова, Л.Л. Рубиной, М.Н. Руткевича, В.В. Серикова, Ф.Р. Филиппова, В.Г. Харчевой, Ф.Э. Шереги, В.Н. Шубкина, В.Е. Шукшунова.

В начале 1990-х гг. остро стоял и вопрос об определении стратегических направлений развития вузов и их взаимоотношениях с государством. В этой ситуации целый ряд исследователей обращаются к современным тенденциям социокультурного развития. Данные работы, как правило, указывают на определяющую социокультурную функцию государства в отношении высшего образования, в них отмечается ведущая роль государственных органов управления образованием в разработке и реализации реформ.

Публикации начала 90-х гг. отличаются часто радикальными оценками, пренебрежением к реально имевшимся достижениям, полярностью точек зрения на важнейшие проблемы высшей школы. Наиболее отчетливо проявлялись две позиции относительно оценок и перспектив развития высшей школы: для части исследователей характерна излишняя идеализация прошлого опыта и стремление сохранить высшую школу в неизменном виде; другая группа исследователей предлагает любой ценой и зачастую весьма скоропалительно внедрять не апробированные нововведения в систему высшей школы.

Однако работ, которые давали бы общую оценку происходящим реформам, долгое время не появлялось. В числе первых, кто пересек этот рубеж, выступив с обобщающими публикациями на тему российского образования в 90-е годы, оказались представители историко-педагогической науки. В работе В.Г. Пряниковой и З.И. Равкина «История образования и педагогической мысли» [4] даются первые оценки процессам реформирования образования, которые ещё не завершены; событиям, последствия которых ещё не выявились. Появляются и другие работы подобного плана. Среди заметных публикаций, так или иначе раскрывающих страницы истории отечественного просвещения в 90-е годы, доминируют труды ученых Российской академии образования. Это, прежде всего, исследования Г.Б. Корнетова, Б.С. Гершунского, Г.Н. Пахомова и др.

Были изданы труды видных деятелей российского просвещения, вузовских педагогов и учёных, в которых отражены процессы, происходящие в отечественной школе 90-х гг. Однако в них акцент делается всё же на педагогические аспекты, преобладает анализ педагогической мысли, педагогического опыта. Проблемы функционирования образования как системы, как совокупности образовательных учреждений и организаций остаются на втором плане, не говоря уже об исследовании роли общественности в развитии образования.

В разработке названной проблематики несомненное лидерство принадлежит Э.Д. Днепрову, издавшему в 1996 г. книгу «Школьная реформа между «вчера» и «завтра»». Книга представляет собой большой труд более чем в 700 страниц, из которых 300 – документы и материалы, подкрепляющие доводы автора. Автор – личность не совсем обычная в истории просвещения. В 1990–1992 гг. он был министром образования Российской Федерации, ведущим разработчиком Закона «Об образовании» [5].

В дальнейшем традиция исследования реформ образования практиками, непосредственно принимавшими участие в данном процессе, находит свое воплощение в последующих работах Э.Д. Днепрора, В.М. Жураковского, В.Г. Кинелева, А.Н. Тихонова, В.М. Филипова. Важной их чертой является направленность на обсуждение административных механизмов управления образованием, дискуссионность вносимых предложений по реформированию и в целом полемичный стиль изложения, задачей которого стало продвижение определенной модели реформирования того или иного элемента системы высшего образования.

В плане построения исторической картины развития высшего образования данные работы весьма схематичны, как и исследования социологов образования того времени, которые рассматривают реформы преимущественно с точки зрения их влияния на возрастание социальной напряженности, проблем социального расслоения, с точки зрения характеристик отдельных групп участников образовательного процесса: студентов, преподавателей, родителей, работодателей. Данные исследования содержат интересный фактический материал, позволяющий иллюстрировать историческую динамику процессов, которые происходили в различных слоях общества.

В указанный период также наблюдается возросший интерес исследователей к влиянию социальной динамики на основные направления развития высшего образования в стране. В работах Л.А. Хахулиной, Б.В. Головачевой, В.А. Бобахо, С.И. Левиковой, Д.Л. Константиновского, И.А. Винтина, В.В. Радаева и др. находит отражение процесс изменения общественных оценок в отношении проблем высшего образования.

Активно продолжают развиваться и исследования в области экономики образования. Особое внимание в трудах второй половины 90-х гг. уделено изменениям во взаимоотношениях между вузами и предприятиями различных форм собственности в части подготовки специалистов высшей квалификации в условиях, когда перестала существовать система государственного распределения выпускников вузов.

В работах В.А. Зернова, А.П. Березовского, В.М. Борисова и многих других находит отражение сложный процесс становления и развития негосударственного сектора высшей школы в России. В то же время исследователи отмечают, что быстрое развитие системы не-

государственных вузов «вширь» породило ряд «болезней роста», среди которых наиболее остро стоит проблема качества подготовки специалистов.

На протяжении второй половины 90-х гг. и в особенности на рубеже веков наблюдается возрастающий интерес ученых к влиянию глобальных факторов на высшее образование. Преобразующая роль глобальной культуры рассматривается в работах Н.Г. Хайруллина, Э.Р. Тагирова, В.А. Семененко, В.Л. Иноземцева и др. Функционирование высшего образования в условиях глобализации рассматривается в трудах В.А. Динеса, П.П. Фролкина, А.П. Маркова, С.К. Булдакова и еще многих других авторов. Заметной работой на эту тему стала монография А.С. Запесоцкого, где исследователь дает оценку современной системе высшего образования с точки зрения ее соответствия нынешним требованиям гуманитарной культуры и приходит к выводу, что в настоящее время такой системы – отвечающей требованиям культуры – не существует [6].

Новое содержание общественной практики и новейшие глобальные тенденции в образовании и культуре обозначили проблему качества образования. Именно данному вопросу посвящены работы С.И. Плаксия, В.М. Байденко, Д.В. Зантворта, Н.А. Селезневой, Э.М. Короткова, А.И. Субетто. В них рассматриваются основные параметры оценки качества образования, процессы гуманизации и гуманитаризации содержания высшего образования.

Обращение к проблемам реформирования образования как объекту политической деятельности государства и общества впервые происходит в рамках философских исследований Н.А. Люрья, И.А. Филатова, К.Е. Левицкого, С.С. Шевелевой, А.Н. Ростовцева, Т.П. Ворониной, О.Н. Смолина и других авторов.

Значительный вклад в разработку философского осмысления современных проблем образования, его роли в решении социальных задач внес профессор И.М. Ильинский [7]. В его исследованиях проведен глубокий анализ современной культуры и особенностей функционирования системы высшего образования в новых условиях, в центре внимания автора стоят вопросы содержания образования, рассматривается влияние социокультурной ситуации на развитие вузов.

У представителей исторической науки повышение интереса к проблематике реформирования образования отмечается лишь в первые годы XXI в. В это время появляются фундаментальные исторические исследования Г.Е. Козловской, О.П. Шушариной, И.Ю. Костюченко. Начиная с 2003 г. в многочисленные диссертационные исследования проводятся на темы развития высшего образования в условиях новой государственной политики, в том числе и в регионах. Эти работы вносят значительный вклад в понимание процессов развития системы высшего образования. Объединяет их особое внимание к динамике изменений в основных статистических показателях, описывающих деятельность системы высшего образования, а также акцент на роли государства в определении направлений развития системы образования. Показательно и то, что, несмотря на повышенное внимание исследователей к проблематике реформирования высшего образования и появлению ряда фундаментальных работ, в исторической науке роль общества в процессе реформирования и модернизации образования до сих пор не получила соответствующего рассмотрения, данная проблема не становилась предметом самостоятельного исследования.

Модернизация образования тоже рассматривается пока по отдельным ее направлениям. Особое внимание ученых и практиков посвящено исследованиям таких радикальных нововведений, предлагавшихся в рамках модернизации образования, как единый государственный экзамен и государственные именные финансовые обязательства. Именно эти два вопроса являются определенной демаркационной линией, определяющей подход исследователей к процессу модернизации в целом. Наиболее последовательную критику данных нововведений мы находим в работах В.А. Садовниченко, И.М. Ильинского, О.Н. Смолина. Апологетами нововведений в своих публикациях выступают Э.Д. Днепров, возглавлявший комитет по разработке первоначального варианта концепции модернизации, и тогдашний министр образования В.М. Филиппов. Идея необходимости введения данных механизмов последовательно проводится в исследованиях, подготовленных в ГУ ВШЭ.

Другой аспект модернизации, вызывающий наибольший интерес исследователей в первые годы XXI в., – это присоединение России к Болонскому процессу и вытекающие из него изменения в содержании высшего образования и нововведения, связанные с переходом на многоуровневую систему высшего образования.

В последние годы появились отдельные исследования, рассматривающие роль общества в процессе модернизации образования, особое внимание ученых привлекает роль бизнес-сообщества в этом процессе. Как правило, в данных работах приводится интересный опыт взаимодействия конкретных учебных заведений с профильными предприятиями и организациями. Однако крупных исторических исследований, обобщающих и систематизирующих данный опыт, пока нет. Наиболее близко к изучению процесса модернизации как целостного явления ученые подошли в философских и экономических работах.

Исследование общественной роли в реформах высшего образования затруднено тем, что на протяжении всего рассматриваемого периода российское общество представляло собой крайне неустойчивую структуру, по которой невозможно было судить об устойчивом влиянии каких-либо отдельных групп факторов. Это сказывается как на процессе отбора источников, так и на методологии исследования.

Список литературы

1. Междисциплинарные подходы к изучению прошлого: до и после «постмодерна» / отв. ред. Л. П. Репина. – М., 2005.
2. Репина, Л. П. Смена познавательных ориентаций и метаморфозы социальной истории / Л. П. Репина // Социальная история : ежегодник / Междисциплинарный центр изучения истории, экономики и общества. – 1998–1999. – Ч. 2. – С. 7–38.
3. Плясовских, В. С. Политика КПСС в области народного образования. Опыт разработки и реализации / В. С. Плясовских. – М.: Мысль, 1987.
4. Пряникова, В. Г. История образования и педагогической мысли / В. Г. Пряникова, З. И. Равкин. – М., 1995.
5. Днепров, Э. Д. Школьная реформа между «вчера» и «завтра» / Э. Д. Днепров. – М., 1996.

6. *Запесоцкий, А. С.* Образование: философия, культурология, политика / А. С. Запесоцкий. – М.: Наука, 2003.
 7. *Ильинский, И. М.* Образовательная революция / И. М. Ильинский. – М., 2002.
-

Spisok literatury

1. *Mezhdistsiplinarnye podkhody k izucheniiu proshlogo: do i posle «postmoderna» /* otv. red. L. P. Repina. – М., 2005.
2. *Repina, L. P.* Smena poznavatel'nykh orientatsiĭ i metamorfozy sotsial'noĭ istorii / L. P. Repina // *Sotsial'naia istoriia : ezhegodnik / Mezhdistsiplinarnyĭ tsentr izucheniia istorii, ekonomiki i obshchestva.* – 1998–1999. – Ch. 2. – S. 7–38.
3. *Pliasovskikh, V. S.* Politika KPSS v oblasti narodnogo obrazovaniia. Opyt razrabotki i realizatsii / V. S. Pliasovskikh. – М.: Mysl', 1987.
4. *Prianikova, V. G.* Istoriia obrazovaniia i pedagogicheskoi mysli / V. G. Prianikova, Z. I. Ravkin. – М, 1995.
5. *Dneprov, È. D.* Shkol'naia reforma mezhdū «vchera» i «zavtra» / È. D. Dneprov. – М., 1996.
6. *Zapesotskiĭ, A. S.* Obrazovanie: filosofiiia, kul'turologiia, politika / A. S. Zapesotskiĭ. – М.: Nauka, 2003.
7. *Il'inskiĭ, I. M.* Obrazovatel'naia revoliutsiia / I. M. Il'inskiĭ. – М., 2002.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 5

МОСКОВСКИЕ ШКОЛЫ В КАНУН И В НАЧАЛЕ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ: ИСТОКИ ПОБЕДЫ

MOSCOW SCHOOLS ON THE EVE OF AND IN THE BEGINNING OF THE GREAT PATRIOTIC WAR:
THE SOURCE OF VICTORY

Волкова И.В.

Профессор кафедры всеобщей и отечественной истории Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», доктор исторических наук

E-mail: wolkowa-irina@yandex.ru

Volkova I.V.

Professor at the Department of World and Russian History of the National Research University – “Higher School of Economics”, Doctor of science (History).

E-mail: wolkowa-irina@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена деятельности государственных структур, органов народного образования и педагогического сообщества Москвы по воспитанию, обучению и подготовке старшеклассников к труду и обороне в предвоенный и начальный военный период. На основе архивных материалов воссоздаются подготовительные меры, предпринятые в канун войны, для жизнеобеспечения и реализации права детей на образование, восстанавливается конкретная картина реорганизации института школы в период битвы за Москву. Содержательное наполнение школьного образования анализируется с точки зрения мотивации исполнения воинского долга ее выпускниками.

Annotation. The article is devoted to the activities of the state institutions, the city department of education and the teachers of Moscow schools in the field of education and preparation of secondary school students for labor and defense on the eve and in the beginning of the Great Patriotic War. On the basis of archive documents the author reconstructs the preparatory measures, taken on the eve of the war to provide for the realization of children's right to education. The author restores the precise picture of the reorganization of school institutions during the Battle for Moscow. The author analyses the contents of school education from the point of view of motivation for military duty.

Ключевые слова: подготовка школьников к труду и обороне, реализация права детей на образование в военное время, мотивация воинского долга.

Keywords: preparing secondary school students for labor and defense, realization of children's right to education at the time of war, military duty motivation.

Как ни парадоксально, вопрос о вкладе советской школы в подготовку великой Победы не получил всестороннего освещения в отечественной литературе. И это невзирая на обилие источников в виде партийно-правительственных постановлений, приказов, решений, отчетов, протоколов заседаний и конференций и прочих документов органов народного образования, многочисленных свидетельств непосредственных участников, включенных в образовательный процесс и, наконец, художественных произведений о советской школе предвоенного и военного времени!

Между тем усвоенные в школе ценностные ориентации, нормы социального взаимодействия и разнообразные навыки имели определяющее значение для выпускников школ второй половины 1930-х – начала 1940-х гг., по большей части овладевавших военным ремеслом в ходе жесточайших сражений. Незаменимыми становились вынесенные из школы быстрая обучаемость новым ролевым функциям, умелая ориентация в незнакомой обстановке, способность к преодолению личных слабостей, концентрации усилий на поставленной задаче, чувство долга и ответственности за порученное дело и многое другое. Устойчивость к перегрузкам и тяготам войны определяли хорошая спортивная форма и первичная военная подготовка, полученные в период школьного обучения.

Теснейшую сопряженность между школьными знаниями, умениями и результатами ратного труда молодого бойца осознавали многие ветераны. Не случайно фронтовик и великий философ А.А. Зиновьев подобно О. Бисмарку, заявлявшему, что битву при Садовой в 1866 г. выиграл прусский школьный учитель, отмечал, что в Великой Отечественной войне победу одержал советский десятиклассник: «Во всем мире советская школа 1930-х годов была беспрецедентным явлением. Тогда удалось обучить миллионы людей. Причем советская школа не только давала хорошее образование, но и воспитание на основе образования. В результате в конце 1930-х армия стала пополняться молодыми людьми, имевшими среднее образование. Колоссально повысился интеллектуальный уровень призывников. Кроме того, была создана масса военных училищ и академий. С началом войны подготовка офицерских кадров пошла в ускоренном варианте. Вчерашние десятиклассники очень быстро становились командирами Красной армии. Часто более хорошими, нежели те, кто, не имея образования, давно служил в армии. Из числа вчерашних десятиклассников стали рекрутироваться кадры для штабов, разведки. Ведь одной из причин поражения фашистской Германии стал возникший в ходе войны дефицит офицерского состава. А наша армия, несмотря на огромные потери, дефицита в командном составе и штабных работниках не испытывала» [3, http://www.theunknownwar.ru/velikuyu_otchestvennyuyu_vojnu_vyiigral_sovetskij_desyatiklassnik.html].

В связи с постановкой главной проблемы следует заметить, что советские старшеклассники могли ощутить близкое дыхание войны и психологически к ней подготовиться, пожалуй, раньше иных категорий населения страны. Поворот школы к запросам военного времени начался задолго до нападения немецко-фашистских захватчиков. Интересно, что сразу же после подписания пакта Молотова – Риббентропа, который как будто бы отодвинул угрозу войны от западных границ СССР, приказом Мосгорона от 28 августа 1939 г. с 1 сентября того же года в школах учреждались постоянные штатные должности военных руководителей. Ежемесячные ставки заработной платы им начислялись в зависимости

от количества обучаемых. При численности учеников до 800 человек – 125 руб.; от 800 до 1000–150 руб.; от 1000 до 1500–175 руб.; от 1500 и более – 200 руб.

Для повышения качества работы этих наставников юношества при Мосгороно проводились методические семинары. В частности, такой всеобщий сбор проходил в Москве с 30 мая по 5 июня 1940 г. – для участия в нем военруки на неделю освобождались от обязанностей по основному месту работы.

Аналогичные экспресс-курсы по методической проработке нового комплекса «Готов к обороне СССР» в начале 1940 г. вводились для учителей физкультуры. Весной и летом 1940 г. под их руководством была проведена сдача норм ГТО школьниками-допризывниками. О серьезности этого смотра физической подготовки юношества свидетельствовал приказ Мосгороно от 20 мая 1940 г., устанавливавший персональную ответственность каждого школьного директора за сдачу норм на значок ГТО его подопечными [13, лл. 2, 40, 61–61 об.].

Кроме того, в районах действовали школы допризывников. На протяжении 1940 – первой половины 1941 гг. руководство городской системы образования принимало энергичные меры, чтобы обеспечить обучение в них 100 процентов учащихся 9–10-х классов. Мониторинг текущей работы с допризывниками осуществлялся посредством проведения межшкольных оборонных соревнований с вручением переходящего приза школе-победительнице и премированием ее военрука, а также путем периодических проверок [13, лл. 57, 64].

Итоги некоторых проверок становились предметом тщательного разбирательства. В частности, сплошная проверка допризывников, проведенная в первом полугодии 1940/1941 учебного года силами Мосгороно и городского военкомата, стала поводом для серьезных нареканий и выявила ряд недостатков, требовавших оперативного исправления. В обобщающем приказе Мосгороно от 9 января 1941 г. указывалось на формальное отношение к постановке физического воспитания, отсутствие самостоятельных спортивных кружков и секций и неудовлетворительные результаты по сдаче норм БГТО и ГТО в ряде школ. Отстающим школам предписывалось уделить первостепенное внимание подготовке учеников к состязаниям на получение значков ГТО, ГСО, ПВХО, развернуть внутришкольные спортивные соревнования, а также с помощью шефских организаций и родителей наладить деятельность секций по лыжам, гимнастике, спортивным играм.

Но и это еще далеко не все. Всем без исключения военрукам и физкультурникам вменялось в обязанность во втором полугодии организовать лыжные кроссы, занятия по стрельбе, строевой подготовке и топографии, а также подготовить школьников к участию в учебной игре «На штурм», итоги которой предстояло разобрать на педсовете. Отдельный пункт приказа требовал от военруков самым основательным образом проштудировать с учащимися первый раздел программы допризывной подготовки «Красная армия и военно-морской флот». Администрации школы – директору и завучу – поручалось взять под личное наблюдение изучение этого раздела, обеспечив выход на высокий идейно-политический уровень [10, лл. 3–3 об.].

Императивный тон приказа не оставлял сомнений в предстоящем усиленном контроле его исполнения. С начала 1940 г. в военную подготовку вовлекался и директорский корпус: множественные приказы с пофамильными списками директоров, хранящиеся в фондах Мосгороно и районных отделов народного образования, свидетельствуют об ин-

тенсивном недельном курсе противовоздушной обороны, на который с отрывом от основной работы направлялся каждый из московских директоров. Последний приказ такого рода, требовавший явки группы школьных руководителей на обучение 25 июня 1941 г., был издан 21 (!) июня [13, л. 69].

10 июня 1941 г. по приказу Мосгороно и штаба противовоздушной обороны Московского военного округа в каждом районе столицы создавались комиссии по проверке состояния бомбоубежищ – им предписывалось по результатам работы составить и сдать акт не позднее 25 июня. Этим комиссиям предстояло также провести подробный инструктаж директоров школ и завхозов по содержанию и эксплуатации убежищ, прежде всего по правильному использованию фильтро-вентиляционных установок [11, л. 9]. 16 июня 1941 г. вышел приказ Мосгороно при городском отделе образования о формировании группы самозащиты. Значение этих превентивных мер, хотя и хлопотных для школьных работников, трудно переоценить. Благодаря им, с одной стороны, создавался крепкий резерв призывников, способных встать под ружье и заменить уничтоженный за первые месяцы войны кадровый костяк армии. С другой стороны, это был организационный задел, необходимый для спасения и обустройства жизни детей и подростков в условиях военного времени.

Отработанная модель взаимодействия со школами позволила органам городского управления и народного образования быстро и эффективно перевести свое немалое «хозяйство» на рельсы военного времени. Следует отметить, что органы, отвечающие за охрану детства, работали четко и слаженно, в том числе и осенью 1941 г., когда среди горожан нарастали панические настроения, а работа многих организаций откровенно разваливалась. Практически с первых дней войны началась перестройка детских оздоровительных учреждений, в которых проводили летние каникулы московские школьники (санаториев и пионерских лагерей), расположенных в удаленных от театра военных действий регионах. Постановлением Исполкома Моссовета от 12 июля 1941 г. они переименовывались в интернаты и пополнялись эвакуируемыми из города детьми. В каждый район размещения домов-интернатов направлялся постоянный уполномоченный соответствующего райисполкома, в обязанности которого входили расселение детей, доставка привезенного оборудования и инвентаря, снабжение продуктами питания.

При норме расходов на одного учащегося в 210 руб. в месяц на содержание ребенка с родителей взыскивалась сумма с учетом дохода семьи. При доходах на одного члена семьи до 100 руб. такой ежемесячный взнос составлял 55 руб., до 150 руб. – 110 руб., до 200 руб. – 175 руб., при более высоких доходах – 210 руб. Недостающие средства доплачивало государство. Так, на оплату труда педагогов и воспитателей, обслуживающего персонала, закупку продуктов и другие необходимые расходы было единовременно выделено 1950 тыс. руб. бюджетных средств. Среднесуточный рацион ребенка предусматривал 0,3 л молока, 60 г мяса, 30 г творога, 20 г животного масла, 100 г крупы, 0,4 г чая, 50 г сахара, 2 г кофе, 300 г черного хлеба, 200 г белого хлеба, 300 г картофеля, 200 г овощей. Разумеется, в условиях тотального дефицита, связанного с разрухой, оккупацией аграрных районов страны, обеспечить полную норму выдачи продуктов было практически невозможно. При разрыве хозяйственных связей многих регионов и налаженных путей поставок необходимых товаров возникали серьезные проблемы и с предметами повседневного обихода.

Яркую картинку обустройства вывезенных из Москвы детей на новом месте рисует протокол заседания Мосгорно от 20 декабря 1941 г., посвященного обсуждению результатов эвакуации детских учреждений. Так, на этот момент в 13 районах Московской и 17 районах Молотовской (Пермской) областей было размещено 129 интернатов и 13 детских домов с общим количеством учащихся 11 280 человек. Ввиду угрожающей обстановки, складывающейся рядом с Москвой, подавляющее большинство детей направлялись в Молотовскую область.

Первые партии прибыли туда 1 ноября, последние – в первых числах декабря. Средняя наполняемость интернатов составляла 55–70 человек, самый большой вместил 195 человек. Обычное расстояние от здания интерната до железной дороги составляло 30 км. Причина столь большой удаленности состояла в том, что к моменту приезда москвичей ближайшие к железнодорожным станциям населенные пункты оказались занятыми детьми и педагогами, спешно переброшенными из Киева, Ленинграда, Харькова и других крупных городов, первыми принявших на себя удар противника. Невыгодное месторасположение обуславливало необходимость доставки продуктов питания и других товаров от станции к интернату на подводах. При штате педагогов и хозяйственного персонала, установленном в расчете 11 человек на 100 детей, подобная удаленность оборачивалась дополнительной тяжелой повинностью для и без того загруженных школьных работников. По отчетам с мест, продукты питания – хлеб, картофель, молоко – закупались на колхозных рынках вблизи железнодорожных путей, а затем на подводах доставлялись в интернат. Остро ощущалась нехватка мыла, поэтому после месячного пребывания в пути многие дети покрывались вшами. Тем не менее, по сообщениям педагогов, у детей было хорошее настроение, и все стремились продолжить учебу [12, л. 52].

Всегда ли гладко складывалось пребывание детей на новом месте жительства? Безусловно, предупредить все возможные эксцессы и даже несчастные случаи в кругу подростков, порой буйных, даже под бдительным надзором педагогов было крайне трудно. Так, например, 13 сентября 1942 г. чистопольский интернат, в котором находилось много детей писателей, потрясла страшная трагедия. Интернатские ребята, проходившие в местном военкомате занятия по военной подготовке, нашли неподалеку от него снаряд с клеймом 1923 г. Приняв его за учебный, они решили испытать его на прочность, молотя по нему руками и ногами. Через несколько минут раздался сильный взрыв, унесший жизнь тринадцати подростков. Несмотря на крайне сложную обстановку на фронте – в преддверии нашего контрнаступления под Сталинградом – из Москвы расследовать этот случай прибыли высокие начальники. Разумеется, за недосмотр воспитатели были наказаны по суровым законам военного времени [7, с. 148].

И все же говорить о сколько-нибудь значительной распространенности ситуаций, чреватых детским травматизмом и смертностью, было бы ошибочным. Во-первых, потому, что органы управления народным образованием сразу и недвусмысленно указали педагогам на предельную степень ответственности, ложившейся на них в связи с переходом детей, отлученных от родителей, в их полное распоряжение. В этом отношении показательным являлся случай с молодой учительницей Шварц из 25-й школы Фрунзенского РОНО, которую в начале июля отправили в Скопинский район Рязанской области с группой уча-

щихся начальных классов. Как сообщалось в приказе РОНО от 17 июля 1941 г., 8 июля педагог допустила непростительную оплошность: сама улеглась загорать на берегу, а детей отпустила купаться на реку без присмотра. Купание завершилось тем, что один из первоклассников стал тонуть, потерял сознание и был возвращен к жизни путем применения искусственного дыхания. Несмотря на относительно счастливый финал этого происшествия, нерадивая учительница понесла тяжкое наказание: приказом заведующей РОНО она была уволена с работы с формулировкой «за преступно-беспечное отношение к выполнению своих обязанностей по контролю над детьми, что повлекло за собой опасность потери ребенка». Шварц была привлечена к судебной ответственности по законам военного времени, а сам прецедент приказом той же заведующей РОНО был доведен до сведения всех учителей и воспитателей района [14, л. 10]. Вероятно, широкая огласка этой истории внутри педагогического сообщества была оправданна: молодых и неопытных специалистов она предостерегала от иллюзий, что промахи в работе с детьми спишет война.

Правда, если такие напоминания и были необходимы, то для ничтожного процента педагогов: сам факт массовой эвакуации детей с согласия и разрешения родителей лучше любых статистических показателей говорил о полном доверии к профессиональным и человеческим качествам учителей. Действительно, те выполняли свой долг в тылу с самоотверженностью, сопоставимой с героизмом на передовой. Вот вполне типичный пример действий учительницы математики из 110-й московской школы (находилась рядом с Никитскими воротами) Веры Акимовны Гусевой. Блестящий математик и методист, при этом далекий от административных дел, она встала во главе интерната, когда учителя-мужчины, включая директора И.К. Новикова, ушли на фронт.

Несмотря на отсутствие опыта управления большим коллективом детей и коллег, она сразу умело и рачительно организовала жизнь в уютном, холодном помещении интерната в селе Панино Горьковской области. Регулярно эта хрупкая женщина, прозванная учениками «молекулой» за малый рост, отправлялась за двадцать километров пешком по зимней стуже в райцентр Сосновское, чтобы получить причитающиеся интернату денежные средства, продуктовые карточки. Она первой включалась в работу по подвозу воды, вскапыванию огорода, заготовке сена для интернатской лошади и т.п., увлекая своим примером не всегда сознательных подростков. И все это обходилось без окриков, понуканий и нудных нравоучений! «За все два года только одному Жене Салову мы поставили дощечку на кладбище в Павлове; он умер в больнице от туберкулеза. Вера Акимовна спасала наши жизни и наши души от безверия, равнодушия, от очерствения», – вспоминал ее ученик и питомец Е. Шукин, ставший впоследствии крупным ученым [15, с. 430–431].

Если вывезенные из Москвы дети продолжали учебу в школах и интернатах в местах эвакуации, то оставшиеся по тем или иным причинам в столице 150 тыс. школьников с началом учебного 1941/1942 г. оказались в более сложном положении [5, с. 200]. Еще 13 сентября 1941 г. Мосгоронориентировало учительский контингент на открытие учебного года с 15 сентября для специальных – артиллерийских и военно-морских школ, а также для учащихся 10-х классов общеобразовательных школ [9, л. 8].

Однако угрожающие сводки вестей с фронта, массовая эвакуация предприятий, учреждений, включая детские, неопределенность положения столицы и нарастающая в свя-

зи с этим нервозность горожан фактически свели на нет этот план. В начале ноября работников школ увольняли по сокращению штатов с выплатой выходного пособия в размере двухнедельного заработка. Эту участь разделили и отозванные в августе из отпусков директора школ. Правда, последние не отпусkaliсь на все четыре стороны, а переводились на положение комендантов школьных зданий и с помощью маленького аппарата, состоявшего из пожарника, истопника и дворника, обеспечивали сохранность здания и школьного имущества. Сорванный учебный год, простаивающие пустые школьные здания и фактически безработные учителя в течение первого полугодия 1941/1942 учебного года – все это ознаменовало самую черную полосу в истории московского среднего образования.

Но и в этих обстоятельствах руководители школьного образования предпринимали отчаянные попытки к тому, чтобы удержать под контролем массу безнадзорных ребят. По поводу участвовавших в городе краж, случаев хулиганства с участием подростков били тревогу Наркомат просвещения и Московский городской совет. Поэтому в ноябре 1941 г. отдел народного образования Москвы принял решение о развертывании внешкольной воспитательной работы с детьми и возобновлении деятельности фильмотек [11, л. 119].

Дальнейшей активизации работы со школьниками содействовал Приказ Исполкома Моссовета за подписью его председателя В. Пронина, утвержденный 27 декабря 1941 г., то есть практически в момент выявившегося исхода битвы за Москву. В Приказе были определены организационная база и направленность работы педагогов со школьниками. В частности, перед исполкомами районных советов и РОНО ставилась задача в 15-дневный срок расконсервировать 280 детских баз и форпостов при домоуправлениях и школах.

Обязательным условием открытия такого пункта называлось наличие бомбоубежища. Московскому жилищному управлению во главе с его начальником Бронером предписывалось в 10-дневный срок устроить при домоуправлениях не менее 200 катков, 700 снежных горок, обеспечив эти места активного отдыха необходимым инвентарем – лыжами, коньками, санями. Педагоги, организующие культурно-массовую работу при домоуправлениях, красных уголках, бомбоубежищах, ставили своей задачей воспитание в детях любви к родине, ненависти к фашистским захватчикам, развитие в своих подопечных физкультурных и оборонных навыков [9, л. 9].

Большую помощь в организации таких очагов культурно-массовой работы оказывали и оставшиеся в городе некоторые преподаватели вузов. Характерен в этом отношении специальный приказ заведующей Фрунзенского РОНО, которым объявлялась благодарность доцентам МГПИ им. Ленина Е.А. Флериной и Н.А. Метлову за «самоотверженную большую художественную и воспитательную работу, проводимую в течение ряда месяцев 1941–1942 гг. с детьми Фрунзенского района» [9, л. 203].

Невзирая на череду военных поражений весны – лета 1942 г. (под Харьковом, Керчью, Севастополем, Ростовом-на-Дону), усиливших тревогу и страх за судьбы страны среди гражданского населения, московские городские власти и педагогическое сообщество предпринимали настойчивые попытки к тому, чтобы обеспечить будущее подростков, вверенных их попечениям.

С начала 1942 г. возобновили работу районные школы допризывников и Дома пионеров, где интенсивно шло комплектование педагогических штатов. А с конца января

1942 г. в районах начали открываться консультационные пункты, в которых школьники под патронажем двух – пяти педагогов-предметников могли экстерном пройти положенную программу и подготовиться к сдаче летних экзаменов. Этот заменитель полноценной школы предназначался, в первую очередь, для подростков старшего школьного возраста, которые трудились на производстве, и тех, кто принимал участие в работе производственных мастерских и комбинатов, также помогавших снабжению действующей армии.

С марта 1942 г. сеть и объем деятельности таких учебных центров значительно расширились. Предметы, по которым проводилась подготовка, теперь подразделись на циклы, то есть были обеспечены более полной учительской поддержкой, а к каждому консультационному пункту прикреплялся директор и завуч от школ соответствующего района.

В мае 1942 г. приказами роно были составлены списки педагогов, назначенных для проведения предметных экзаменов среди учащихся-экстернов [14, лл. 115, 120, 150, 180]. Возможность продолжить учебу, хотя бы и в нестандартном относительно мирного времени формате, безусловно, была подарком московских властей и учителей детскому населению города. Его ценность, с одной стороны, определялась достигнутой непрерывностью учебного процесса, который позволял подростку, удерживавшему в памяти пройденный до войны курс обучения, в текущем режиме легко усваивать программу своего возрастного класса.

Как знать, сохранилась бы эта способность восприятия и даже готовность сесть за парту после перерыва в учебе на год или более? Более того: в самый отчаянный период войны, когда стрелка весов истории еще колебалась между победой и поражением СССР в смертоносной схватке с фашизмом, учительское сообщество реальными делами и поступками обеспечивало конституционное право каждого ребенка на получение среднего образования. С другой стороны, включенность детей, в особенности опасного переходного возраста, в систематическую учебную и внешкольную культурно-массовую работу с очевидностью уберегла многих из них от приобщения к криминальным субкультурам улицы и скатывания к асоциальному образу жизни.

Летом 1942 г. районные отделы народного образования занялись формированием детских бригад для работы на колхозных полях и огородах. Эта миссия рассматривалась как «помощь родине в борьбе за урожай» и одновременно как некоторая материальная и продовольственная помощь недоедавшим детям.

Так, например, согласно приказу Фрунзенского РОНО от 18 июля 1942 г. каждый пионерский форпост района выделял для работы в колхозе «Коллективный труд» по две бригады школьников в возрасте от 10 лет и старше численностью в 20 человек. К каждой бригаде прикреплялся педагог-воспитатель, в обязанности которого входили организация работ и отдыха детей, учет их труда, производство взаимных расчетов с колхозом, соблюдение предписанных нормативов детского труда. Занятость каждого ребенка не должна была превышать трех дней в неделю, а продолжительность рабочего дня – шести часов (с 7 до 13). Выполненная работа вознаграждалась денежной платой в размере двух третей заработной платы и натуральным овощным пайком в размере одной трети заработка [14, лл. 199 об. – 201 об.]. Для многих бедствовавших семей эта добавка к бюджету явилась ощутимым подспорьем.

Таким же образом на протяжении лета 1942 г. проходила отправка средних и старших школьников в другие совхозы и колхозы Московской области. Вовлекая своих питомцев в общественно-полезный труд, руководство системы образования ни на минуту не забывало о защите их здоровья и безопасности: систематически в места их пребывания откомандировывались сотрудники РОНО, чтобы обследовать условия размещения школьников, проверить соблюдение оговоренных условий труда, а также передать послышки от родителей. Характерна и другая деталь летней занятости московских педагогов: приказами районных отделов образования работники Дома пионеров и некоторых форпостов в целях улучшения рациона детей в область снаряжались группы для сбора грибов, ягод и лечебных трав [14, л. 208]. Благодаря этим заботам опаленное войной детство не превращалось в сиротство и отверженность. Несовершеннолетние граждане страны, ставшие заложниками войны, не только не выпадали из процесса социализации и обучения, но и вносили свою лепту в дело разгрома врага. Многие из воспитанников, не дожидаясь повестки из военкомата, вставали в ряды защитников родины.

Без сомнения, не менее мощное влияние, чем военно-спортивная и воспитательная работа школьных и внешкольных педагогов, **на формирование социально-психологических установок фронтового поколения оказывали структура и направленность школьного образования предвоенного времени.** Прежде всего, это касалось предметов гуманитарного цикла. Празднование юбилейных дат русской истории – 100-летней годовщины гибели А.С. Пушкина, 125-летия Бородинской битвы в 1937 г., 125-летия со дня рождения М.Ю. Лермонтова в 1939 г., 700-летия Невской битвы в 1940 г. – на школьных площадках наряду с аренами городского и общесоюзного масштаба, закладывало сознание принадлежности к единому историко-культурному полю.

Эти события питали чувство патриотической гордости школьников вне зависимости от национального происхождения, места проживания и прошлого семьи. Военно-патриотическая тематика широко включалась в школьные курсы истории и литературы. Она пронизывала новый учебник по истории СССР авторского коллектива историков из МГПИ им. Ленина во главе с А.В. Шестаковым, прошедший серьезную апробацию за 1934–1937 гг. в научных и педагогических коллективах и высоких государственных инстанциях. В октябре 1937 г. он вышел массовым тиражом и был введен в учебный процесс.

Идее преемственности прошлого, настоящего и будущего, осознанию высочайших взлетов отечественной общественной мысли и культуры на фоне мировых образцов служили изданные и переизданные в канун войны труды В.О. Ключевского, С.Ф. Платонова, Е.В. Тарле и других русских историков. Они широко использовались в преподавании в старших классах школы и вузах СССР [1, с. 110]. Эффективность увеличивали проводившиеся викторины и конкурсы по исторической тематике, литературные сочинения, посвященные наиболее интересным и захватывающим эпизодам крупных военных кампаний отечественной далекой или недавней истории [6, с. 198].

Аксиологически выделенное – в русле санкционированной свыше идеологии государственного патриотизма – изучение героики отечественного прошлого и культурного наследия, не заслоняло, однако, панорамы мировой истории, которая составляла значительную часть знаний, вынесенных большинством выпускников советской школы конца 1930-х – на-

чала 1940-х. Такой результат достигался, главным образом, стараниями педагогов, являвшихся в большинстве своем высококвалифицированными специалистами и энтузиастами своей профессии. Правда, неизбежная в тех условиях идеологизация истории вела к смещению фокуса складывающихся представлений в сторону борьбы за свободу, права и просвещение угнетенных масс человечества. «Героями нашей юности, – вспоминал А.А. Зиновьев, выпускник 1939 г., – становились люди вроде Спартака, Кромвеля, Робеспьера, Марата, Пугачева, Разина, декабристов, народников и, само собой разумеется, большевиков» [4, с. 90]. В этой системе координат коммунистический строй воспринимался и как плод длинной череды исторических битв масс под предводительством вождей, и как закономерный итог социалистического созидания в СССР, к которому готовился и каждый школьник.

В связи с этим выскажем предположение: идеи социального утопизма становились предметом искренней и истовой веры поколения предвоенных старшекласников не только и не столько в результате воздействия официальной пропаганды, сколько вследствие того, что они находили себе опору в реальной школьной атмосфере. Последняя и в самом деле была наполнена увлекательным познанием, творчеством, товариществом, доброжелательностью и заботой о детях, поддерживаемой на всех уровнях – от высшей государственной власти до учительского сообщества. **Вне всяких сомнений, школа являлась лучшим советским проектом второй половины 1930-х гг.** По признанию А. Зиновьева, именно благодаря ей годы тяжелых бытовых условий, политических репрессий и несвободы оказались для его поколения самыми «светлыми по иллюзиям и по надеждам» [4, с. 89].

Оборотной стороной подобного воспитания становилась деятельная нетерпимость к проявлениям социальной, расовой, национальной дискриминации и прочим порокам, отклонявшимся от идеальной модели общества, которая закладывалась в сознании подрастающего поколения. В этой системе убеждений вторжение фашистских орд, вдохновляемых расовыми человеконенавистническими теориями, осмысливалось вчерашними школьниками не только как посягательство на территорию и суверенитет народов своей страны, но и как дерзкий вызов великим гуманистическим традициям, которые претворял на практике СССР.

Независимо от официальных оценок война с фашизмом этим поколением воспринималась как вселенская схватка самых высоких и самых низких человеческих устремлений. Вот, например, как запечатлел эту мысль в своем дневнике Лев Федотов, девятиклассник 19-й школы, живший в Доме правительства на Берсеневской набережной: «Очень прискорбно видеть, что в данное время силы науки работают на уничтожение человека... Но уж когда будет разбит последний реакционный притон на Земле – тогда воображаю, как заживет человечество! Хотелось бы мне, черт возьми, дожить до этих времен! Коммунизм – великолепное слово! Как оно замечательно звучит рядом с именем Ленина! И когда поставишь рядом с образом Ильича палача Гитлера... Боже! Разве возможно сравнение? Это же безграничные противоположности: светлый ум Ленина и какая-то жалкая злобная мразь, напоминающая... да разве может Гитлер что-нибудь напоминать? Самая презренная тварь на Земле способна казаться ангелом, находясь рядом с этим отпрыском человеческого общества» [8, с. 10].

Нашествие гитлеровцев вызывало узнаваемые и ожидаемые реакции у воспитанников советской школы, запрограммированные всей системой подготовки. Прежде всего,

готовность к незамедлительному личному участию в отпоре врагу вплоть до самопожертвования. Эта позиция как единственно возможная провозглашалась в письме-завещании ученика 110-й московской школы Юрия Дивильковского, написанном 2 марта 1942 г., за два года до предчувствованной им гибели: «В своей среде мы уже видели мыслителей, поэтов, которые должны были положить начало культуре будущего, культуре коммунизма. Но жизнь внесла свои коррективы. Грянула война. И мы поняли, что было нашей исторической задачей. Мы пошли в бой, зная, что погибнем, утверждая тем самым ту красоту, то будущее, которое не успели создать» [2, с. 374–375].

Правда, к этому высокому идейному побуждению противостояния фашизму в частных письмах юных фронтовиков добавлялся, а нередко звучал самостоятельно, более камерный и личный мотив, объяснявший уход на фронт еще до получения повестки из военкомата – веление долга, хотя корни и содержание этого посыла, как правило, не осознавались самими субъектами [2, с. 365].

Однако с большой исторической дистанции в таком понимании долга нетрудно разглядеть первичный смысл, отраженный в словаре Ожегова, – взятое на себя добровольное обязательство по возврату некоего полученного блага. Нет необходимости доказывать, что такое полученное благо и вытекавшие из него обязательства для вчерашнего школьника, прежде всего, относились к плодотворной деятельности старших наставников и государственных структур, создавших одну из лучших в мире инфраструктур школьного обучения и воспитания и защищавших интересы детства при любых обстоятельствах своего времени.

Список литературы

1. *Вдовин, А.* Подлинная история русских. XX век / А. Вдовин. – М., 2010.
2. *Голямина, И.* Они стремились на фронт (юноши 110-й школы имени Ф. Нансена) / И. Голямина // Арбатский архив. Историко-краеведческий альманах. Вып. II. – М., 2009.
3. Великую Отечественную войну выиграл советский десятиклассник: интервью О. Назарова с А. Зиновьевым // Неизвестная война: информационно-исторический портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://theunknownwar.ru>.
4. *Зиновьев, А.* Русская судьба. Исповедь отщепенца / А. Зиновьев. – М., 2000.
5. *Киселев, А. С.* Быт военной Москвы / А. С. Киселев, А. Н. Пономарев // Этот противоречивый XX век. К 80-летию со дня рождения академика РАН Ю.А. Полякова. – М., 2001.
6. *Костякова, И.* История нашего класса (настоящие «Дети Арбата», или самые диалектические) / И. Костякова // Сто десятая: сборник / под ред. В. Потресова. – М., 2009.
7. *Левина, Е.* От Клязьмы до Камы / Е. Левина // Странники войны. Воспоминания детей писателей. 1941–1944 / сост. Н. Громова. – М., 2012.
8. *Федотов, Л.* Дневник. Тетрадь XV. С. 10 // РГАЛИ. Фонд Л.М. Рошаля.
9. Центральный архив города Москвы (ЦАГМ). Ф. 528 (Московский городской отдел народного образования), оп. 1, ед. хр. 795.
10. ЦАГМ. Ф. 528, оп. 1, ед. хр. 796.

11. ЦАГМ. Ф. 528, оп. 1, ед. хр. 797.
12. ЦАГМ. Ф. 528, оп. 1, ед. хр. 798.
13. ЦАГМ. Ф. 1023 (отдел народного образования Ленинского района Москвы), оп.1, ед. хр. 7.
14. ЦАГМ. Ф. 1023, оп.1, ед. хр. 10.
15. *Шукин, Е.* Светлой памяти моих учителей / Е. Шукин // Арбатский архив. Историко-краеведческий альманах. Вып. 1. – М., 1997.

Spisok literatury

1. *Vdovin, A.* Podlinnaia istoriia russkikh. KhKh vek / A. Vdovin. – М., 2010.
2. *Goliamina, I.* Oni stremilis' na front (iunoshi 110-й shkoly imeni F. Nansena) / I. Goliamina // Arbatskiĭ arkhiv. Istoriko-kraevedcheskiĭ al'manakh. Vyp. II. – М., 2009.
3. Velikuiu Otechestvennuiu voĭnu vyigral sovetskiĭ desiatiklassnik : interv'iu O. Nazarova s A. Zinov'evym // Neizvestnaia voĭna : informatsionno-istoricheskiĭ portal [Ėlektronnyĭ resurs]. – Rezhim dostupa: <http://theunknownwar.ru>.
4. *Zinov'ev, A.* Russkaia sud'ba. Ispoved' otshchepentsa / A. Zinov'ev. – М., 2000.
5. *Kiselev, A. S.* Byt voennoĭ Moskvy / A. S. Kiselev, A. N. Ponomarev // Ėtot protivorechivyi KhKh vek. K 80-letiiu so dnia rozhdeniia akademika RAN Iu.A. Poliakova. – М., 2001.
6. *Kostiakova, I.* Istoriia nashego klassa (nastoiashchie «Deti Arbata», ili samye dialektycheskie) / I. Kostiakova // Sto desiataia : sbornik / pod red. V. Potresova. – М., 2009.
7. *Levina, E.* Ot Kliaz'my do Kamy / E. Levina // Stranniki voĭny. Vospominaniia detei pisatelei. 1941–1944 / sost. N. Gromova. – М., 2012.
8. *Fedotov, L.* Dnevnik. Tetrad' XV. S. 10 // RGALI. Fond L.M. Roshalia.
9. Tsentral'nyiĭ arkhiv goroda Moskvy (TsAGM). F. 528 (Moskovskiĭ gorodskoĭ otdel narodnogo obrazovaniia), op. 1, ed. khr. 795.
10. TsAGM. F. 528, op. 1, ed. khr. 796.
11. TsAGM. F. 528, op. 1, ed. khr. 797.
12. TsAGM. F. 528, op. 1, ed. khr. 798.
13. TsAGM. F. 1023 (otdel narodnogo obrazovaniia Leninskogo raiona Moskvy), op.1. ed. khr. 7.
14. TsAGM. F. 1023, op.1, ed. khr. 10.
15. *Shchukin, E.* Svetloĭ pamiati moikh uchitelei / E. Shchukin // Arbatskiĭ arkhiv. Istoriko-kraevedcheskiĭ al'manakh. Vyp. 1. – М., 1997.

ШКОЛЬНАЯ ГЕОГРАФИЯ И МЕТОДИКА ЕЕ ПРЕПОДАВАНИЯ НА РУБЕЖЕ ЭПОХ (ПЕРВАЯ ПОЛОВИНА XX В.)

SCHOOL GEOGRAPHY AND METHODS AT THE TRANSITION OF EPOCHS (THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY)

Ермошкина А.С.

Старший научный сотрудник лаборатории дидактики географии ФГНУ ИСМО РАО, кандидат педагогических наук

E-mail: ermoshkina_as@mail.ru

Yermoshkina A.S.

Senior research fellow of the Laboratory of Geography Didactics at the Institute of Content and Education Methods (RAE), Candidate of science (Education).

E-mail: ermoshkina_as@mail.ru

Аннотация. Одним из условий модернизации школьного географического образования является осуществленный в статье анализ развития учебного предмета и методики его преподавания в «эпоху перемен», которой стали первая половина XX в. и, несомненно, начало XXI в. Также в статье проведено соотнесение выявленных тенденций развития школьной географии с актуальными проблемами современной разработки нового содержания школьного курса географии и методики его преподавания.

Ключевые слова: внешние, внутренние и личностные факторы; тенденции развития; механизмы преобразования; модели школьной географии и методики.

Annotation. One of the conditions of school geography education modernization is the analysis conducted in this article as well as the consideration of the characteristics of the development of geography teaching methods during the “times of change”, to which the first half of the 20th century and the beginning of the 21st century can undoubtedly be attributed. The article also correlates the trends of school geography development with the current problems of content and teaching methods development for the school geography course.

Keywords: external, internal and personal factors, development trends, mechanisms of transformation, models of school geography and methods.

Методика движется энтузиазмом к просвещению
Н.Н. Баранский

Методическое наследие школьной географии обширно и многогранно. В исследуемом историческом отрезке времени – первой половине XX в., бесспорно, можно выделить две совершенно разные эпохи: 1900–1917 гг. и 1918–1950 гг. Обе они насыщены важнейшими событиями, изменившими весь ход развития страны, в том числе общего и географического образования. Важно выявить и определить факторы и механизмы, внешние и внутренние условия, воздействовавшие на формирование основных тенденций и моделей школьной географии. Методологически необходимо рассматривать все этапы в общем социально-историческом контексте развития.

В нашем исследовании важно исходить из того, что к началу XX в. Россия подошла со значительными достижениями в развитии: в социальном переустройстве, индустриализации, реформировании образования и др. Осуществлялись широкомасштабные экспедиционные исследования территории России, проводилось картирование и создание тематических карт, готовился многотомный труд «Россия. Полное географическое описание». Наука география обогатилась новыми дисциплинами: климатологией, геоморфологией, генетическим почвоведением, был открыт закон географической зональности, что имело и практическое значение [1, с. 12].

Географические знания были востребованы во всех отраслях индустриализации, внешней и внутренней торговле, финансовой деятельности [20]. География стала расцениваться в обществе как важный учебный предмет, так как необходимость наличия географического кругозора у каждого образованного человека была очевидна для всего культурного общества того времени. Потребность в географически грамотных промышленниках, коммерсантах, дипломатах, специалистах сельского хозяйства и др. стремительно возрастала.

Быстрая трансформация Российской империи в державу со средним уровнем развития (4–5 место в Европе) настораживала западные страны. Эту обстановку настороженности с наступлением XX в. усиливал еще один фактор – начало нефтяной эры, приход «углеводородной цивилизации».

В Российскую империю входили территории с богатыми месторождениями нефти: Апшеронский полуостров, Северный Кавказ и др. Интенсивно развивались нефтедобыча, транспортировка и переработка нефти. Фактически в мировой нефтяной отрасли было два лидера – США и Россия. Мировая конкуренция резко усилилась в связи с изобретением двигателя внутреннего сгорания. Получение топлива для машин, в том числе военных, приобрело стратегическое значение. Именно в области научных разработок в нефтяной отрасли и их практического применения обозначилось противостояние между США и Россией.

Подобная конкуренция, растущий спрос развивающейся индустрии на металлы, топливо, электроэнергию, химическое, текстильное сырье и др. требовали всестороннего изучения географического пространства как сферы хозяйственно-экономической деятельности. В обществе были признаны научные и практические достижения географии,

ее образовательный потенциал. Возрастал мировой общественный интерес к географическим изданиям. Активно шел процесс «*географизации*» различных слоев российского общества, в том числе в рамках общего образования.

Однако официальные программы Министерства просвещения сохраняли преимущественно номенклатурное содержание в соответствии со своей концептуальной позицией относительно того, что номенклатура составляет сущность географии и ее следует изучать в начальной школе. Министерство просвещения предписывало «для облегчения учебников» сокращать объяснительный и описательный материал, сохраняя номенклатуру, ее заучивание как основной метод обучения, закрепив место географии в начальной школе. Такова была официальная тенденция в определении задач, содержания, методов обучения географии [5, с. 7].

Фактически Министерство просвещения утверждало *номенклатурную модель школьной географии и методики*.

В противовес официальной позиции сообществом ученых, географов, преподавателей, промышленников, практиков при поддержке общественных деятелей и специалистов был создан *новый образовательный сектор географии*. Независимо от министерства на разных уровнях – начальном, среднем, высшем – были созданы ведомственные учебные заведения: горные, лесные, транспортные, агропромышленные, коммерческие, торгово-промышленные и др. В них значительное место и время отводилось изучению географии. Можно сказать, что здесь зарождались **тенденции дифференциации и профилизации учебных курсов географии в соответствии со специализацией учебного заведения**.

В общем образовании повышение престижа географии вызвало тенденцию продвижения предмета из начальных классов в старшие. В старших классах гимназии вводится курс «Отечественное» – родоначальник учебников по экономической географии России. При явной перегрузке статистическими данными его содержание было направлено на сопоставление показателей экономики России и зарубежных стран, что имело воспитательное значение для молодежи, вступающей в мир технического прогресса и жесткой конкуренции.

Совершенно очевидно, что подобный методический прием – сравнение объективных данных социально-экономического развития России и зарубежных стран – был бы весьма эффективен и в современном обучении географии. Это способ развития аналитического мышления, мотив к поиску причин и факторов успеха и отставаний, стимул к личностному стремлению способствовать передовым достижениям своей страны и своим собственным.

Начало XX в. характеризуется **формированием широкого просветительского движения за «новую географию», направленного на преодоление устаревших традиций – номенклатурного содержания и зубрежки как основного метода обучения**.

Многие ученые сочетали научную деятельность в географии с преподаванием в различных учебных заведениях. Они разрабатывали новое учебное содержание, раскрывали задачи географии в изучении пространств России и зарубежных стран, читали лекции для учителей, изучали опыт школ, оценивали результаты обучения географии, его вклад в культуру общества.

В этом процессе обновления географии выдающуюся роль сыграла «московская четверка». Преподаватели географии различных московских учебных заведений А.А. Крубер, С.Г. Григорьев, А.С. Барков и С.В. Чефранов решили «оживить», сделать интересными уроки географии, раскрыть образовательное, культурное значение предмета, обозначить его роль в новое время.

За советом обратились к Д.Н. Анучину, который одобрил задуманное «хорошее дело» и предоставил им для работы свой кабинет с библиотекой и всеми пособиями. В результате начало XX в. ознаменовалось выпуском серии «Иллюстрированные географические сборники», посвященной отдельным материкам. Это были качественно новые издания, сочетающие образность, научность, доступность и увлекательность, снабженные картами, иллюстрациями, пояснениями. Сборники с восторгом принимались читателями и способствовали распространению географического понимания мира в разных слоях общества.

От хрестоматий «московская четверка» перешла к созданию новых учебников: «Начальный курс географии» содержал 20 цветных карт и диаграмм, 150 иллюстраций в тексте. Основным принципом разработки и конструирования содержания авторы избрали комплексный подход, называя себя «мы – комплексники».

Обращаясь к современности, мы наблюдаем все большее распространение идей комплексного подхода, что связано со стремительным ростом информационного потока в общем образовании, который необходимо адаптировать к возможностям учащихся. В методике преподавания географии именно комплексный подход позволил бы оптимизировать объемы содержания школьной географии, избавиться от громоздких перечислений и сообщений. Каким образом, на каком уровне удастся решать эту задачу современным авторам, читателям хорошо известно. К сожалению, критериев комплексности в методике преподавания географии не выработано до сих пор, впрочем, как и при попытках разработать естествознание, другие интегрированные курсы.

Интересно и поучительно рассмотреть, как реализовывали принцип комплексности авторы «московской четверки» при характеристике страны в учебнике «Курс географии Европы», например, Великобритании [14]. Отличительная особенность содержания – оригинальное единство высокого научного уровня с выразительностью, лаконичностью, целостностью представления природных условий, развития хозяйства, занятий населения, культуры труда, показ достижений и контрастов, сочетание образности и оценочных суждений.

Начинается характеристика страны с утверждения, что Великобритания – «одна из культурнейших стран Европы»; «это чисто морская держава, не имеющая вовсе сухопутных границ». Ее положение «...чрезвычайно благоприятно для развития торговых отношений», поэтому она «...первая страна в свете по размерам своей торговли», в которой занято 6 млн человек, и она является крупным источником доходов для страны» [14, с. 149]. Выделяемые авторами природные особенности страны создают ее образ. Например, показывается, что мягкий климат, большая влажность способствуют тому, что «...трава роскошна, растет круглый год, ... ее яркая зелень, как и зелень древесной листвы, не имеет равных в Европе» [14, с. 153]. Интересно и поучительно, что авторы привлекают внимание учащихся к качеству труда, говоря о том, что «сельское хозяйство, даже на самых малень-

ких фермах, ведется образцово», а «породы лошадей и домашнего скота, выведенные англичанами, не имеют себе равных».

Кратко, емко характеризуются отрасли промышленности, подчеркивается, что здесь производятся самые качественные ткани. Одновременно раскрывается другая сторона успехов. «Ни в одном городе нет такого сочетания колоссальных богатств с самой ужасающей бедностью, как в Англии». В промышленных областях, где сосредоточены шахты, доменные печи, кузницы и др., все покрыто слоем копоти, «езде кипит пар, дымится уголь, горы шлаков, грязные ручьи. Воздух, почва, люди – все пропитано сажей. Ни одного деревца, ни единого клочка зелени».

Убедительно показана характерная черта англичан – стремление к колонизации. Карта колоний убеждает, что «Британская империя – самое большое государство в свете». Его образованию содействует целенаправленное воспитание, «... весь склад общественной и частной жизни способствует развитию самостоятельности и энергии каждой личности, благодаря чему англичане и распространили свое господство по всему миру». Целостность восприятия текста подкрепляется картами, картосхемами, диаграммами, а виды местности представлены в единстве с человеком, его деятельностью, созданными им выдающимися сооружениями.

Учебники «московской четверки» использовались в учебных заведениях более высокого уровня: коммерческих, промышленных училищах и др. Для гимназий и духовных училищ рекомендовали учебник «Общий обзор земного шара», составленный А.Я. Гердом [9]. Он отличался небольшим объемом, лаконичностью, давал систему знаний о природе и человеке, завершался кратким обзором Российской империи. Достоинство учебника заключалось в доступных, ясных, кратких и точных объяснениях природных явлений, сравнениях, обобщениях, например: «Облако то же, что и туман, ... состоит из маленьких частичек воды, плавающих в воздухе... туман – у самой поверхности Земли, а облако – на высоте» [9, с. 53]. Характерный элемент учебника – выделение Южного полярного или Ледовитого океана.

На принципах родиноведения, доступности, интересности построены учебники Г.И. Иванова, издававшиеся многократно с 1902 г. Автор отстаивал краеведческую концепцию обучения, дискуссии по этой проблеме не утихали, перешли в советский период и актуальны сегодня. Увлекательные научно-популярные книги по географии и учебники создал талантливый автор А.П. Нечаев.

Таким образом, на этапе начала XX в. были созданы качественно новые учебники, различающиеся концепциями, принципами конструирования содержания, определенной специализацией для различных контингентов учащихся. Наряду с новыми учебниками на новом уровне создавалась учебная картография: настенные карты, «тетради-атласы». Широко использовались «тетради для самостоятельных работ по географии». Создавались приборы для практических работ в классе и во время экскурсий. Для занятий географией в школах стали выделять специальные помещения – создание географических кабинетов стимулировало творчество учителей.

В целом **номенклатурная модель школьной географии сменялась структурно-функциональной**. Накапливался разносторонний опыт формирования научного содер-

жания, создания учебников, организации работы с новыми средствами наглядности, решения вопросов об оценке результатов обучения, о целях географического образования, подготовке учителей и др. Методика преподавания географии росла «вширь и вглубь», все более вызревала потребность в осмыслении, систематизации и теоретическом обобщении достижений учебной географии как результата широкого общественного движения «за новую географию».

Потребность в теоретическом упорядочении достижений, утверждении новых взглядов на обучение географии, определении путей ее развития привела к созданию методических руководств, авторами которых были Э.Ю. Петри, А.П. Нечаев, А.Ф. Соколов, С.П. Меч и др. Эти работы, отразившие как общие взгляды в методике преподавания географии, так и различия в позициях авторов, значительно продвинули общество в понимании и оценке теории и практики обучения географии, а структурная модель обогатилась новым теоретическим разделом.

Достижения школьной географии в системе общего образования были бы еще весомее, если бы не кризис в России, обусловленный геополитическими причинами и внутренними беспорядками (1904–1907). Преодоление кризиса, восстановление и ускорение темпов индустриализации, потребность в географически образованных специалистах выдвинули проблему подготовки учителей географии, которая только появилась в университетах с открытием кафедр естествознания и географии. Большинство учителей были «самоучками», которые самостоятельно постигали географию, методику и нуждались в специальных теоретических и практических пособиях.

Проблемы становления методики как учебного предмета в вузе для подготовки учителей рассмотрены в специальном исследовании [19]. Для нас важно, что выдвигались и обсуждались вопросы раскрытия образовательного потенциала предмета, формирования средствами географии духовно-нравственных качеств личности: гражданственности, патриотизма, любви к Отчизне, готовности служить ее процветанию. Эти новые углубленные направления обогащали структурную модель школьной географии и ее методики.

Во всех достижениях географии конца XIX и начала XX вв. огромная роль принадлежит Д.Н. Анучину – основателю русской университетской географической школы. Его многогранная, активная деятельность придала интересу к географии общественные формы. Образованное его усилиями Географическое отделение Общества любителей естествознания, антропологии и этнографии активно работало с широким кругом ученых, преподавателей, общественных деятелей и др.

Д.Н. Анучин первым начал подготовку учителей-географов на университетской кафедре, содействовал созданию курсов по переподготовке учителей географии. Еще в 1902 году он организовал Географическое отделение Педагогического общества. Заседания отделения были хорошо организованы, многолюдны, на них обсуждались учебные программы, выходящие учебники, методики и др. Из учеников Д.Н. Анучина сформировалась знаменитая «московская четверка». А.А. Борзов и А.С. Барков создали настенные карты и картины. При участии Д.Н. Анучина были изданы методики В.П. Буданова, А.О. Гейки (перевод с англ.), Э.И. Руднева и др. Огромная организаторская работа Д.Н. Анучина,

широкое общественное движение, признание востребованности географических знаний в индустриализации хозяйства оказали решающее влияние на подготовку реформы в преподавании географии.

Министерство народного просвещения и Министерство торговли и промышленности разработали новые учебные планы и проекты программ по географии для старших классов. Однако геополитические события (Первая мировая война) помешали реализации проекта. Важно уяснить, что в это время в школах Западной Европы география была переведена на положение предмета первостепенной важности.

В России под давлением общественного мнения и всех указанных обстоятельств было разрешено проведение в 1915 году Всероссийского съезда преподавателей географии, в котором участвовало более 1000 деятелей русской географии, научных работников и преподавателей. Под председательством Д.Н. Анучина съезд принял постановление о преподавании географии во всех классах школы, в т.ч. двухлетнего курса географии в старших классах. На основании материалов съезда в Министерство просвещения были поданы записки, подготовленные Географо-педагогической комиссией по поводу программ и организации широкого географического образования на специальных отделениях университетов. Предложения были поддержаны новым классом русской буржуазии, понимавшим значение географических знаний в России.

Мощное экономическое развитие страны тревожило западный мир с его ограниченными территориальными и нефтяными ресурсами, поэтому скрытно и явно противники России стремились ее разрушить. Внешние и внутренние условия 1916 года не предоставляли возможностей для реализации предложений Географического съезда и Географо-педагогической комиссии, но в истории методики преподавания географии они признаны как высшее ее достижение в дореволюционный период. В целом же школьная география и методика к 1917 г. достигли значительного развития и обрели *форму структурно-функциональной модели, отвечавшей потребностям общества и государства*. Сложные геополитические и внутренние процессы привели Россию к государственному перевороту в октябре 1917 г. и тяжелейшим его последствиям для страны.

Революционное реформирование народного образования провозглашало полное отрицание старой школы, унификацию всех учебных заведений и передачу их в ведение Наркомпроса, доступность образования для всех. Новые цели и задачи школы определялись в «Основных принципах единой трудовой школы», предписывающих все обучение связывать с трудом (1918 г.).

Методика преподавания географии имела определенный опыт связи обучения с трудом на основе краеведения, кружковой работы по изготовлению простейших наглядных пособий и др. Однако для полной перестройки организации обучения требовалась огромная методическая проработка, часть которой была проведена методистами [2]. Принципиальная установка заключалась в том, что «... основное дело школы – научить не знаниям, а умениям их добывать». К сожалению, в условиях тогдашней русской школы эта установка «не может служить практическим руководством, но указывает направление педагогического пути». Это, прежде всего, использование лабораторного метода как опытно-познавательного, сущностью которого является замена «пассивно-воспринимающего

обучения наблюдательно-изобразительным». В географии, как заключает С.П. Аржанов, «лабораторный метод сближается с методом эвристическим» [2, с. 122].

При отсутствии централизованного руководства, автономном создании программ на местах получило широкое распространение творчество учителей. Введение в 1920 г. официальных программ Наркомпроса ориентировало обучение географии на изучение ландшафтов и их связи с населением. Очевидно, что новые идеи, принципиально верные, не могли быть достаточно проработаны в содержании, не обеспечивались средствами обучения и не реализовывались на практике. Однако образовательную ценность они сохраняют и сейчас.

Из «ландшафтных программ» органично выросли комплексные программы ГУСа – Государственного ученого совета, просуществовавшие в школах до начала 30-х годов. Эти программы известны как «беспредметные». География в основной школе не рассматривалась как отдельный предмет. «Для школьной географии продолжительный период господства комплексов был периодом тяжелого кризиса» [7, с. 17]. В программах ГУСа четко проявлялась тенденция политизации, что соответствовало новой идеологии страны. В то же время на более высокий уровень поднялось краеведение, т.к. издавались пособия по географии краев.

В качестве основного метода обучения рекомендовался «метод проектов», который широко практиковался, но, не имея научно-методической проработки, привел комплексное обучение к полной бессистемности. Опыт комплексных программ и метода проектов полезно учитывать и в настоящее время.

Под руководством Д.Н. Анучина, при участии его учеников – авторов лучших учебников, хрестоматий, картин и др., была разработана единая программа по географии с 3-го по 9-й класс, получившая высокую оценку специалистов. Наркомпрос РСФСР ее утвердил, но не признал обязательной, т.к. учителей географии не готовили, и рекомендовал использовать на местах как основу и образец для составления местных программ.

Оценивая состояние образования, руководство Наркомпроса осознало необходимость создания научно-педагогического центра развития советской школы. **В 1922 г. в результате слияния нескольких педагогических институтов был образован Научно-педагогический институт методов школьной работы Наркомпроса РСФСР.**

В целом время 1922–1930 гг. А.С. Барков оценивает как «период наиболее смелых экспериментов и вместе с тем наиболее крупных ошибок на пути создания новой школы». К началу 30-х гг. в стране происходит централизация руководства во всех сферах, создан Госплан, разрабатываются планы развития энергетики, технических отраслей. Для их реализации нужны средства и специалисты. Средства поступают за счет продажи за рубеж золота, продовольствия, музейных ценностей, а также нефтепродуктов, что давало в некоторые годы наибольшее количество валюты. На них приобретались новейшие машины, оборудование, технологии.

Задача подготовки специалистов потребовала возврата школы к предметному обучению с полным циклом математики, физики, химии, географии и др. Четко сформировался социальный заказ на обучение в школах основам наук, необходимых для продолжения образования в высшей школе.

Были приняты постановления о начальной и средней школе, об учебных программах (1931–1932 гг.). Программа по географии должна обеспечить знание карты, в особенности карты СССР, основных понятий физической и экономической географии СССР как в целом, так и по каждой из республик, краев и областей. Восстанавливался урок как основная форма обучения. Учитель был обязан систематически излагать основы учебного предмета с использованием наглядности, практических работ и экскурсий.

Принятые меры улучшили положение с обучением географии, однако оказались недостаточными для удовлетворения потребностей страны в специалистах с полноценными географическими знаниями, необходимыми для хозяйственного освоения новых территорий, социалистической индустриализации, восстановления связей с зарубежными странами и др. В данной связи было принято постановление СНК Союза ССР и ЦК ВКП(б) от 15 мая 1934 года «О преподавании географии в начальной и средней школе СССР», имевшее самый высокий государственный статус. Это **определило на десятилетие вперед развитие школьной географии и методики в виде нормативно-унифицированной модели**. На государственном уровне определялись структура школьного курса, распределение учебного времени по ступеням обучения, давались рекомендации по программам и учебникам, изданию географических карт, атласов, географической и методической литературы, учебных пособий.

В школе география получает статус одного из основных предметов. С 1934 г. началось издание журнала «География в школе», четко ориентированного на помощь учителю, а также знакомство читателей с достижениями географической науки. Интересна публикация об исследовании потепления Арктики в течение 30 лет, на основе чего академик В.И. Вернадский сделал вывод: «Мы живем при замирании мощного ледникового периода». Это положение признано в настоящее время учеными главным фактором потепления климата.

Для выполнения задач постановления требовалось разработать программы обучения, на чем сосредоточились географы, методисты, авторы учебников и др. под руководством Наркомпроса. Программа отводила на географию по 80 ч. с 5-го по 9-й классы включительно и определяла необходимый минимум знаний учащегося по каждому классу. Содержание в целом представляло основы научной географии – физической и экономической, адаптированное к возрасту учащихся. Несмотря на проводимые сокращения курс физической географии частей света оказался перегруженным.

Курсы физической и экономической географии СССР включали общий и порайонный обзоры, что сохраняется и в настоящее время. Программа в отношении зарубежных стран была ориентирована на политическую оценку. Например, в программе 1938 г. характеристика Германии завершается следующим положением: «Фашистская Германия – главный очаг военной опасности в Европе... Фашистские планы наступления на Восток». [17, с. 53].

В программах Наркомпроса был создан качественно новый элемент – объяснительная записка, которая оценена учителями как «руководство к действию». По сути, в ней сконцентрированы основные рекомендации по организации преподавания в соответст-

вии с постановлением 1934 г., обеспечению политико-воспитательной направленности уроков в 9-м классе. Задача учителя – увязывать изучаемый материал с современностью, геополитическими ситуациями. Так, в программы 1941 г. внесены положения: «Агрессивная политика Японии. Захват территории Китая» и др. В то же время из характеристики Германии изъяты все политические аспекты, кроме двух слов: «Государственный строй (фашистский режим)». Таким образом, в соответствии с внешними условиями формировалась структура программы – ядро содержания, отражающее основы науки, и «внешние оболочки», включающие изменения в политической карте, международных отношениях, районировании, административном делении и др.

Эта тенденция – отражать происходящие перемены – закрепляется в послевоенных программах. Усиление идеологизации объясняется созданием соцлагеря и противостоянием социалистической и капиталистических систем. Соответственно, при обучении географии необходимо раскрывать превосходство социализма, неистощимость ресурсов СССР, экономические успехи – в противовес упадку хозяйства и культуры в капиталистических странах. Программа как государственный документ охватывала содержание предмета в целом и по годам обучения, определяла нормативно-унифицированный характер модели школьной географии и методики. По каждому курсу разрабатывались программа, единый для всех школ учебник, методическое пособие для учителей. Эта триада дополнялась методическими рекомендациями, анализом опыта преподавания и результатами обучения, публикуемыми в журнале «География в школе». Важную роль сыграли методические руководства В.П. Буданова, который вооружал учителей теорией и практикой обучения географии, разрабатывал наиболее сложные темы, в том числе работу с картами. Методические исследования Буданова базировались на глубоком знании географии, огромном педагогическом опыте, понимании потребностей учителя и возможностей ученика, стремлении пробудить интерес учителей к творчеству, выработке собственного подхода к конструированию уроков, использованию краеведения. Многогранная активная деятельность В.П. Буданова характеризует его как выдающегося методиста, страстно отстаивавшего важность преподавания географии в школе, это пример беззаветного служения своей профессии.

Немалые заслуги в области преподавании географии принадлежат А.С. Баркову – одному из первых действительных членов Академии педагогических наук РСФСР, первому академику – географу. А.С. Барков – ученик Д.Н. Анучина, специалист в области теоретической и общей географии, методологии науки, страноведения и др.

В центре внимания А.С. Баркова как методиста всегда были актуальные проблемы соотношения науки и учебного предмета, требования к учебнику географии и методике преподавания. С 1944 по 1948 гг. А.С. Барков был заведующим лабораторией методики географии Института методов обучения АПН РСФСР. Обладая широчайшей эрудицией и богатым опытом, он разрабатывал систему школьного курса как основ науки. Задачей школьного образования А.С. Барков считал формирование системы научных понятий во взаимодействии с другими предметами, чем предопределил постановку вопроса о межпредметных связях, в дальнейшем переросшую в проблему создания интегрированных курсов.

А.С. Барков посвятил много работ средствам наглядности и методике работы с ними как составной части своей методической системы. Примечательно то, что одна из самых принципиальных идей его системы обучения заключается в категорическом требовании изучать живую природу, окружающую географию, а не книги о географии. Уделяя большое внимание краеведению, А.С. Барков тщательно разрабатывал систему экскурсий для школьников, был инициатором проведения съездов и конференций по краеведению. По его инициативе в 1946 г. при АПН РСФСР была организована комиссия по школьному краеведению. Значительную часть академической деятельности А.С. Барков посвятил утверждению методики географии как самостоятельной науки в общей системе наук [5, с. 36]. Отметим, что в мае 2013 г. исполнилось 140 лет со дня рождения А.С. Баркова, а в декабре 2013 г. – 60 лет со дня его кончины.

Важный вклад в развитие школьной географии и методики внесли работы А.А. Половинкина, посвященные проблеме использования географических карт в обучении, методике уроков по ориентированию на местности, наблюдению природных явлений, использованию рисунков в преподавании географии. Огромный опыт работы А.А. Половинкин обобщил в книге «Методика преподавания физической географии», которая обогатила теоретическую и практическую части нормативно-унифицированной модели школьной географии. Как опытный преподаватель А.А. Половинкин обозначил проблему противоречия между единообразием методических рекомендаций и различиями между учащимися, классами, влиянием географического окружения школы. Отметим, что в настоящее время учителя считают одним из сложных моментов в работе противоречие между необходимостью индивидуализации обучения и стандартизацией требований, одинаковых для всех. Одним из лучших учебников, который использовался в школе около 20 лет, был признан учебник А.С. Баркова и А.А. Половинкина «Физическая география» для 5-го класса.

В целом следует признать важнейшую роль личностей методистов, достойно оценить их многотрудные дела в сложных условиях, принципиальные позиции, конкретную помощь школе и учителям, их заслуги в развитии школьной географии.

Участник «московской четверки» С.В. Чефранов создал учебник для 7-го класса «География СССР», разработав структуру содержания, сохранившуюся до наших дней. Она включает общий обзор страны и районный – Европейской и Азиатской части России. В соответствии с требованиями времени четко проявляется идеологизация. Важно, что методика изучения района разработана по классическому плану. Высокий научный уровень учебника сочетается с системой картографического и наглядного материала, отражением происходящих изменений, дополнительным текстом кратких образных описаний.

На принципиально новой идеологической основе создавался учебник Н.Н. Баранского «Экономическая география СССР для 8-го класса», по которому учащиеся изучали хозяйство первой в мире социалистической страны на основе противопоставления успехов социализма и упадка капитализма. Следует отметить, что автор обращал внимание на стратегически важные знания, следуя своей концепции развития географического мышления учащихся. Так, при характеристике размещения энергоресурсов показано мировое значение нефти. «Нефть важна как топливо особого рода, необходимое для двигателей

внутреннего сгорания, которые, в свою очередь, незаменимы для самолетов, автомобилей, тракторов. При современной военной технике без горючего (т.е. практически без нефти) воевать нельзя. Вот почему в капиталистическом мире идет острая борьба за обладание нефтью» [3, с. 123].

Учебник Н.Н. Баранского представлял совершенно новое содержание экономической географии первой в мире страны социализма. Трудность его разработки заключалась в необходимости сочетать основы экономической географии с политическими и идеологическими установками. Достоинством учебника является его методическая проработка: выделение главных знаний, разработка схем производственных связей по отраслям, отбор статистических данных, составление вопросов и заданий и др. Недостатком учебника стала его перегруженность за счет дублирования описаний природы при характеристике районов и в исторических экскурсах.

Опыт создания учебника и его апробация в школе легли в основу разработки методики изучения курса. Автором рассмотрены и обоснованы вопросы соотношения методологии и методики, задачи методики, развитие географического мышления, применение генерализации в учебном содержании и др. В целом Н.Н. Баранский заложил фундаментальные основы методики преподавания экономической географии, не утратившие своего значения и сейчас.

Таким образом, к середине XX в. школьная география и методика подошли с нормативно-унифицированной моделью, для которой характерна государственная направленность, приоритет научности и идеологии. Методическая проработка содержания обеспечивалась единством программы, учебника, рекомендаций по организации обучения. Вместе с тем уже зарождались тенденции снижения абсолютного приоритета содержания и привлечения внимания к активизации деятельности учащихся в процессе обучения. Именно эта идея получила дальнейшее развитие и остается актуальной в настоящее время.

Исследование опыта развития школьного географического образования в периоды коренных преобразований всей страны помогает осмыслить пути его современной модернизации, освещая значение и роль разных факторов, их взаимодействия как движущей силы обновления. Анализ теории и практики преподавания географии показывает, что формирование инновационной модели требует от современной методики преподавания географии решения многих серьезных проблем, в том числе:

- корректировки и конкретизации ФГОС по географии, четкого, всем понятного определения того, что стандартизируется;
- разработки и уточнения методических понятий: содержание школьной географии; уровень теоретизации; способы структурирования; соотношение текстовых и визуальных компонентов;
- отражения в обучении современного динамизма географической среды;
- разработки системы познавательных ориентиров, способов деятельности в изучении реального природно-социального окружения;
- преодоления «проверочного перекоса», когда более 90% объема методических публикаций составляют проверочные материалы.

Список литературы

1. *Анучин, Д. Н.* Избранные географические работы / Д. Н. Анучин. – М., 1949. – 388 с.
2. *Аржанов, С. П.* Методика начального курса географии / С. П. Аржанов. – 2-е изд. – Петроград, 1938.
3. *Баранский, Н. Н.* Экономическая география СССР : учебник для 8-го кл. / Н. Н. Баранский. – 12-е изд. – М.: Учпедгиз, 1951. – 123 с.
4. *Баранский, Н. Н.* Очерки о школьной методике экономической географии / Н. Н. Баранский. – М.: Учпедгиз, 1955. – 319 с.
5. *Барков, А. С.* Вопросы методики и истории географии (избранные работы) / А. С. Барков. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1961. – 261 с.
6. *Барков А. С.* Физическая география : учебник для 5-го кл. 11-е изд. / А. С. Барков, А. С. Половинкин. – М., 1947.
7. *Буданов, В. П.* Методика преподавания физической географии : пособие для учителей ср. шк. – 2-е изд. – М.: Учпедгиз, 1947. – 187 с.
8. Вопросы географии в средней школе : тр. Института методов обучения // Известия АПН РСФСР. Вып. 24. – М., 1950. – 123 с.
9. *Герд, А. Я.* Учебник географии. 8-е изд. / А. Я. Герд. – СПб., 1907.
10. *Даринский, А. В.* Методика преподавания географии / А. В. Даринский. – 8-е изд. – М.: Просвещение, 1966. – 390 с.
11. *Дитмар, Б. П.* Краткий учебник географии СССР / Б. П. Дитмар, М. С. Боднарский. – 3-е изд. – М.-Петроград, 1923.
12. *Есаков, В. А.* Теоретические проблемы физической географии в России XIX – нач. XX вв. / В. А. Есакова. – М.: Наука, 1986. – 206 с.
13. *Ефимова, А. О.* Работа сектора методики географии СССР Института методов обучения АПН РСФСР / О. А. Ефимова // География в школе. – 1950. – № 1. – С. 74.
14. Курс географии Европы / А. Крубер, С. Григорьев, А. Барков, С. Чефранов. – М., 1910. – 186 с.
15. *Меч, С. П.* Россия. Учебник отечественной географии / С. П. Меч. – 12-е изд. – М., 1901. – 158 с.
16. О преподавании географии в начальной и средней школе СССР : постановление СНК Союза ССР и ЦК ВКП(б) от 15.05.1934 г. // Технорам.ру : информационно-справ. онлайн система [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://tehnorma.ru/doc_ussrperiod/textussr/ussr_3990.htm.
17. Программа средней школы. География. – М.: Наркомпрос РСФСР. 1936 г., 1938 г., 1941 г.
18. Программа средней школы. География. – М.: Учпедгиз, 1950.
19. *Поздняк, С. Н.* Развитие методики обучения географии как науки и учебной дисциплины в отечественном образовании. Ч. I. – Екатеринбург: Уральский гос. пед. ин-т, 2004.
20. *Студенцов, Н. Н.* О методике преподавания географии / Н. Н. Студенцов // География в школе. – 1948. – № 5. – С. 49–51.

21. *Таможняя, Т. М.* Экономическая история России / Т. М. Таможняя. – М.: Юстиц-фирм, 1998. – 432 с.
22. *Чефранов, С. В.* География СССР : учебник для 7-го класса. – 12-е изд. – М.: Учпедгиз, 1953.
23. *Эрдели, В. Г.* Методика преподавания географии / В. Г. Эрдели. – М.: Учпедгиз, 1949. – 322 с.

Spisok literatury

1. *Anuchin, D. N.* Izbrannye geograficheskie raboty / D. N. Anuchin. – M., 1949. – 388 s.
2. *Arzhanov, S. P.* Metodika nachal'nogo kursa geografii / S. P. Arzhanov. – 2-e izd. – Petrograd, 1938.
3. *Baranskiĭ, N. N.* Èkonomicheskaia geografiia SSSR : uchebnik dlia 8-go kl. / N. N. Baranskiĭ. – 12-e izd. – M.: Uchpedgiz, 1951. – 123 s.
4. *Baranskiĭ, N. N.* Ocherki o shkol'noĭ metodike èkonomicheskoiĭ geografii / N. N. Baranskiĭ. – M.: Uchpedgiz, 1955. – 319 s.
5. *Barkov, A. S.* Voprosy metodiki i istorii geografii (izbrannye raboty) / A. S. Barkov. – M.: Izd. APN RSFSR, 1961. – 261 s.
6. *Barkov A. S.* Fizicheskaia geografiia : uchebnik dlia 5-go kl. 11-e izd. / A. S. Barkov, A. S. Polovinkin. – M., 1947.
7. *Budanov, V. P.* Metodika prepodavaniia fizicheskoiĭ geografii : posobie dlia uchitelei sr. shk. – 2-e izd. – M.: Uchpedgiz, 1947. – 187 s.
8. Voprosy geografii v srednei shkole : tr. Instituta metodov obucheniia // Izvestiia APN RSFSR. Vyp. 24. – M., 1950. – 123 s.
9. *Gerd, A. Ia.* Uchebnik geografii. 8-e izd. / A. Ia. Gerd. – SPb., 1907.
10. *Darinskiĭ, A. V.* Metodika prepodavaniia geografii / A. V. Darinskiĭ. – 8-e izd. – M.: Prosveshchenie, 1966. – 390 s.
11. *Ditmar, B. P.* Kratkiĭ uchebnik geografii SSSR / B. P. Ditmar, M. S. Bodnarskiĭ. – 3-e izd. – M.-Petrograd, 1923.
12. *Esakov, V. A.* Teoreticheskie problemy fizicheskoiĭ geografii v Rossii XIX – nach. XX vv. / V. A. Esakova. – M.: Nauka, 1986. – 206 s.
13. *Efimova, A. O.* Rabota sektora metodiki geografii SSSR Instituta metodov obucheniia APN RSFSR / O. A. Efimova // Geografiia v shkole. – 1950. – № 1. – S. 74.
14. Kurs geografii Evropy / A. Kruber, S. Grigor'ev, A. Barkov, S. Chefranov. – M., 1910. – 186 s.
15. *Mech, S. P.* Rossiia. Uchebnik otechestvennoiĭ geografii / S. P. Mech. – 12-e izd. – M., 1901. – 158 s.
16. O prepodavanii geografii v nachal'noi i srednei shkole SSSR : postanovlenie SNK Soiuza SSR i TsK VKP(b) ot 15.05.1934 g. // Tekhnorama.ru : informatsionno-sprav. onlain sistema [Èlektronnyiĭ resurs]. – Rezhim dostupa: http://tehnorama.ru/doc_ussrperiod/textussr/ussr_3990.htm.

17. Programma sredneĭ shkoly. Geografiia. – M.: Narkompros RSFSR. 1936 g., 1938 g., 1941 g.
18. Programma sredneĭ shkoly. Geografiia. – M.: Uchpedgiz, 1950.
19. *Pozdniak, S. N.* Razvitie metodiki obucheniia geografii kak nauki i uchebnoĭ distsipliny v otechestvennom obrazovanii. Ch. I. – Ekaterinburg: Ural'skiĭ gos. ped. in-t, 2004.
20. *Studentsov, N. N.* O metodike prepodavaniia geografii / N. N. Studentsov // Geografiia v shkole. – 1948. – № 5. – S. 49–51.
21. *Tamozhniaia, T. M.* Ėkonomicheskaia istoriia Rossii / T. M. Tamozhniaia. – M.: Iustitsfirm, 1998. – 432 s.
22. *Chefranov, S. V.* Geografiia SSSR : uchebnik dlia 7-go klassa. – 12-e izd. – M.: Uchpedgiz, 1953.
23. *Ėrdeli, V. G.* Metodika prepodavaniia geografii / V. G. Ėrdeli. – M.: Uchpedgiz, 1949. – 322 s.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 5

МАРИЙСКАЯ НАЦИОНАЛЬНАЯ УЧЕБНАЯ КНИГА: ИСТОРИЯ ЭВОЛЮЦИИ

NATIONAL MARI TEXTBOOK: HISTORY OF EVOLUTION

Михайлов В.Т.

Доцент Марийского государственного университета, кандидат педагогических наук
E-mail: vitatim@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается эволюция марийской национальной учебной книги, начиная с 1775 г. до начала XXI века. Выявляются ее особенности в основные периоды развития в зависимости от национальной и образовательной политики российского государства, этапов исторического развития марийского этноса, а также отражения в учебной литературе комплекса основных требований к образованию марийских детей. Кроме того, в работе сделана попытка теоретического осмысления имеющегося позитивного исторического опыта создания марийской учебной литературы и обоснования необходимости его преемственного использования при разработке учебников нового поколения для национальной школы.

Ключевые слова: марийская национальная учебная книга, история учебной книги, основные периоды и этапы эволюции марийской учебной книги.

Mikhailov V.T.

Associate Professor at the Mari State University, Candidate of science (Education).
E-mail: vitatim@yandex.ru

Annotation. The article examines the evolution of the national Mari textbook from 1775 to the beginning of the 21st century. The author reveals the characteristics of this evolution during the most important periods of development, which depended on the national and educational policies of the Russian state, the stages of historical development of the Mari ethnical group and the educational literature content requirements for Mari children education. Moreover, the author attempts to provide a theoretical basis to the positive historical experience of developing Mari educational literature and substantiate the necessity of its successive use in developing next-generation textbooks for the national school.

Keywords: Mari national textbook, history of the textbook, key periods and stages of Mari textbook evolution.

Одной из составляющих бесценного культурного наследия народов нашей страны является национальная учебная книга, имеющая многовековую историю своего развития. Ее исследование стало важным направлением в современной педагогической науке, изучающим эволюцию национальной системы образования в российском государстве, возникновение письменности, становление и развитие национальной школы, национального литературного языка, процесс формирования этнического и общероссийского самосознания.

Анализ историографии данной проблемы показывает, что исследования проводятся по отдельным направлениям: на общетеоретическом уровне, в контексте изучения биографий выдающихся национальных просветителей и отдельных отраслей науки, в частности философии, филологии, истории, культурологии.

Впервые эволюция национальной книги (на примере татарской книги) на теоретическом уровне была разработана доктором филологических наук, профессором А.М. Каримуллиным. Данной проблеме посвящен цикл его работ: «У истоков татарской книги: от начала возникновения до 60-х годов XIX века» (1971); «Татарская книга начала XX века» (1974); «Татарская книга пореформенной России» (1983), «Становление и развитие татарской книги: 1917–1932. Очерки о ведомственных, специальных и кооперативных издательствах Татарской АССР» (1989). В них автор раскрыл вклад национальной книги в дело просвещения татарского и других мусульманских народов России, провел историко-сравнительный анализ эволюции русской и татарской книг и пришел к выводу, что основные составляющие книги (язык автора, оригинальная или переводная, место издания) должны рассматриваться в связи с ее функциональным назначением и ролью в социокультурной жизни и просвещении народа. Эти положения А.Г. Каримуллина послужили теоретической и практической основой для изучения национальной книги нерусских народов России.

Немалое число исследователей обращаются к теме национальной учебной книги отдельных народов России. На концептуальном уровне она исследована в диссертационных изысканиях Т.И. Шукшиной [30], Н.И. Харисовой [27], И.Ф. Павловой [16], внесших значительный вклад в историографию национальной учебной книги России. Исторический и филологический аспекты данного вопроса рассматриваются в отдельных статьях, в частности, в работах С.Т. Арекеевой [5], Р.Н. Валиуллина [6], И.Ф. Павловой [17], Т.Н. Петровой [19], П.А. Семеновы [21; 22], Е.Г. Чумак [28] и др. Тема истории становления и развития учебной литературы для национальных школ народов Поволжья затрагивается в книгах о просветителях народов Поволжья («Иван Яковлев и его потомки» Н.Г. Краснова, «Педагогические идеи удмуртского просветителя И.С. Михеева» З.В. Суворовой и др.). Систематизации комплекса учебной литературы для начальной школы на языке народов Севера, изданной за период с 1927 по 1994 гг., посвящен библиографический указатель В.А. Владыкиной [26].

Относительно степени изученности марийской национальной учебной литературы необходимо отметить следующее. В дореволюционных работах впервые оценку марийской учебной литературы периода становления (вторая половина XIX в.) мы обнаруживаем у П.П. Глезденева и В.М. Васильева. Признавая значимость первых букварей, появившихся

во второй половине XIX в., в эволюции марийской учебной книги, исследователи отметили и существенные их недостатки: скудость содержания, несоответствие учебного материала дидактическим требованиям [7, с. 3].

Систематизации изданий на марийском языке, в том числе и учебной литературы, первой половины XIX в. – начала 30-х гг. XX в. посвящена библиография Я.Я. Ялкайна [31]. Изучение марийских букварей, изданных в начале 1930-х гг., проводится в исследовании Ф.Ф. Советкина «Анализ букварей для нерусских школ». В разделах «Марийский букварь (луговой)» и «Марийский букварь (горный)» [23] автор указывает на характерные черты их составления: учет специфики марийского языка, местных особенностей, использование этнографического материала и т.д.

Со второй половины XX в. проблема создания марийской учебной книги постепенно вводится в контекст исследований общего историко-педагогического и лингвистического характера. Историографию этого периода можно условно разделить на следующие блоки: биографический, отраслевой и концептуальный.

Биографический блок представлен работами П.А. Апакаева [3; 4] и К.Н. Санукова [20]. В них выявлен и систематизирован богатейший материал, связанный с жизнью и деятельностью марийских просветителей, ставших авторами первых марийских учебников и сыгравших выдающуюся роль в становлении и развитии национального образования в Марийском крае в целом.

С точки зрения *отраслевой науки*, в частности истории, названная проблема рассматривается в монографиях А.Т. Трефиловой [24], А.С. Паймакова [18] и И.В. Алметевой [1]. Исследуют национальную учебную литературу и филологи. В работе И.Г. Иванова проведен анализ текстов первых марийских букварей и марийской учебной литературы периода второй половины XIX – начала XX вв. с позиции становления и развития марийского литературного языка [8].

Краткий очерк истории марийской букваристики дается в кандидатских диссертациях В.Ф. Сапаева «Обучение родной грамоте в марийской школе» (1982), Л.П. Москвиной «Формирование и деятельность марийской национальной интеллигенции в конце XIX – начале XX веков» (1998), Л.Н. Буркова «Становление и развитие марийской детской литературы» (2000), М.П. Гареевой «Развитие просвещения среди марийцев Уфимской губернии во второй половине XIX – начале XX вв.» (2012).

Попытка *концептуального исследования* марийской национальной учебной книги как значительного социокультурного явления сделана в нашей диссертационной работе «Концептуальные основы создания учебников нового поколения для национальной школы» (2005). Перед нами стояла задача изучить эволюцию марийской национальной учебной литературы, обосновать исторические этапы ее развития, а также теоретически осмыслить имеющееся наследие с целью создания марийской учебной литературы и аргументировать необходимость его преемственного использования при разработке учебников нового поколения для национальной школы. Нами был систематизирован весь комплекс учебной литературы, изданной на марийском языке и для марийской национальной школы, дана ее классификация по следующим типам издания: буквари, учебники по марийскому языку, чтению и литературе; учебники по естественнонаучным и общественным дисципли-

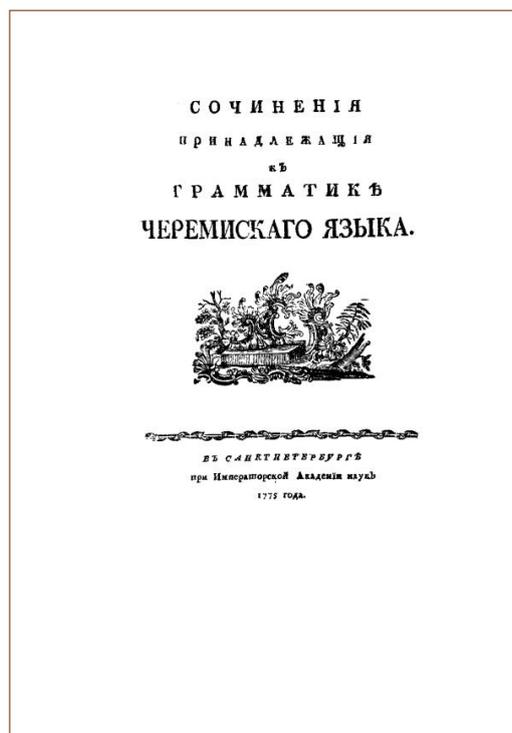


Рис. 1. Обложка первой марийской грамматики

нам на марийском языке; учебники русского языка для марийских школ; учебно-методические пособия, программы, словари [12].

История становления и развития марийской национальной учебной книги берет начало с первой грамматики марийского языка «Сочинения, принадлежащая къ грамматикѣ черемискаго языка», изданной в Санкт-Петербурге в 1775 г. Она была создана под руководством ректора Казанской духовной семинарии В. Пуцек-Григоровича и послужила учебным пособием при обучении черемисских детей элементарной грамоте, а также будущих священнослужителей в миссионерских школах марийскому языку (рис. 1).

Для обучения «разуметь черемисский язык», правильному чтению и письму предназначалась грамматика А. Альбинского, выпущенная в 1837 г. в Казани [2]. Эти две книги выполняли основные функции учебной книги: они являлись носителями содержания образования по первоначальному курсу марийского языка и средством обеспечения

его усвоения. С них начинается зарождение книгоиздательского дела на марийском языке. Однако тогда печатание книг на марийском языке не стало массовым: первые грамматики предназначались для небольшой группы людей.

В истории становления и развития марийской национальной учебной книги можно выделить три периода:

1. Марийская учебная книга в эпоху царской России (вторая половина XIX в. – 1917 г.).
2. Национальная учебная книга в советскую эпоху (1920-е – конец 1980-х гг.).
3. Современная марийская учебная литература.

1. Марийская учебная книга в эпоху царской России (вторая половина XIX в. – 1917 г.). Выделяют два этапа.

1.1. Вторая половина XIX в. – начало XX в. (1867–1906 гг.)

Хронологические рамки данного этапа определяют издание в 1867 г. первого марийского букваря «Упрощенный способ обучения чтению черемисских дѣтей горнаго населенія» И.М. Кедрова (рис. 2) и появление в 1907 г. первого выпуска периодического издания на марийском языке «Марла календарь».

В условиях массового открытия инородческих школ и активизации создания учебной книги на родном языке учащихся адекватной интересам государства и народов Урало-Поволжья стала педагогическая система Н.И. Ильминского, предполагавшая комплекс мер по образованию инородцев:

- открытие сети начальных инородческих училищ;
- подготовку учителей из местных жителей;

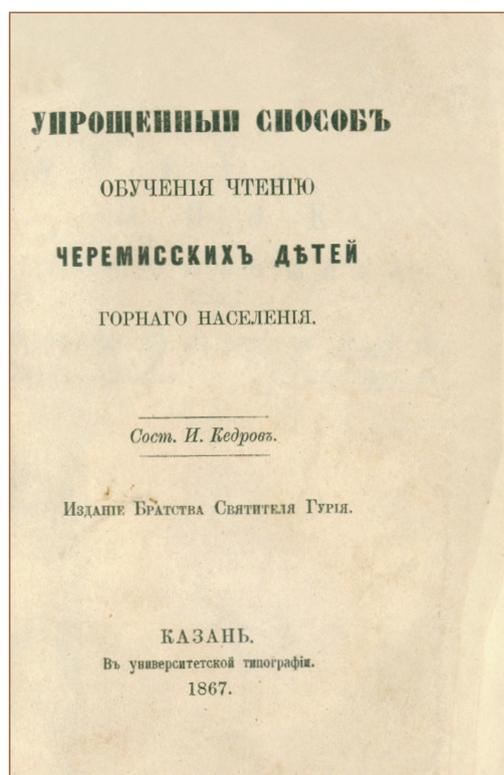


Рис. 2. Обложка первого мари́йского букваря «Упрощенный способ обучения чтению черемисскихъ детей горнаго населения»

- создание для каждого народа комплектов учебной и религиозной литературы;
- организацию переводческой деятельности как важного направления христианского просвещения инородческого населения.

Ее результатом стало издание печатной продукции на живом, разговорном национальном языке с использованием русской графики.

Первыми учебниками для мари́йских школ стали, как было указано выше, букварь И.М. Кедрова и букварь Г.Я. Яковлева «Упрощенный способ обучения чтению черемисскихъ дѣтей луговаго населенія» (1870). Для детей восточных мари был издан «Букварь для восточныхъ черемисъ» (1887) И. Удюминского. В целом в этот период было издано 30 букварей, первоначальных учебников мари́йского языка для луговых, восточных и горных мари, пособий для учителей.

Первоначальные учебные книги были близки к природному языку. К их созданию привлекали авторов из коренного населения. Работа над учебниками способствовала формированию алфавита мари́йского языка (впервые были введены в обращение буквы для обозначения специфических для мари́йского языка звуков: *ä, ö, ü, n, bi*), утверждению основ

орфографии, литературного языка, зарождению светской литературы. По рекомендации Н.И. Ильминского буквари издавались на трех диалектах мари́йского языка – луговом, горномари́йском и восточном. Поскольку еще не было книг для чтения, хрестоматий и учебников по другим предметам, эту стадию становления мари́йской национальной учебной книги можно охарактеризовать как букварную.

1.2. 1907–1917 гг.

За это время издано 14 учебников и пособий: букварей, книг для чтения, пособий по арифметике. При их разработке авторы – В.М. Васильев, П.П. Глезденев, В.И. Ипатов, Г.Г. Кармазин, С.Г. Григорьев (Чавайн) – опирались на опыт создателей мари́йских букварей второй половины XIX в., классиков педагогики К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, просветителей народов Поволжья, в частности И.С. Михеева. Основой педагогической системы, воплощенной в учебнике, стала опора на народный опыт воспитания, использование потенциала народной педагогики. В текстах учебников этого периода наблюдается широкое применение фольклорного материала. В становлении личности, сохранении и дальнейшем развитии этноса большое значение придавалось материнскому языку, что обосновывалось учением К.Д. Ушинского о родном языке как об орудии мышления и познания, средстве духовного развития человека.

Учебники стали выполнять не только вероучительную функцию, но и педагогическую. В учебниках давались начальные сведения из теории марийского языкознания, был заложен первоначальный опыт взаимосвязанного изучения родной и русской литератур. Материал учебников способствовал усилению коммуникативного аспекта в обучении, обогащению словарного запаса, развитию устной и письменной речи учащихся. Авторы учебников проявляли живой интерес к богатству родного языка, к изучению его местных разновидностей, стремились к нивелировке диалектных различий, призывали к объединению наречий и говоров с целью создания единого литературного языка и «общепригодного букваря для всех черемис лугового наречия» [9, с. 79].

2. Второй период (1920-е – конец 1980-х гг.) – самый значительный в развитии марийской учебной книги, он делится на три этапа.

2.1. 1920-е – начало 1930-х гг. Бурный рост национального самосознания народов России, активное строительство национальной государственности после 1917 г. активизировали процесс разработки учебной книги для национальной школы. Основные направления образовательной политики советского государства были заложены в первых документах Наркомпроса «Основные принципы единой трудовой школы» от 16 октября 1918 г., «О школах национальных меньшинств» от 31 октября 1918 г., «Об организации дела просвещения нацмен РСФСР» от 21 февраля 1921 г. и др. В них предусматривалась коренизация национальной культурно-просветительской сети как одного «из основных орудий наилучшего, наиболее полного и эффективного обслуживания культурных нужд и потребностей трудящихся масс нацменьшинств» [14, с. 204].

Коренизация предполагала просветительскую работу среди национальных меньшинств на родном языке; использование родного языка как языка обучения применительно к каждой национальности в отдельности; создание письменности для ряда бесписьменных народностей, унификацию алфавитов, издание учебной литературы, подготовку учителей для работы в национальной школе, изучение ими национальных дисциплин (язык, литература и история культуры, национальная политика и ее приложение к просвещению), издание специальной литературы для учителей [13, с. 67].

Развитие учебного книгоиздания в стране становилось предметом особого внимания партийных и государственных органов власти. В 1920-е – начале 1930-х гг. исследование теоретических и практических аспектов создания учебной литературы становится актуальной темой советской педагогики. Н.К. Крупская, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, А.У. Зеленко, А.П. Пинкевич, Е.Я. Фортунатова и др. заложили концептуальные основы конструирования учебников. Н.К. Крупская писала о том, что национальный учебник должен отражать «все бытовые стороны, все особенности данной национальности – все положительные черты этой национальности; чтобы это была систематическая конкретизация живого материала» [10, с. 463]. «Пишущему учебник, – продолжала она, – нужно знать и хозяйственную жизнь данной местности: бытовую, и национальную, и общественно-полезную» [10, с. 469].

В Марийской области были образованы авторские коллективы составителей учебников с учетом местных условий, национальных особенностей детей, программ ГУСа. Разработкой программ и учебников для марийских школ занимались И.Я. Бурдаков, В.М. Ва-

Сильев, П.Г. Григорьев, Г.Г. Кармазин, В.И. Мосолов, В.А. Мухин, Н.С. Мухин, Н.М. Орлов, В.Т. Соколов, В.Г. Сильдяйкин, И.А. Шабдаров, П.И. Ярускин и др. На данном этапе комплект марийской оригинальной учебной книги был представлен такими изданиями, как учебные программы по марийскому языку и литературе, учебники (букварь, азбука, книга после букваря, книга для чтения, хрестоматия), журнал-учебник, задачник, дополнительный учебный материал, пособия для учителей.

Основными учебными пособиями в марийских школах стали учебники-хрестоматии В.А. Мухина (Сави) («Изи коммунист» («Маленький коммунист») (1922), «У корно» («Новый путь») (1924), «У куат» («Новая сила») (1925), «Совет школ» («Советская школа») (1931)); И.А. Борисова («Литератур хрестоматий: тунгалтыш школлан» («Хрестоматия по литературе: для начальной школы» в двух частях) (1934)); И.А. Шабдарова («Литератур хрестоматий: кокла школлан» («Хрестоматия по литературе: для средней школы») для 5–7 классов (1934, 1935)); сборник марийских рассказов, предназначенных для детей школьного возраста, «Марла ойлымаш-влак» («Марийские рассказы») В.М. Васильева (1926, 1927), учебники по марийскому языку Г.Г. Кармазина – «Тунем. Марий мут пале. Лудаш, сераш туныктымо книга» («Учись. Букварь и первая книга для чтения») (1927, 1929), «Марий йыlime лончыш» («Грамматика марийского языка») в двух частях (1926, 1929), «Марий грамматика. Морфологий» («Марийская грамматика. Морфология») (1935) и др.

В первой половине 1930-х гг. происходило формирование школьного курса марийской литературы, что требовало разработки программы [11] и учебников-хрестоматий по литературе [29], автором которых стал И.А. Шабдаров, классик марийской литературы, педагог-просветитель. Он впервые предложил канонический перечень произведений ма-



Рис. 3. Учебные книги для марийской начальной и основной школы, изданные в первой половине 1930 гг.

рийских и советских писателей, русских классиков для изучения в школе. Эти произведения вошли в программу в его интерпретации и в основном сохранились до настоящего времени.

Еще одна особенность советского этапа – издание на марийском языке учебников и пособий по естественнонаучным и общественным дисциплинам. Это были переводные учебники, обеспечивающие обучение на родном языке в школах I и II ступени. Авторами переводов были писатели и ученые В.А. Мухин, Н.С. Мухин, Н.М. Орлов, И.А. Борисов, С.Г. Чавайн, И.А. Шабдаров, Я.Я. Ялкайн и др. Учебники снабжались пояснительными записками, где отражались особенности изучаемого предмета, разъяснялись своеобразие его структуры и вводимые в оборот специальные термины.

Сложности в развитии национальной учебной книги проявились в слабой разработанности в марийском языке научной терминологии, отсутствии единой орфографии и единого литературного языка. Кроме того, тяжелые социально-экономические условия негативно сказались на учебной книге в регионе. Усиление командно-административной системы управления в середине 1930-х гг., ограничение прав автономных республик и областей ускорили поворот в сторону централизации и унификации.

2.2. Середина 30-х – конец 1950-х гг.

На данном этапе в стране сложился авторитарный государственный строй, и это не могло не отразиться на системе образования. В постановлениях ЦК ВКП(б) 1931–1938 гг. «О начальной и средней школе», «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе», «Об обязательном изучении русского языка в школах национальных республик и областей» и др. были забыты демократические идеи первых документов Советского государства об образовании. Содержание образования и методика преподавания подверглись тотальной унификации из центра. Учебники родного языка стали калькой – буквальным переводом учебников, изданных на русском языке.

Данный период характеризуется трагическими событиями в жизни марийского народа, связанными с политическими репрессиями во второй половине 1930-х – начале 1950-х гг., когда был уничтожен цвет, богатство и достояние нации в лице политических и общественных деятелей, писателей, ученых, педагогов. В числе жертв оказались Г.Г. Кармазин, В.В. Мухин (В. Сави), Н.С. Мухин, С.Г. Чавайн, И.А. Шабдаров, Я.Я. Ялкайн и многие другие, непосредственно занимавшиеся составлением и переводом учебных книг. Их пособия были изъяты и сняты с производства.

В 1937–1938 учебном году марийские школы остались без оригинальных учебников. Однако национальная система образования по набранной в 1920-е – начале 1930-х гг. инерции продолжала функционировать. Обучение детей в общеобразовательных учреждениях I и II ступени осуществлялось на родном языке, продолжилось издание ряда оригинальных и переводных учебников на марийском языке.

Важную роль в дальнейшем развитии национального учебного книгоиздания сыграло утверждение в 1938 г. правительством Марийской АССР усовершенствованного алфавита и новых правил орфографии. До этой языковой реформы в официальном марийском алфавите отсутствовали буквы *ф*, *х*, *ц* и *ш*, а также *е*, *ё*, *ю* и *я*, которые на письме передавались различными сочетаниями букв.

На основе нового алфавита и орфографии были переработаны программы по марийскому языку и литературе, учебники для всех классов, орфографические и русско-марийские словари. Над учебниками трудились: И.Ф. Андреев, А.А. Асылбаев, Я.Г. Григорьев, С.И. Ибатов, Г.С. Иванов, Н.М. Орлов, Н.Т. Пенгитов, И.С. Степанов, О.Г. Хорошавина и др. Происходило постепенное формирование стабильных авторских коллективов, состоящих из ученых-лингвистов, писателей, учителей-практиков, общественных деятелей, что обеспечило создание учебной литературы, выдержавшей многочисленные переиздания. Основной задачей школьного курса по марийскому языку и литературе, как и по другим предметам, являлось усвоение учащимися систематических знаний и привитие прочных навыков, военно-патриотическое воспитание и вооружение марксистско-ленинской идеологией.

2.3. 1960-е – конец 1980-х гг.

Политика государства на этом этапе была выражена в таких нормативных документах, как «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958), «Основах законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании» (1973), в программе Коммунистической партии Советского Союза, принятой на XXII съезде КПСС в 1961 г., и др.

Главной задачей советской школы была объявлена «подготовка учащихся к жизни, общественно-полезному труду, дальнейшее повышение уровня общего и политехнического образования, подготовка образованных людей, хорошо знающих основы наук, воспитание молодежи в духе глубокого уважения к принципам социалистического общества, в духе идей коммунизма» [15, с. 55–56]. Учащимся национальных общеобразовательных школ декларировалась возможность обучаться на родном языке или языке другого народа СССР. Под надуманным предлогом, что «по линии изучения языков



Рис. 4. Учебники для марийской школы 1950-х годов

в школах союзных и автономных республик существует большая перегрузка детей», родителям предоставлялось право решать, в школу с каким языком обучения отдавать своих детей [15, с. 51].

В условиях, когда основным критерием успешной работы национальной школы стал уровень знаний учащихся по русскому языку, родной язык при выборе языка обучения оказался на втором плане. С 1959–1960 учебного года на основе постановления Верховного Совета Марийской АССР от 16.06.1959 «Об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии народного образования в Марийской АССР» марийских детей с 5 класса постепенно целиком переводят на русский язык обучения и воспитания.

С этого времени прекращается издание учебников на марийском языке по естественнонаучным предметам для средних классов. Если в 1958 г. было издано 10 наименований учебников по истории, географии, биологии, арифметике и другим предметам, а в 1959 г. – 11, то в 1960-е гг. стали издаваться только 3–4 наименования учебной литературы для начальной школы. Родной язык и родная литература в школах с нерусским контингентом учащихся в лучшем случае оставались как учебные предметы. Разработчики программ, методических пособий, учебников по марийскому языку и литературе (П.А. Апакаев, Т.Г. Апатева, А.И. Апатеев, А.Ф. Веденькин, Ф.И. Гордеев, С.Д. Дмитриев, Е.М. Иванова, Н.Т. Пенгитов, А.А. Саваткова, В.Ф. Сапаев и др.) старались вносить в них позитивные, гуманистические начала.

3. Демократические процессы, начавшиеся с конца 1980-х гг., способствовали процессу возрождения национальной школы.

Основной задачей стало формирование этнического самосознания. С этого времени начинается третий период эволюции марийской национальной учебной книги – современное развитие. На рубеже XX – XXI вв. положение региональной системы образования в России кардинально изменилось. Этнонациональные проблемы с 1990-х гг. регулируются Конституцией РФ, Федеральным законом «О языках народов Российской Федерации», Законом РФ «Об образовании», концепциями модернизации российского образования и национальной образовательной политики, Федеральным государственным образовательным стандартом второго поколения (ФГОС) от 17 мая 2012 г. и другими актами. В них определены приоритеты, основные векторы развития национального образования, пути и формы «этнокультуризации» подрастающего поколения, мероприятия по сохранению и развитию родных языков и культур народов нашей страны, механизмы интеграции федеральной и региональной составляющих Базисного учебного плана.

Немаловажное значение придается решению такой практической задачи, как создание нового поколения учебников по предметам гуманитарного цикла, выстроенных на поликультурной основе. Республика Марий Эл (РМЭ) наряду с русским провозгласила государственным языком язык титульного этноса – мари (ст. 15 Конституции Республики Марий Эл), что создает благоприятные условия для его изучения, развития и защиты. Важнейшими нормативными документами, ориентированными на развитие национально-региональной системы образования, являются законы РМЭ «О языках Республики Марий Эл» (ред. 2002 г.) и «О регулировании отношений в сфере образования на территории

Республики Марий Эл» (2001) и Государственная концепция марийского образовательного учреждения (1996).

Объем содержания учебных дисциплин, реализующих национальный компонент, регламентируется «Временными требованиями к обязательному минимуму содержания образования» (2000), в соответствии с которыми ведется разработка программ, учебников и учебно-методической литературы с помощью профессорско-преподавательского состава Марийского государственного университета (П.А. Апакаев, С.Д. Дмитриев, З.К. Иванова, И.С. Иванов, В.В. Константинова, Г.С. Крылова, Р.А. Кудрявцева, В.Т. Михайлов, Л.П. Москвина, З.В. Учаев), а также учителей-практиков – Г.Н. Сидоровой, Г.С. Эшкининой, В.В. Кузнецова, Н.В. Кузнецовой и др.

Учебная литература для начальных классов направлена на формирование этнического самосознания, воспитание чувства любви к родному краю и родному народу. Составители учебников для начального звена общеобразовательной школы (С.Д. Дмитриев, П.Е. Емельянов, Е.Я. Рыбакова и др.), применяя культурологический подход к формированию содержания образования на принципе диалога культур марийской, русской, родственных финно-угорских и других народов, включили в учебники произведения фольклора, марийских и русских авторов, писателей и поэтов других народов.

Учебники строятся в основном на использовании связных текстов. Материал включает в себе богатый потенциал воспитательного воздействия на детей. В учебниках широко представлены тексты, способствующие формированию этнического самосознания. В этом плане авторы учебников следуют традициям марийской учебной литературы первой половины XX столетия.

Значительное место в учебниках занимают тексты, отражающие историю и культуру родственных финно-угорских народов, – в специальной рубрике «Родо-тукым вож» («Родственные корни») [25, с. 6–7]. Эти материалы являются благодатной почвой для создания учебников по родному языку. Они делают учебники привлекательными, занимательными и познавательными, способствуют формированию мотивации и интереса к изучению родного



Рис. 5. Современная марийская учебная книга

языка. Одной из главных задач обучения, реализованной в учебниках, является формирование и развитие у учащихся правильной литературной речи. В этой связи планируются работы по сравнению литературного языка с диалектами марийского языка, приводятся тексты, позволяющие выявить изобразительно-выразительные возможности марийского языка.

Заслуживают серьезного внимания тексты о русском языке как о языке межнационального общения, а также о его роли в межкультурной коммуникации. Например, тексты «Руш йылме – куатле шулдыр гае» («Русский язык как могучие крылья»), «Кокымшо шочмо йылмына» («Наш второй родной язык») нацеливают учащихся на изучение русского языка, показывают его значение в интеграции личности в общероссийскую и мировую культуру [25, с. 259], воспитывают толерантность и уважительное отношение к общероссийскому языку, способствуют развитию марийского языка и культуры на позициях взаимопонимания и доброжелательности.

Марийскую национальную учебную книгу за более чем двухвековую историю ее развития можно определить как историко-педагогический феномен, отразивший в себе образовательно-просветительскую составляющую этнической культуры и обусловивший современное цивилизационное развитие марийского народа, пути его приобщения к достижениям всемирного культурного наследия.

Стоявшие перед марийским народом в XX столетии задачи сохранения и развития языка, культуры, традиций актуальны и сегодня. Проблема создания учебной литературы требует дальнейшей разработки. Необходимо постоянное изучение и обобщение как исторического, так и современного опыта создания национальной учебной литературы нерусских народов Российской Федерации с целью дальнейшего совершенствования современных учебников.

Список литературы

1. Алметева, И. В. История начального школьного образования в Марийском крае во второй половине XIX – начале XX веков / И. В. Алметева. – Йошкар-Ола: Мар. гос. ун-т, 2006.
2. Альбинский, А. Д. Черемисская грамматика / А. Д. Альбинский. – Казань: Университетская типография, 1837.
3. Апакаев, П. А. Просветители Марийского края / П. А. Апакаев. – Йошкар-Ола: Марийское книжное издательство, 1990.
4. Апакаев, П. А. Образование и просветительское движение в Марийском крае (историко-педагогические очерки) / П. А. Апакаев. – Йошкар-Ола, 2002.
5. Арекеева, С. Т. Становление методики преподавания удмуртской литературы в школе / С. Т. Арекеева // Национальная школа: прошлое, настоящее, будущее: Материалы научно-практической конференции. 26–28 октября 2000 года. – Ижевск: Удмуртия, 2003. – С. 158–169.
6. Валиуллин, Р. Н. Учебники для татарских мектебе и медресе и их роль в развитии национального образования / Р. Н. Валиуллин // Ислам и мусульманская культура в Среднем Поволжье: история и современность. Очерки. – Казань: Мастер Лайн, 2002.

7. *Глезденев, П. П.* Тўналтыш марла книга. На восточном наречии / П. П. Глезденев, В. М. Васильев. – Казань: Центральная типография, 1907.
8. *Иванов, И. Г.* История марийского литературного языка / И. Г. Иванов. – Йошкар-Ола: Марийское книжное издательство, 1975.
9. *Кармазин, Г. Г.* Наглядный черемисский букварь и первая книга для чтения на луговомъ нарѣчїи = Марла буквар / Г. Г. Кармазин. – Казань: Центр. тип., 1914.
10. *Крупская, Н. К.* Педагогические сочинения: в 10 т. Т. 3 / Н. К. Крупская. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1959.
11. Марий литератур программе: кыдалаш школ 5–7 класслан [Программа по марийской литературе для неполной средней школы] / Калык туныктышо пашам ончышо Марий область пѳлка. – Йошкар-Ола: Маробоно, 1934.
12. *Михайлов, В. Т.* Марийская национальная учебная книга (1775–2005) / В. Т. Михайлов. – Йошкар-Ола: Марийский гос. педагогический институт им. Н.К. Крупской, 2007.
13. *Михайлов, В. Т.* Советский период эволюции марийской национальной учебной книги: история, теория, практика / В. Т. Михайлов // Финно-угорский мир: международный научный журнал. – 2012. – № 3/4 (12/13).
14. Национальное образование в России: Концепции, взгляды, мнения. 1905–1938 гг. : сб. документов : в 2-х ч. Ч. II. 1917–1938 гг. – М.: ИНПО, 2002.
15. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. 1917–1973 гг. : сб. документов / сост. А. А. Абакумов [и др.]. – М.: Педагогика, 1974.
16. *Павлова, И. Ф.* Становление и развитие удмуртской детской книги: 1847–1941 гг. / И. Ф. Павлова. – Ижевск, 2008.
17. *Павлова, И. Ф.* Развитие учебной книги в Удмуртии / И. Ф. Павлова // Вестник Удмуртского университета. – 2012. – Вып. 4. – С. 107–113.
18. *Паймаков, А. С.* Развитие школы в Марийской АССР (1917–1969 гг.) / А. С. Паймаков. – Йошкар-Ола: Марийское книжное издательство, 1970.
19. *Петрова, Т. Н.* Учебники Рожанского и его учеников / Т. Н. Петрова // Актуальные проблемы чувашской литературы. – Чебоксары, 1983. – С. 73–75.
20. *Сануков, К. Н.* Просветитель Павел Петрович Глезденев. Очерк жизни и деятельности / К. Н. Сануков. – Йошкар-Ола: ГУП «Газета «Марий Эл», 2005.
21. *Семенова, П. А.* История учебной литературы для чувашских школ конца XIX века / П. А. Семенова // Книга и мировая цивилизация: Материалы XI Международной научной конференции по проблемам книговедения (Москва, 20–21 апреля 2004 г.). Т.2. – М.: Наука, 2004.– С. 290–294.
22. *Семенова, П. А.* Первые книги на чувашском языке и количественная характеристика изданий конца XIX – начала XX в. / П. А. Семенова // Ҷулталак кѳнеки = Календарь года: 2003. – Чебоксары, 2002.
23. *Советкин, Ф. Ф.* Избранные труды. Том 2 / Ф. Ф. Советкин ; под ред. А. О. Пинта. – Саранск: Мордовское книжное издательство, 1980. – С. 99–145.
24. *Трефилова, А. Т.* Очерки по истории марийской начальной школы дооктябрьского периода / А. Т. Трефилова. – Йошкар-Ола: Маркнигоиздат, 1957.

25. *Учаев, З. В.* Марий йылме: Практика, 6–7 класс / З. В. Учаев, Г. С. Патрушев, Г. Н. Сидорова. – Йошкар-Ола: Марий книга савыктыш, 1994.
26. Учебные пособия для школ малочисленных народов Севера: начальные классы. Библиографический указатель. 1927–1994 гг. / сост. В. А. Владыкина. – М.: ИНПО, 1999.
27. *Харисова, Н. И.* Генезис учебной книги для детей как источника познания окружающего мира / Н. И. Харисова. – М., 2004.
28. *Чумак, Е. Г.* Процесс становления письменности и разработки учебников на родных языках в Ханты-Мансийском округе в 20–50-е гг. XX века / Е. Г. Чумак // Вестник археологии, антропологии, этнографии. – 2006. – № 6.
29. *Шабдаров, И. А.* Литератур хрестоматий: кокла школлан: 5-ше класлан [Хрестоматия по литературе для 5 класса] / И. А. Шабдаров. – М.: Учпедгиз, 1934.
30. *Шукшина, Т. И.* Основные этапы создания учебной литературы для мордовских школ (60-е годы XIX века – 30-е годы XX века) / Т. И. Шукшина. – Саранск, 1995.
31. *Ялкайн, Я. Я.* Марийская библиография. Хронологический указатель книг и главнейших статей на восточно-луговом и горном наречиях марийского языка за 1821–1933 гг. / Я. Я. Ялкайн. – Йошкар-Ола: Маргиз, 1934.

Spisok literatury

1. *Almeteva, I. V.* Istoriia nachal'nogo shkol'nogo obrazovaniia v Mariïskom krae vo vtoroi polovine XIX – nachale XX vekov / I. V. Almeteva. – Йошкар-Ола: Мар. гос. un-t, 2006.
2. *Al'binskiï, A. D.* Cheremisskaia grammatika / A. D. Al'binskiï. – Kazan': Universitetskaia tipografiia, 1837.
3. *Apakaev, P. A.* Prosvetiteli Mariïskogo kraia / P. A. Apakaev. – Йошкар-Ола: Мариïское knizhnoe izdatel'stvo, 1990.
4. *Apakaev, P. A.* Obrazovanie i prosvetitel'skoe dvizhenie v Mariïskom krae (istoriko-pedagogicheskie ocherki) / P. A. Apakaev. – Йошкар-Ола, 2002.
5. *Arekeeva, S. T.* Stanovlenie metodiki prepodavaniia udmurtskoï literatury v shkole / S. T. Arekeeva // Natsional'naia shkola: proshloe, nastoiashchee, budushchee: Materialy nauchno-prakticheskoi konferentsii. 26–28 oktiabria 2000 goda. – Izhevsk: Udmurtiia, 2003. – S. 158–169.
6. *Valiullin, R. N.* Uchebniki dlia tatarskikh mektebe i medrese i ikh rol' v razvitii natsional'nogo obrazovaniia / R. N. Valiullin // Islam i musul'manskaia kul'tura v Srednem Povolzh'e: istoriia i sovremennost'. Ocherki. – Kazan': Master Lain, 2002.
7. *Glezdenev, P. P.* Тўнгалтыш марла книга. На восточном наречии / P. P. Glezdenev, V. M. Vasil'ev. – Kazan': Tsentral'naia tipografiia, 1907.
8. *Ivanov, I. G.* Istoriia mariïskogo literaturnogo iazyka / I. G. Ivanov. – Йошкар-Ола: Мариïское knizhnoe izdatel'stvo, 1975.
9. *Karmazin, G. G.* Nagliadnyï cheremiskiï bukvar' i pervaiia kniga dlia chteniia na lugovom" nar'čhii = Marla bukvar / G. G. Karmazin. – Kazan': Tsentr. tip., 1914.

10. *Krupskaia, N. K.* Pedagogicheskie sochineniia: v 10 t. T. 3 / N. K. Krupskaia. – M.: Izdatel'stvo APN RSFSR, 1959.
11. *Mariï literatur programme: kydalash shkol 5–7 klasslan [Programma po mariïskoï literature dlia nepolnoï sredneï shkoly]* / Kalyk tynyktysho pasham onchyshe Mariï oblast' pólka. – Ïoshkar-Ola: Marobono, 1934.
12. *Mikhaïlov, V. T.* Mariïskaia natsional'naia uchebnaia kniga (1775–2005) / V. T. Mikhaïlov. – Ïoshkar-Ola: Mariïskii gos. pedagogicheskii institut im. N.K. Krupskoï, 2007.
13. *Mikhaïlov, V. T.* Sovetskiï period èvoliutsii mariïskoï natsional'noï uchebnoï knigi: istoriia, teoriia, praktika / V. T. Mikhaïlov // *Finno-ugorskiï mir: mezhdunarodnyi nauchnyi zhurnal.* – 2012. – № 3/4 (12/13).
14. *Natsional'noe obrazovanie v Rossii: Kontseptsii, vzgliady, mneniia. 1905–1938 gg. : sb. dokumentov : v 2-kh ch. Ch. II. 1917–1938 gg.* – M.: INPO, 2002.
15. *Narodnoe obrazovanie v SSSR. Obshcheobrazovatel'naia shkola. 1917–1973 gg. : sb. dokumentov / sost. A. A. Abakumov [i dr.].* – M.: Pedagogika, 1974.
16. *Pavlova, I. F.* Stanovlenie i razvitie udmurtskoï detskoï knigi: 1847–1941 gg. / I. F. Pavlova. – Izhevsk, 2008.
17. *Pavlova, I. F.* Razvitie uchebnoï knigi v Udmurtii / I. F. Pavlova // *Vestnik Udmurtskogo universiteta.* – 2012. – Vyp. 4. – S. 107–113.
18. *Païmakov, A. S.* Razvitie shkoly v Mariïskoï ASSR (1917–1969 gg.) / A. S. Païmakov. – Ïoshkar-Ola: Mariïskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1970.
19. *Petrova, T. N.* Uchebniki Rozhanskogo i ego uchenikov / T. N. Petrova // *Aktual'nye problemy chuvashskoï literatury.* – Cheboksary, 1983. – S. 73–75.
20. *Sanukov, K. N.* Prosvetitel' Pavel Petrovich Glezdenev. Ocherk zhizni i deiatel'nosti / K. N. Sanukov. – Ïoshkar-Ola: GUP «Gazeta «Mariï Èl», 2005.
21. *Semenova, P. A.* Istoriia uchebnoï literatury dlia chuvashskikh shkol kontsa XIX veka / P. A. Semenova // *Kniga i mirovaia tsivilizatsiia: Materialy XI Mezhdunarodnoï nauchnoï konferentsii po problemam knigovedeniia (Moskva, 20–21 apreliia 2004 g.). T.2.* – M.: Nauka, 2004. – S. 290–294.
22. *Semenova, P. A.* Pervye knigi na chuvashskom iazyke i kolichestvennaia kharakteristika izdaniï kontsa XIX – nachala XX v. / P. A. Semenova // *Çultaläk këneki = Kalendar' goda: 2003.* – Cheboksary, 2002.
23. *Sovetkin, F. F.* Izbrannye trudy. Tom 2 / F. F. Sovetkin ; pod red. A. O. Pinta. – Saransk: Mordovskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1980. – S. 99–145.
24. *Trefilova, A. T.* Ocherki po istorii mariïskoï nachal'noï shkoly dooktiabr'skogo perioda / A. T. Trefilova. – Ïoshkar-Ola: Marknigoizdat, 1957.
25. *Uchaev, Z. V.* Mariï ïylme: Praktika, 6–7 klass / Z. V. Uchaev, G. S. Patrushev, G. N. Sidorova. – Ïoshkar-Ola: Mariï kniga savyktysh, 1994.
26. *Uchebnye posobiia dlia shkol malochislennykh narodov Severa: nachal'nye klassy. Bibliograficheskiï ukazatel'. 1927–1994 gg.* / sost. V. A. Vladykina. – M.: INPO, 1999.
27. *Kharisova, N. I.* Genezis uchebnoï knigi dlia detei kak istochnika poznaniia okruzhaiushchego mira / N. I. Kharisova. – M., 2004.

28. *Chumak, E. G.* Protsess stanovleniia pis'mennosti i razrabotki uchebnikov na rodnykh iazykakh v Khanty-Mansiiskom okruge v 20–50-e gg. KhKh veka / E. G. Chumak // Vestnik arkheologii, antropologii, étnografii. – 2006. – № 6.
29. *Shabdarov, I. A.* Literatur khrestomatiï: kokla shkollan: 5-she klasslan [Khrestomatiia po literature dlia 5 klassa] / I. A. Shabdarov. – M.: Uchpedgiz, 1934.
30. *Shukshina, T. I.* Osnovnye étapu sozdaniia uchebnoï literatury dlia mordovskikh shkol (60-e gody KhIKh veka – 30-e gody KhKh veka) / T. I. Shukshina. – Saransk, 1995.
31. *Ialkaïn, Ia. Ia.* Mariiskaia bibliografiia. Khronologicheskiï ukazatel' knig i glavneïshikh stateï na vostochno-lugovom i gornom narechiiakh mariiskogo iazyka za 1821–1933 gg. / Ia. Ia. Ialkaïn. – Īoshkar-Ola: Margiz, 1934.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 5

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ МОНИТОРИНГОВ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ В СТРАНАХ МИРА: НАЦИОНАЛЬНАЯ ПРОГРАММА ОЦЕНКИ SIMCE В ЧИЛИ¹

ORGANIZING MONITORING OF ACADEMIC ACHIEVEMENT THROUGHOUT THE WORLD:
SIMCE – THE NATIONAL ASSESSMENT PROGRAM IN CHILE

Вальдман И.А.

Заведующий лабораторией мониторинга
в образовании Института управления
образованием РАО, кандидат педагогических наук
E-mail: iavaldman@gmail.com

Аннотация. В статье на примере чилийской программы национальной оценки учебных достижений SIMCE рассматриваются такие вопросы, как цели национального мониторинга, группы пользователей результатов мониторинга, стратегия распространения информации о результатах оценки, формы информирования, информационные продукты и их характеристики.

Ключевые слова: мониторинг учебных достижений, национальная оценка, оценка качества образования, тестирование, уровни достижений, шкала оценки, учебные достижения, индивидуальный прогресс, представление результатов оценки, стратегия распространения информации.

Valdman I.A.

Head of the Laboratory of Education Monitoring
of the Institute of Education Management
(RAE), Candidate of science (Education).
E-mail: iavaldman@gmail.com

Annotation. The article examines the main elements of the SIMCE national assessment program in Chile. Among these elements are the goals of the SIMCE, the users of the assessment results, the information dissemination strategy, the forms of informing and the information products and their characteristics.

Keywords: monitoring of learning achievements, national assessment, assessment of the quality of education, testing, achievement levels, assessment scale, individual progress, presentation of assessment results, information dissemination strategy.

¹ Данная статья подготовлена на основе материалов, разработанных автором при проведении учебных мероприятий Российского тренингового центра ИУО РАО, включая курс «Национальные экзамены и мониторинги учебных достижений: интерпретация и представление результатов для различных групп пользователей» (14–17 мая 2013 г.), <http://www.rtc-edu.ru>.

Введение

Настоящая статья на примере опыта Чили продолжает освещение актуальной для России темы – организации мониторинговых исследований учебных достижений школьников и использования их результатов для управления качеством образования. Как и в предыдущей статье, посвящённой опыту Австралии [4], здесь в центре внимания будут вопросы интерпретации и представления данных мониторингов для различных групп пользователей.

Чили известна как страна, которая с начала 90-х годов проводила масштабную реформу своей образовательной системы и добилась значимых успехов в её реализации. За это время среднее образование в стране стало массовым и к 2011 году его получили 94% школьников [12]. Ощутимо повысились результаты обучения школьников. Об этом говорят как данные национального мониторинга SIMCE, так и результаты международных исследований. В частности, в исследовании PISA стране удалось на 40 баллов повысить свои результаты по грамотности чтения за период с 2000 по 2009 годы [13]. Также ощутимый прирост был достигнут в области математической и естественнонаучной грамотности.

Национальный мониторинг SIMCE стал одним из ключевых элементов образовательной реформы и позволил сформировать доказательную базу для выработки стратегических решений по развитию образования. Его важнейшая особенность, которая может быть поучительным примером для других стран, заключается в продуманной и хорошо разработанной стратегии распространения информации о результатах оценки. SIMCE использует различные формы информирования заинтересованных групп (политиков и управленцев, педагогов, родителей и широкой общественности), каждая из которых «направлена на то, чтобы донести до конкретной аудитории именно ей предназначенную информацию» [8].

В статье будут рассмотрены такие вопросы, как цели национального мониторинга SIMCE, группы пользователей результатов мониторинга, формы информирования в зависимости от вариантов использования результатов, информационные продукты и их характеристика.

Программа национальной оценки SIMCE: цели и основные характеристики

Национальный мониторинг SIMCE (Sistema de Medición de Calidad de la Educación – Система измерения качества образования, www.simce.cl) проводится в Чили на систематической основе с 1998 года и является первой национальной программой оценки в странах Латинской Америки. С 1990 года данная программа является обязательной, согласно закону об образовании, и координируется Министерством



образования Чили. Начиная с 2012 года SIMCE осуществляется независимым правительственным агентством по обеспечению качества образования (Agencia de Calidad de la Educación, www.agenciaeducacion.cl).

Программа характеризуется всеобъемлющей стратегией распространения информации о результатах оценки и ориентирована на достижение трёх следующих целей [7].

1. Создание информационной основы для разработки образовательной политики. Управленцы и политики получают сведения об уровне образования в стране, тенденциях его изменения и могут оценивать степень влияния предпринятых ранее действий.

2. Обеспечение подотчётности² и ответственности школ перед обществом за счёт информирования родителей о результатах обучения. Мониторинг вводился в условиях реализации национальной программы ваучерного финансирования школ, когда каждая школа (неважно, государственная или частная³) получала средства в зависимости от количества учеников в ней. Таким образом, SIMCE служит индикатором качества работы школ, предоставляя данные по среднему баллу учащихся и мотивируя родителей выбирать лучшую школу для своих детей.

3. Оказание педагогической поддержки. Школы и учителя получают примеры заданий и подробные отчёты с результатами теста по школе для использования в своей работе.

Мониторинг SIMCE позволяет оценивать результаты обучения по основным предметам школьной программы – математика, испанский язык, история, география, обществознание, естественные науки. В последние годы были добавлены новые предметы – пись-

| Класс | Предмет | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 |
|---------|--|------|------|------|------|
| 2 класс | Чтение | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Чтение | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 4 класс | Математика | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Естественные науки | | ✓ | | ✓ |
| | История, география и социальные науки | ✓ | | ✓ | |
| | Ученики со специальными образов-ми потребностями | ✓ | | | |
| | | | | | |

Рис. 1. Пример календаря SIMCE для 2-х и 4-х классов

² Подотчетность означает обязательную ответственность школ / органов управления образованием перед общественностью по результатам своей деятельности [3].

³ В Чили 57% учащихся учатся в частных школах. Всего в стране около 3,5 млн школьников и около 9000 школ.

мо, английский язык, компьютерные навыки (ИКТ), физкультура. В оценке принимают участие все учащиеся 2-х, 4-х, 8-х, 6-х, 10-х и 11-х классов⁴. Оценивание проводится в соответствии с утверждённым календарём, где отражено, в каком году и в каком классе проверяется конкретный учебный предмет.

В качестве измерителей применяются стандартизированные тесты, содержание которых базируется на национальном учебном плане. В тестах используются преимущественно вопросы с выбором ответов, но также постепенно вводятся вопросы с открытым ответом и задания в форме эссе. Каждый тест содержит от 35 до 45 вопросов.

Также инструментарий SIMCE включает анкеты для учащихся, учителей, родителей и руководителей школ, предоставляющие информацию о школьной образовательной среде и семейных характеристиках⁵. Полученные с помощью анкет данные (контекстная информация) позволяют определять факторы, влияющие на результаты обучения, а также классифицировать школы по пяти социально-экономическим группам.

С целью предоставления всем школьникам равных условий при сдаче теста в мониторинге используется стандартизированная процедура администрирования теста, контролируемая на всех этапах её проведения. В частности, учителя исключены из проведения мониторинга. В качестве организаторов привлекаются студенты педагогических вузов, преподаватели университетов, школьные управленцы и методисты.

Комментарий. С одной стороны, исключение учителей не очень хорошо, так как они не вовлекаются в процесс оценки и не используют полученные знания в своей работе, что не влияет на повышение качества обучения. С другой стороны, данная мера позволяет повысить надёжность процедуры оценки и её результатов. Исключение учителей – это цена за решение использовать SIMCE в целях подотчётности.

Важно отметить, что SIMCE не даёт возможности представлять данные оценки по ученику (мониторинг для этого не предназначен). Каждый тест, выполняемый конкретным учеником, покрывает очень незначительный объём содержания учебной программы, и, как следствие, на основании его результатов невозможно выяснить, освоил ученик учебную программу по предмету или нет. Но совокупность вариантов тестов, выполненных всеми учениками школы определённого возраста, покрывает содержание учебной программы и позволяет сделать вывод об успешности её освоения на уровне образовательного учреждения. Именно получение объективной картины о качестве работы школы и является главной задачей данной оценочной процедуры

⁴ При этом имеет место и оценка на основе репрезентативной выборки – для учащихся 8-го класса по физкультуре, для учащихся 10-го класса по ИКТ и для учащихся 4-х и 6-х классов с ограниченными возможностями здоровья.

⁵ Примером такой информации являются интересы и мотивация к обучению у школьников, используемые методы обучения, профессиональная квалификация педагога, формы и содержание программ повышения квалификации учителей, уровень образования родителей, доход семьи, удовлетворённость обучением в школе и др.

Как отмечалось выше, в SIMCE уделяется особое внимание распространению информации о содержании и результатах оценки среди различных заинтересованных групп. Для обеспечения целевого информирования управленцев, школ, родителей и общественности в рамках национального мониторинга используются одиннадцать различных информационных продуктов.

Информационные продукты мониторинга SIMCE

1. Руководство по проведению оценки (с 1988 г.)
2. Школьный отчёт (с 1988 г.)
3. Национальный отчёт (с 2006 г.)
4. Приложение к газете (с 1995 г.)
5. Отчёт для родителей (с 2005 г.)
6. Онлайн-банк тестовых заданий (с 2007 г.)
7. Комплект материалов для СМИ (с 2006 г.)
8. Файлы данных (с 2005 г.)
9. Инструментарий анализа данных (с 2007 г.)
10. Геоинформационная система (с 2010 г.)
11. Интернет-сайт www.simce.cl (с 2001 г.)

В соответствии со стратегией распространения информации все эти продукты имеют единое описание, включающее в себя следующие содержательные элементы: *цель* (для чего предназначен конкретный информационный продукт), *целевые группы* (на какую аудиторию он ориентирован), *содержание* (какую информацию он включает) и *механизмы распространения* (как образом информационный продукт будет распространяться). Приведём примеры описания информационных продуктов, которые направлены на достижение ещё одной цели – проведение научных исследований.

Рассмотрим далее, каким образом в Чили распространяется информация о результатах оценки в соответствии с каждой из целей SIMCE: создание информационной основы для разработки образовательной политики, обеспечение подотчётности и оказание педагогической поддержки.

Создание информационной основы для разработки образовательной политики

Формирование доказательной базы для принятия управленческих решений является основной целью национального мониторинга. Результаты SIMCE используются для «отслеживания показателей качества и равенства в образовании, создания и анализа корректирующих программ и выделения ресурсов школам с худшей успеваемостью» [8].

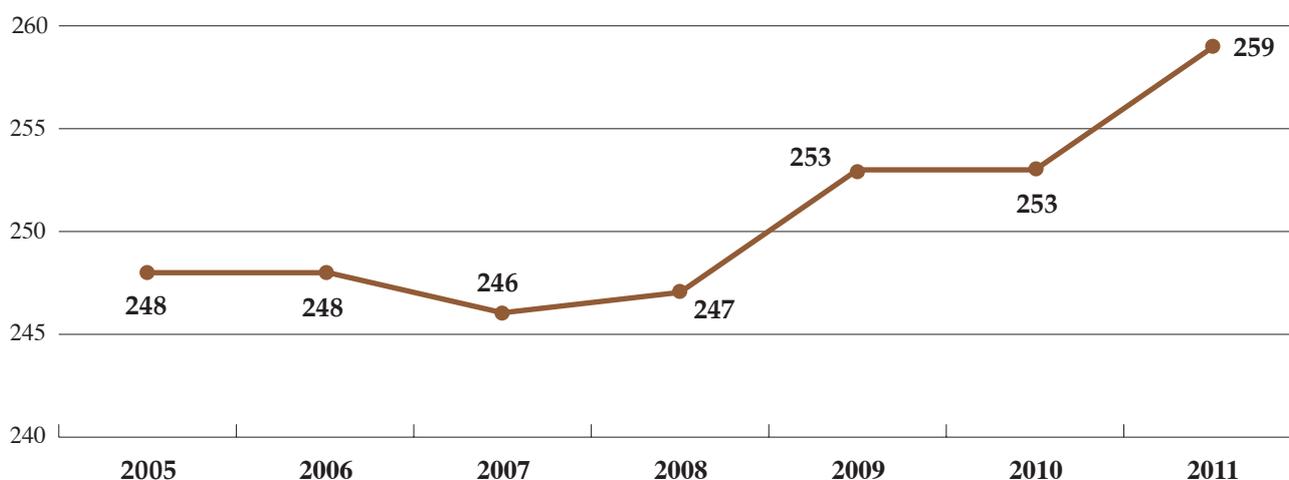
Наиболее широко используемым показателем качества образования является динамика национального среднего балла теста по годам (рис. 2).

Также значимым показателем является распределение результатов теста по уровням достижений. В SIMCE их три: начальный, средний и продвинутый.

Таблица 1

**Пример описания информационных продуктов –
файлы данных и инструментарий анализа данных.**

| Файлы данных |
|---|
| <p><i>Цель:</i> Проведение научных исследований. В зависимости от направления исследования его результаты могут использоваться для достижения одной из трёх основных целей мониторинга.</p> <p><i>Целевая группа:</i> Научные работники.</p> <p><i>Содержание:</i> Файлы данных с результатами на уровне школы.</p> <p><i>Механизмы распространения:</i> Файлы данных с результатами учащихся предоставляются по запросу после подтверждения информации о научном проекте и отказа от использования результатов для установления личности конкретного ученика или учителя.</p> |
| Инструментарий анализа данных (специальное программное обеспечение) |
| <p><i>Цель:</i> Проведение научных исследований. В зависимости от направления исследования его результаты могут использоваться для достижения одной из трёх основных целей мониторинга.</p> <p><i>Целевая группа:</i> Научные работники и лица, ответственные за принятие решений.</p> <p><i>Содержание:</i> Рассчитываются средние баллы, разница между средними баллами, процентное соотношение учащихся, достигших разных уровней обучения. Также вычисляются средние баллы за разные периоды, по каждому году обучения, для частных и государственных школ, по предметам обучения, по гендерному признаку, по социально-экономическому положению и другим признакам.</p> <p><i>Механизмы распространения:</i> Файлы данных с результатами учащихся предоставляются по запросу после подтверждения информации о научном проекте и отказа от использования результатов для установления личности конкретного ученика или учителя.</p> |



**Рис. 2. Динамика изменения национального среднего балла
по математике, 4-й класс**

Другими важными показателями, отражающими достижение принципов равенства и справедливости в получении образования, являются динамика среднего балла по типам школ (государственные и частные), а также по кластерам образовательных учреждений, формируемым на основании социально-экономического статуса (СЭС) учащихся. На последнем показателе остановимся подробнее, так как он даёт возможность увидеть разницу в достижениях учащихся с высоким и низким уровнем дохода семьи.

В SIMCE используется деление образовательных учреждений на пять групп по уровню СЭС (рис. 4). СЭС рассчитывается на основе трёх переменных: уровень образования родителей (число лет обучения), размер ежемесячного дохода семьи, индекс уязвимости школьников (Índice de Vulnerabilidad del Establecimiento), исчисляемый на основе анкет для родителей. Учреждения с одинаковым СЭС являются «учреждениями с аналогичными социально-экономическими характеристиками». Сравнение на основе СЭС позволяет школе сопоставлять собственные достижения с другими аналогичными учреждениями, которые работают с подобным контингентом школьников.

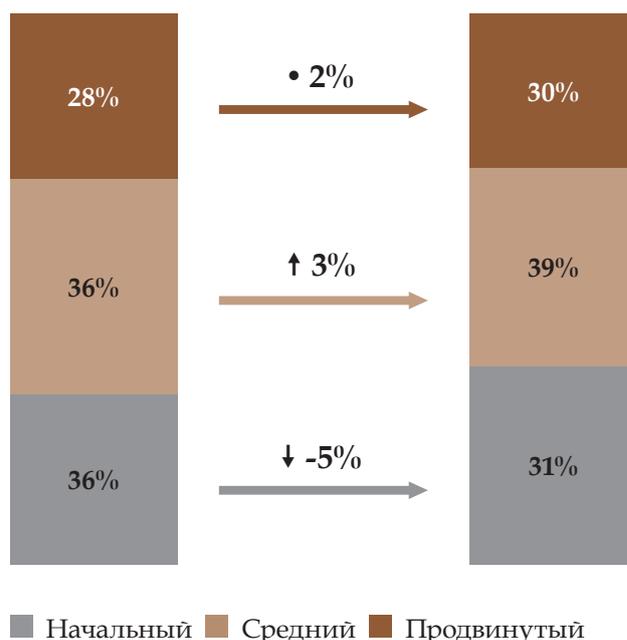


Рис. 3. Распределение национальных результатов по математике (4-й класс) в 2011 г. по уровням достижений и в сравнении с 2010 г.

| Группа по СЭС | Осознанное чтение | | Математика | |
|---------------|-------------------|--------------------|-------------------|--------------------|
| | Средний балл 2012 | Вариация 2010-2012 | Средний балл 2012 | Вариация 2010-2012 |
| Низкий | 230 | • 0 | 225 | ↑ 6 |
| Ниже среднего | 248 | • -1 | 249 | ↑ 6 |
| Средний | 278 | • 0 | 288 | ↑ 10 |
| Выше среднего | 292 | • -2 | 313 | ↑ 9 |
| Высокий | 304 | ↓ -7 | 336 | ↑ 9 |

Обозначения: • – результаты 2012 г. не отличаются значимо от 2010 г.; ↑ – результаты 2012 г. значимо выше результатов 2010 г.; ↓ – результаты 2012 г. значимо ниже результатов 2010 г.

Рис. 4. Результаты по группам учащихся в зависимости от СЭС (SIMCE 2012, 10-й класс)

Одна и та же школа может иметь разный СЭС в пределах одного года (в зависимости от контингента школьников конкретного класса) или в разные годы проведения SIMCE.

Комментарий. Успехи в обучении зависят от внутренних и внешних факторов. Такие факторы, как квалификация педагогов, качество управления и др., являются внутренними – они зависят от школы и могут быть ею изменены. На внешние факторы (образование родителей, социально-экономический статус семьи и т.п.) школа не может повлиять. Данные SIMCE показывают, что СЭС семей оказывает самое большое влияние на уровень результатов учащихся, он объясняет более 70% всех результатов. Поэтому целесообразно производить сравнение результатов работы школ с учётом СЭС учащихся в группе «подобных» образовательных учреждений.

Для информирования ответственных за разработку образовательной политики в SIMCE используются такие информационные продукты, как национальный доклад, материалы для прессы, файлы данных и интернет-сайт программы оценки.

Таблица 2

Содержание информационных продуктов, используемых для мониторинга образовательной политики

| |
|--|
| <p>Национальный отчёт</p> <p><i>Цель:</i> Информирование лиц, ответственных за политику в области образования. <i>Целевая группа:</i> Специалисты и структуры, ответственные за принятие решений, а также широкая общественность. <i>Содержание:</i> (а) Национальные и региональные средние баллы по оцениваемым предметам и годам обучения. (б) Процентное соотношение учащихся по уровням достижений – продвинутый, средний, начальный. (с) Средний балл успеваемости по социально-экономическим группам, гендерной принадлежности, по частным и государственным школам. (д) Изменения средних баллов на протяжении ряда лет. <i>Механизмы распространения:</i> Направляется в центральные, региональные и местные отделы министерства образования, а также лицам, которые могут принимать участие в обсуждении результатов в средствах массовой информации (например, преподаватели университетов).</p> |
| <p>Комплект материалов для СМИ</p> <p><i>Цель:</i> Информирование лиц, ответственных за политику в области образования. <i>Целевая группа:</i> Журналисты и региональные отделы образования. <i>Содержание:</i> Основные результаты в виде презентации PowerPoint и пресс-релиза. <i>Механизмы распространения:</i> Сообщается журналистам после объявления результатов во время пресс-конференции или до объявления результатов, но с обязательством о неразглашении.</p> |

Обеспечение подотчётности и ответственности школ перед обществом

Обеспечение подотчётности школ перед обществом является ещё одной целью SIMCE. Оно предполагает информирование общественности о результатах работы школ и создаёт систему стимулов⁶, направленных на повышение качества работы образовательных учреждений. Стратегия коммуникации в данном случае строится на публикации результатов школ и представлении информации родителям.

Публикация результатов национального мониторинга является обязательной по закону об образовании и реализуется несколькими способами.

Во-первых, на сайте Агентства по обеспечению качества образования у каждого желающего есть возможность сформировать в режиме онлайн таблицы с результатами школ по ряду параметров (место расположения, тип школы, год и класс).

Рис. 5. Публикация в газете списка 10 лучших школ (SIMCE 2012, 4-й класс)

| | Название учебного заведения | Коммуна | Балл по чтению | Балл по математике |
|----|-------------------------------------|-------------|----------------|--------------------|
| 1 | ESCUELA RURAL AUCAR | QUEMCHI | 334 | 336 |
| 2 | ESCUELA GABRIELA MISTRAL | TOMÉ | 323 | 338 |
| 3 | ESCUELA IGNACIO URRUTIA DE LA SOTTA | PARRAL | 326 | 328 |
| 4 | ESCUELA BASICA RAFAEL | TOMÉ | 330 | 322 |
| 5 | ESCUELA RICARDO SILVA ARRIAGADA | ARICA | 325 | 326 |
| 6 | COLEGIO ANTARTICA CHILENA | VITACURA | 313 | 330 |
| 7 | ESCUELA BASICA MAITENCO | TREGUACO | 328 | 310 |
| 8 | ESCUELA MEXICO | OSORNO | 320 | 317 |
| 9 | ESCUELA SAN JOSE DE COLICO | CURANILAHUE | 310 | 321 |
| 10 | ESCUELA ADOLFO QUIROZ HERNANDEZ | CAUQUENES | 297 | 333 |

Источник: газета La Tercera (www.latercera.com)

⁶ Например, система подушевого финансирования школ (школа заинтересована в привлечении учеников), денежное поощрение учителей школ с высокими результатами, дополнительное финансирование школам с низкими результатами, желание иметь позитивный имидж школы в местном сообществе.

Во-вторых, результаты публикуются в специальных приложениях к газетам и включают средние баллы школ и их сравнение с предыдущим измерением, со средним по стране и с результатами образовательных учреждений из своей социально-экономической группы. В дополнение к этому сами газеты формируют рейтинги лучших школ и публикуют их на своих страницах.

Комментарий. Отметим, что рейтинги в СМИ составляются самими газетами, без участия министерства образования. По закону результаты SIMCE должны открыто публиковаться, и они размещаются на сайте Агентства по обеспечению качества образования. Газеты берут эту информацию и на её основе составляют и публикуют списки школ с баллами по предметам. Рейтинги в СМИ – это своеобразная плата за информационную открытость.

Следует отметить, что широкая публикация результатов оценки в газетах имеет не только положительные, но и отрицательные последствия. Они состоят в том, что школа с низкими результатами получает ярлык «слабой» и в обществе считается неэффективной. Это несправедливо, так как в таких школах учатся дети из наиболее неблагополучных слоёв населения. Именно поэтому в SIMCE введено и кластерное представление результатов школ по группам СЭС.

В-третьих, имеется визуальная форма представления результатов – геоинформационная система, реализованная в виде интерактивной карты Google (www.simce.cl/mapas), на которой обозначены учебные заведения определённого населённого пункта и их средние баллы по предметам и классам (рис. 6).

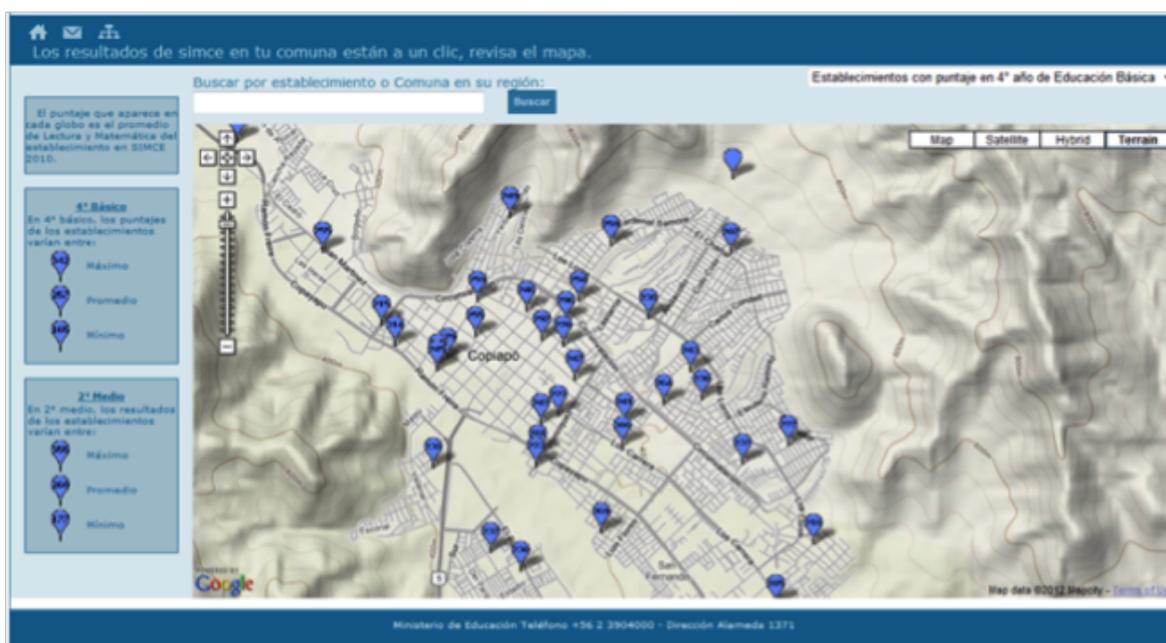


Рис. 6. Карта Google с результатами SIMCE

Рис. 7. Отчёт для родителей (SIMCE 2012, 4-й класс)

24718 - 7
COLEGIO BUIN

Resultados
SIMCE 2012
para Padres y Apoderados

4.º
Educación
Básica

Estimados Padres y Apoderados:

En sus manos tienen los resultados de las evaluaciones SIMCE 2012 del establecimiento al cual asisten sus hijos. Esta es una información de gran utilidad, pues da cuenta de los avances del establecimiento en los aprendizajes, así como de los aspectos en que éste debe mejorar. El Informe de resultados incluye también el rendimiento de establecimientos similares, lo que les permitirá conocer cuál es la situación en la que se encuentra su escuela, colegio o liceo con respecto a los demás.

Este informe de resultados llega a sus hogares desde la Agencia de Calidad de la Educación. Nuestra tarea es evaluar, orientar e informar a la comunidad educativa para que cada uno de los estudiantes de nuestro país tenga acceso a una educación de calidad con equidad, que le permita alcanzar el máximo desarrollo de todas sus potencialidades.

Entendiendo que los padres y apoderados son siempre los primeros y principales educadores de sus hijos, queremos felicitarlos muy sinceramente por todos los esfuerzos realizados y queremos contribuir con ustedes en esta tarea, promoviendo la mejora continua de la calidad de la educación que el sistema escolar entrega a sus hijos.

Más información acerca de las características y funciones de la Agencia de Calidad de la Educación, así como los resultados SIMCE 2012, están disponibles en la página web de la Agencia www.agenciaeducacion.cl.

Les invito a formar parte activa del desafío que representa mejorar la calidad de la educación de sus hijos, lo que involucra el compromiso y el trabajo de todos.

Un cordial saludo,


Sebastián Joaquín Ramírez
Secretario Ejecutivo IPR
Agencia de Calidad de la Educación

Importante
En el presente documento se utilizan de manera coloquial términos como "el alumno", "el estudiante" y sus respectivas plurales tal como quien se refiere a un estudiante o alumno en forma singular y colectiva.
Para que se haya en cuenta el carácter inclusivo de nuestro trabajo y servicio, siempre utilizaremos en la forma de plural cuando nos referimos a un grupo de estudiantes o alumnos.
En caso de referirse a un alumno o alumna en forma singular, utilizaremos "él" o "ella" en vez de "ellos", donde se impliquen uno o más estudiantes que pertenecen a la comuna de origen.

Resultados
COLEGIO BUIN

Comprensión de Lectura: **326** puntos, resultado **más alto que el** de establecimientos similares¹.

Matemática: **316** puntos, resultado **más alto que el** de establecimientos similares¹.

Historia, Geografía y Ciencias Sociales: **325** puntos, resultado **más alto que el** de establecimientos similares¹.

¹ Sin establecimientos similares todos aquellos que pertenecen al mismo grupo socioeconómico.

Logros de los estudiantes de 4.º básico

Comprensión de Lectura

5 de cada 10 estudiantes, ha logrado satisfactoriamente las habilidades y los conocimientos establecidos para los cursos de 1.º a 4.º básico, por lo tanto alcanza un aprendizaje **Adecuado**.

4 de cada 10 estudiantes ha logrado parcialmente las habilidades y los conocimientos establecidos para los cursos de 1.º a 4.º básico, por lo tanto alcanza un aprendizaje **Elemental**.

3 de cada 10 estudiantes no logró las habilidades y los conocimientos establecidos para los cursos de 1.º a 4.º básico, por lo tanto su aprendizaje es **Insuficiente**. Este grupo de estudiantes requiere apoyo constante y sistemático para mejorar su desempeño.

Recomendaciones

A continuación, le entregamos algunas sugerencias que pueden contribuir a mejorar el aprendizaje de su hijo o pupilo:

- Converse con su hijo o pupilo constantemente. Pregúntele cómo estuvo su día en el establecimiento, qué aprendió en clase y qué hizo en los recreos. De esta forma conocerá su rutina y encontrará la forma de motivarlo para aprender.
- Revise sus cuadernos y ayúdela con sus tareas.
- Promueva que dedique el tiempo y la concentración necesarios para el estudio diario.
- Acompañela en sus actividades escolares y muéstrele interés por participar en ellas.
- Acérquese a los profesores y pídale que lo mantengan informado de los avances y las dificultades que presenta su hijo o pupilo.
- Pregunte a los profesores cómo puede ayudarla a mejorar su aprendizaje.
- Infórmese acerca del Plan de Mejoramiento Educativo (PME) de su establecimiento y participe de las acciones que desarrolla para lograr los aprendizajes esperados y mejorar el desempeño de sus estudiantes.

Más información

Consultando los siguientes sitios web usted podrá encontrar:

- www.simce.cl
 - Los resultados de su establecimiento.
 - Los resultados de otros establecimientos de su comuna.
- www.agenciaeducacion.cl
 - Los resultados de la región y del país.
 - Más información acerca de los aprendizajes que deben lograr los estudiantes en las asignaturas evaluadas por el SIMCE.
- www.comunidadesescolares.cl
 - Información acerca del plan "Escuela segura".
 - Material de apoyo para el trabajo en familia.
 - Información acerca de los programas de orientación y redes de apoyo en materia de convivencia escolar.
- www.comunidadesescolares.cl
 - Orientaciones en la red informática para padres y apoderados.
 - Información sobre este y otros establecimientos.

Para comunicarse con la Agencia de Calidad de la Educación, escriba al correo electrónico contacto@agenciaeducacion.cl o llame al teléfono 600 600 2636, opción 7.

Представление информации для родителей (и лиц, их замещающих) направлено на решение двух задач – повышение ответственности школ и вовлечение родителей в процесс обучения своих детей. С этой целью готовится и распространяется *отчёт для родителей* (рис. 7). Он включает все основные результаты по школе – средние баллы по предметам и классам, прогресс с учётом предыдущей оценки, сравнение со средним баллом по стране и со школами своей группы СЭС, долю учащихся по каждому уровню достижений. Кроме того, данный документ содержит рекомендации для родителей, как они могут помочь своему ребёнку в обучении.

Для информирования в целях обеспечения подотчётности в SIMCE исполь-

зуются такие информационные продукты, как приложение к газете, отчёт для родителей, географическая информационная система и интернет-сайт программы оценки.

Таблица 3

**Содержание информационных продуктов, используемых
для обеспечения подотчётности**

| |
|---|
| <p>Приложение к газете</p> <p><i>Цель:</i> Обеспечение подотчётности школ. <i>Целевая группа:</i> Родители, широкая общественность. <i>Содержание:</i> (а) Средние баллы школ и средние баллы по предметам и классам. (б) Разница между средним баллом школ и 1) средними баллами предыдущей оценки, 2) средним баллом по стране, 3) средними баллами школ из той же социально-экономической группы. <i>Механизмы распространения:</i> Публикуется в национальных и региональных газетах. Обычно эта информация распространяется вместе с рейтингами школ.</p> |
| <p>Отчёт для родителей</p> <p><i>Цель:</i> Укрепить подотчетность школ и вовлечь родителей в образовательный процесс. <i>Целевая группа:</i> Родители. <i>Содержание:</i> (а) Средние баллы школы, средние баллы по оцениваемым предметам и классам. (б) Разница средних баллов школы и учебных заведений по предметам/классам из той же социально-экономической группы. (с) Процентное соотношение учащихся по уровням достижений. (d) Рекомендации по оказанию помощи в обучении. <i>Механизмы распространения:</i> Раздается родителям через школы после публикации результатов оценки (обычно в начале года). Данные материалы также доступны в Интернете.</p> |
| <p>Геоинформационная система</p> <p><i>Цель:</i> Укрепление подотчётности школ. <i>Целевая группа:</i> Родители. <i>Содержание:</i> Карты Google с географическим положением школ и их средними баллами. <i>Механизмы распространения:</i> Доступ через Интернет. Родители могут сравнивать результаты оценки школ из одного географического района.</p> |
| <p>Интернет-сайт www.simce.cl</p> <p><i>Цель:</i> Информировать ответственных за образовательную политику лиц, обеспечивать педагогическую поддержку, укреплять подотчётность школ. <i>Целевая группа:</i> Общественность. <i>Содержание:</i> Цели оценки, организационная структура программы SIMCE, техническая документация и перечень публикаций с данными оценки. <i>Механизмы распространения:</i> Доступ через Интернет.</p> |

Оказание педагогической поддержки

Наиболее сильное влияние на повышение качества обучения программы оценки способны оказать, если они помогают учителям улучшать их педагогическую практику и совершенствовать образовательный процесс [1]. В Чили информация с результатами мониторинга используется для обеспечения педагогической поддержки школ. С этой целью готовятся несколько информационных продуктов.

До проведения оценки публикуется и направляется в школы руководство по проведению оценки. Этот документ играет ориентирующую роль. Он представляет содержание оценочной процедуры, разъясняет содержание измерительных материалов, их связь с учебным планом, описывает критерии оценивания. Руководство содержит примеры тестов и даёт анализ оцениваемых в них знаний и навыков. Наличие подобного информационного продукта необходимо для того, чтобы педагоги приняли и поддержали программу оценки.

Другим важным продуктом является отчёт по школе, который направляется в каждую школу после проведения SIMCE. Он включает все основные результаты по школе – средние баллы, результаты в динамике и их распределение по уровням достижений (подробнее см. таблицу 4). Эта информация даёт возможность образовательному учреждению провести внутренний разбор и анализ результатов оценки, спланировать необходимую методическую работу и подготовить школьный план повышения качества обучения.

Чтобы повысить качество использования результатов оценки министерство образования организует методические семинары для школ, на которых учителям объясняют, как анализировать результаты учащихся и на что обращать внимание в процессе преподавания. Инструкции по проведению таких семинаров также входят в содержание школьного отчёта.

Комментарий. Опыт Чили показывает, что адресное распространение информации о результатах оценки является необходимым, но не достаточным условием для её эффективного использования в целях совершенствования образовательного процесса. Подобные семинары способствуют более глубокому пониманию результатов оценки и позволяют учителям вносить коррективы в свою работу.

Кроме руководства по проведению оценки и школьных отчётов для педагогической поддержки также используются онлайн-банк тестовых заданий, файлы данных, инструментарий анализа данных и интернет-сайт SIMCE.

Вместо заключения: важные уроки программы SIMCE

Завершая краткий обзор некоторых аспектов организации национального мониторинга SIMCE, отметим те его особенности, которые оказывают непосредственное влияние

Таблица 4

**Содержание информационных продуктов, используемых
для педагогической поддержки**

| |
|--|
| <p>Руководство по проведению оценки</p> <p><i>Цель:</i> Обеспечение педагогической поддержки. <i>Целевая группа:</i> Директор школы, педагогические координаторы и учителя. <i>Содержание:</i> (а) Спецификация теста, связь с национальным учебным планом. (б) Примеры тестовых заданий с анализом содержания и умений, необходимых для правильного ответа на них. <i>Механизмы распространения:</i> Распространяется по всем школам до проведения оценки (обычно в середине учебного года). Также доступен на интернет-сайте SIMCE.</p> |
| <p>Школьный отчёт</p> <p><i>Цель:</i> Обеспечение педагогической поддержки. <i>Целевая группа:</i> Директор школы, педагогические координаторы и учителя. <i>Содержание:</i> (а) Средние баллы по оцениваемым предметам и классам на уровне страны, школы и класса. (б) Разница между средним баллом школы и средним баллом предыдущей оценки, результатами по стране и по школам из той же социально-экономической группы. (с) Доля учащихся по уровням достижений – углубленный, средний, начальный. (д) Примеры тестовых заданий с анализом содержания и умений, необходимых для правильного ответа на них. (е) Практическое руководство по проведению семинаров в школах для анализа результатов оценки и составления плана по повышению качества обучения. <i>Механизмы распространения:</i> Раздается всем принимавшим участие в оценке школам после публикации результатов оценки (обычно в начале следующего учебного года).</p> |
| <p>Онлайн-банк тестовых заданий</p> <p><i>Цель:</i> Обеспечение педагогической поддержки. <i>Целевая группа:</i> Учителя. <i>Содержание:</i> Предлагаются опубликованные тестовые задания по всем предметам и классам, включая задания из национальных и международных программ оценок. <i>Механизмы распространения:</i> Доступен в Интернете. Учителя могут осуществлять поиск тестовых заданий по предмету, по периоду обучения и по типу задания (выбор из вариантов ответа или с ответами в свободной форме).</p> |

на распространение и использование информации по оценке. Эти особенности, с нашей точки зрения, следует принимать во внимание при разработке федеральной системы мониторингов учебных достижений в России.

1. *Наличие ясной и целостной стратегии распространения информации.*

В Чили пришли к пониманию, что для повышения эффективности использования результатов оценки необходимо обеспечить целевое информирование представите-

лей различных заинтересованных групп о содержании и результатах программы оценки. Стратегия распространения базируется на применении одиннадцати адресных информационных продуктов. Она чётко определяет цели использования каждого продукта, его аудиторию, содержание и механизмы распространения. Стратегия распространения играет ведущую роль при планировании оценочных мероприятий: сначала необходимо ответить на вопрос, какую информацию мы хотим получить и как её использовать, а потом уже планировать, что, как и кого оценивать.

2. Постепенное наращивание потенциала по распространению информации.

Формирование целостной стратегии распространения результатов необходимо осуществлять постепенно. Появление каждого нового информационного продукта должно базироваться на возможности команды (организации) по оценке подготовить такой продукт и на способности общества его принять – увидеть его необходимость, понять содержание информации и оценить её полезность. На начальном этапе стратегия распространения SIMCE включала только школьные отчёты и руководства по оценке для учителей, а затем стали вводиться другие информационные продукты. Причинами их появления были новые политические приоритеты (например, обеспечение подотчётности перед обществом, вовлечение родителей в образовательный процесс), технологические перемены (развитие информационных технологий, Интернет) и другие факторы.

3. Учёт социально-экономического статуса школ при анализе результатов.

Справедливое представление и сравнение результатов школ невозможно обеспечить без кластеризации и выделения групп «аналогичных» школ. Прежде всего, необходимо учитывать особенности социально-экономических характеристик контингента школьников, так как СЭС оказывает очень большое влияние на результаты обучения учащихся. В SIMCE используется кластерное сравнение результатов мониторинга по 5 группам СЭС. Разница результатов школ в группах с высоким и низким СЭС является предметом внимания управленцев, её минимизация стала важнейшим приоритетом национальной образовательной политики.

4. От низких ставок к высоким.

При запуске программы оценки крайне важно сформировать ситуацию доверия к её результатам у учителей и школ. Поэтому на начальном этапе введения оценочной процедуры не следует использовать её результаты для создания жёстких стимулов по отношению к школам (наложение санкций, финансовые поощрения лидерам, предание результатов гласности без учёта контекстных условий и т.п.). Если школы и учителя воспримут результаты как угрозу, то оценка будет бесполезной для улучшения качества обучения. Сначала нужно, чтобы педагоги приняли программу оценки, увидели её важность. И только затем, когда программа оценки станет устойчивым элементом системы образования, можно начинать вводить внешние стимулы.

Движение от низких ставок к высоким позволило обеспечить жизнеспособность и полезность программы SIMCE. В 1980-х результаты сообщались только школам без последствий для них. В середине 1990-х годов результаты школ начали широко публиковаться, а в конце 1990-х – начале 2000-х годов стали вводиться программы подотчётности с более ощутимыми последствиями для учителей и школ [8].

5. Информирование в целях подотчётности.

Результаты SIMCE являются важнейшим (но не единственным) индикатором качества образования в стране. Данные оценки широко распространяются для обеспечения подотчётности школ перед обществом. Для этого используются разнообразные способы информирования, включая рейтинги школ в средствах массовой информации. Такая ситуация повышает ответственность школ, мотивирует их улучшать качество своей работы.

Список литературы

1. Болотов, В. А. Условия эффективного использования результатов оценки образовательных достижений школьников / В. А. Болотов, И. А. Вальдман // Педагогика. – 2012. – № 6.
2. Болотов, В. А. Инструменты оценки качества образования: экзамены, мониторинги, внутриклассное оценивание / В. А. Болотов, И. А. Вальдман // Управление школой. – 2013. – № 8 (подготовлено к печати).
3. Вальдман, И. А. Информирование в целях подотчётности / И. А. Вальдман // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2010. – № 1. – С. 7–24.
4. Вальдман, И. А. Мониторинговые исследования качества образования: опыт Австралии / И. А. Вальдман // Журнал руководителя управления образованием. – 2013. – № 4. – С. 43–51.
5. Использование результатов национальной оценки учебных достижений / В. Грини, Т. Кэллаган, С. Мюррей // Серия «Национальная оценка учебных достижений», кн. 5. – Вашингтон: Всемирный банк, 2011.
6. Кларк, М. Что является наиболее важным в системах оценки достижений учащихся: основные ориентиры : публикация № 1 по теме SABER – оценка достижений учащихся / Маргарет Кларк. – Вашингтон: Всемирный банк, 2012.
7. Рамирес, М.-Х. Развитие стимулирующей среды для оценки достижений учащихся в Чили : публикация № 2 по теме SABER – оценка достижений учащихся / Мария-Хосе Рамирес. – Вашингтон: Всемирный банк, 2012.
8. Рамирес, М.-Х. Распространение и использование информации о результатах оценки достижений учащихся в Чили : публикация № 3 по теме SABER – оценка достижений учащихся / Мария-Хосе Рамирес. – Вашингтон: Всемирный банк, 2012.
9. [Сайт программы SIMCE] [Электронный ресурс] / Agencia de Calidad de la Educación. – Режим доступа: <http://www.simce.cl>.
10. Agencia de Calidad de la Educación = Агентство по обеспечению качества образования : офиц. сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.agenciaeducacion.cl/>.
11. CHILE – Country Note – Education at a Glance 2013: OECD Indicators. <http://www.oecd.org/edu/educationataglance2013-countrynotesandkeyfacttables.htm>.
12. OECD (2013), Education at a Glance 2013: OECD Indicators, OECD Publishing.
13. OECD (2010), PISA 2009 Results: Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000 (Volume V).

Spisok literatury

1. Bolotov, V. A. Usloviia éffektivnogo ispol'zovaniia rezul'tatov otsenki obrazovatel'nykh dostizhenii shkol'nikov / V. A. Bolotov, I. A. Val'dman // Pedagogika. – 2012. – № 6.
2. Bolotov, V. A. Instrumenty otsenki kachestva obrazovaniia: ékzameny, monitoringi, vnutriklasse otseivanie / V. A. Bolotov, I. A. Val'dman // Upravlenie shkoloï. – 2013. – № 8 (podgotovleno k pechati).
3. Val'dman, I. A. Informirovanie v tseliakh podotchëtosti / I. A. Val'dman // Munitsipal'noe obrazovanie: innovatsii i éksperiment. – 2010. – № 1. – S. 7–24.
4. Val'dman, I. A. Monitoringovyie issledovaniia kachestva obrazovaniia: opyt Avstralii / I. A. Val'dman // Zhurnal rukovoditelia upravleniia obrazovaniem. – 2013. – № 4. – S. 43–51.
5. Ispol'zovanie rezul'tatov natsional'noï otsenki uchebnykh dostizhenii / V. Grini, T. Kéllagan, S. Miurreï // Seriiia «Natsional'naia otsenka uchebnykh dostizheniiï», kn. 5. – Vashington: Vsemirnyï bank, 2011.
6. Klark, M. Chto iavliaetsia naibolee vazhnym v sistemakh otsenki dostizhenii uchashchikhsia: osnovnye orientiry : publikatsiia № 1 po teme SABER – otsenka dostizheniiï uchashchikhsia / Margaret Klark. – Vashington: Vsemirnyï bank, 2012.
7. Ramires, M.-Kh. Razvitie stimuliruiushcheï sredy dlia otsenki dostizhenii uchashchikhsia v Chili : publikatsiia № 2 po teme SABER – otsenka dostizheniiï uchashchikhsia / Mariia-Khose Ramires. – Vashington: Vsemirnyï bank, 2012.
8. Ramires, M.-Kh. Rasprostranenie i ispol'zovanie informatsii o rezul'tatakh otsenki dostizheniiï uchashchikhsia v Chili : publikatsiia № 3 po teme SABER – otsenka dostizheniiï uchashchikhsia / Mariia-Khose Ramires. – Vashington: Vsemirnyï bank, 2012.
9. [Saït programmy SIMCE] [Élektronnyï resurs] / Agencia de Calidad de la Educación. – Rezhim dostupa: <http://www.simce.cl>.
10. Agencia de Calidad de la Educación = Agentstvo po obespecheniiu kachestva obrazovaniia : ofits. saït [Élektronnyï resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.agenciaeducacion.cl/>.
11. CHILE – Country Note – Education at a Glance 2013: OECD Indicators. <http://www.oecd.org/edu/educationataglance2013-countrynotesandkeyfacttables.htm>.
12. OECD (2013), Education at a Glance 2013: OECD Indicators, OECD Publishing.
13. OECD (2010), PISA 2009 Results: Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000 (Volume V).

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 5

АКТУАЛИЗАЦИЯ КАРНАВАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ В ПЕРИОД КРИЗИСА КУЛЬТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ СУБКУЛЬТУРЫ СТУДЕНЧЕСТВА)

ACTUALIZATION OF CARNIVAL PROCESSES DURING THE PERIOD OF CULTURAL CRISIS
(THROUGH THE STUDENT SUBCULTURE EXAMPLE)

Семенова Е.А.

Старший научный сотрудник ФГНУ «Институт художественного образования» РАО, кандидат педагогических наук

E-mail: semenova05@list.ru

Аннотация. В статье рассматриваются понятие кризиса культуры, современное состояние развития культуры в ее праздничном, зрелищном и пограничном аспектах, потенциал студентов вузов искусства с точки зрения осмысления современных процессов карнавализации. Студенческая карнавальная картина мира трактуется как значимый объект в изучении природы карнавала.

Ключевые слова: карнавальная культура, субкультура студентов, вузы искусства, карнавальное чувство, кризис культуры, карнавализация.

Semenova Y.A.

Senior research fellow at the Institute of Art Education of the Russian Academy of Education, Candidate of science (Education).

E-mail: semenova05@list.ru

Annotation. This article analyzes the concept of cultural crisis, the state of modern culture development in its festive, spectacular and borderline aspects and the art students' potential from the perspective of understanding the modern carnivalization process. The student carnival picture of the world is interpreted as a significant and meaningful object in studying the nature of the carnival.

Keywords: carnival culture, student subculture, art colleges, carnival feeling, cultural crisis, carnivalization.

Карнавал – орган воспроизводства человеком своей свободы.
В.В. Назинцев

Состояние современной культуры и общества большинством философов, эстетиков, культурологов, психологов, антропологов характеризуется как «кризисное», «переходное», «межэпохальное», «пограничное», «посткультурное», «пост-постмодернистское» и «пороговое» (В.В. Бычков, Н.Б. Маньковская, М.А. Загибалова, Б.Е. Гройс, А.Г. Козинцев, В.В. Мионов, М.С. Бережная и др.). Особую актуальность вновь приобретает мысль М.М. Бахтина о том, что «наиболее напряженная и продуктивная жизнь культуры происходит на границах сфер, областей, явлений, эпох».

В связи с кризисными явлениями в различных сферах вновь активизировались карнавальные механизмы. Процесс проявления этих механизмов в научном мире получил название явления карнавализации (М.М. Бахтин). Феномен карнавализации исследователи относят к сфере художественного, игрового, хаотического, которая является необходимым условием «для самоорганизации любой сложной системы, в том числе и культуры» (В.В. Бычков, М.А. Загибалова, Ю.М. Лотман, А.Г. Козинцев). Постоянное присутствие

карнавальных элементов в культуре, искусстве и человеческой природе, как в латентном, так и в активном состоянии, рассматривается современной наукой как органичный момент развития «живой материи» (Ю.В. Манн, О.М. Дьяченко, Н.Е. Веракса).

Авторы данного исследования разделяют точку зрения ученых, которые считают сегодняшнюю карнавализацию проявлением двойственности, сигналом кризиса и в то же время способом выхода из него, а также неким неструктурированным «карнавальным чувством», предвосхищающим процесс формирования карнавальной культуры (М.М. Бахтин, М.А. Загибалова, Н.А. Хренов). Авторы придерживаются мнения, согласно которому «карнавальное чувство» (особое чувство жизни и истории) присуще российской ментальности, а карнавальная культура (система идей-образов) не сформирована (В.В. Назинцев).

Понятия «карнавальная культура» и «карнавализация» в современной



науке не тождественны. Карнавализация является ядром комического искусства. В основе карнавализации и карнавальной культуры «инверсия двоичных противопоставлений» (термин М.М. Бахтина), присущая, в частности, природе комического искусства, комической образности (А.Г. Козинцев). Карнавализация относится к сфере стихийного, архитипического, бессознательного. Она состоит в объединении в одном образе двух противоположных явлений с одновременным развенчанием одного другим: высокого (идеи) и низкого (телесного) (как пример – смеющаяся беременная старуха – средневековый образ гротескного реализма).

Но именно карнавальная культура «окультуривает карнавализацию», как «инстинктивное чувство» направляя ее в русло эстетической деятельности, в частности примером могут служить карнавальные виды современного искусства (уличный театр, клоунада эпохи постмодернизма).

Карнавализация – производный термин от понятия «карнавал», введенного М.М. Бахтиным и определенное им как «культурный и массовый поведенческий феномен, фундированный соответствующим типом **образности**». В основе карнавала, карнавализации, карнавальной культуры лежит специфическая (смеховая) образность. Вследствие этого особыми свойствами обладает художественный образ в карнавальной культуре – назовем его «карнавальным образом».

М.М. Бахтин считал, что в эпоху перемен вся жизнь принимает карнавальный характер. Но чтобы принять эти перемены, необходимо их **карнавальное осознание** и соответствующее **карнавальное (праздничное) оформление** (О.М. Дьяченко, Н.Е. Веракса). По М.М. Бахтину, народная культура способна вырабатывать особые формы образного от-





ражения мира, аккумулируемые только карнавальная культура.

В данном исследовании понятие «карнавальный человек» отражает философскую точку зрения М.М. Бахтина на личность как на вечно незавершенную, пребывающую в непрерывном становлении, развивающуюся только в точке несовпадения с самой собой, имеющую помимо того, что мы видим в ней, еще и возможности. Такая личность рассматривается как общая основа карнавализации, карнавала и карнавальная культура.

Главное, что отличает «карнавального человека», – это карнавальное мировосприятие, источником которого служит все же реальная, бытовая (профанная) жизнь со своими ценностями и социальными позициями (культура), а также **формами и видами бытового смеха, который может быть непричастен к искусству.**

В то же время карнавальная культура (включая карнавализацию и карнавал, в основе которых специфическая «смеховая образность») – это та же культура, представляющая собой систему с четкой структурой, нормами, правилами, формами, типом образности, только организована она на началах смеха и находится в непрерывном диалоге-противопоставлении с официальной культурой (М.М. Бахтин, Е.В. Улыбина, М.Я. Куклинская, Е.Ю. Иньшакова, А.С. Муратова и др.).

Явления карнавальная и официальной культуры вписываются сегодня в рамки диалектического единства двух начал культуры: природосообразного (карнавального) и культуросообразного (официальной культуры). Согласно современным исследованиям это обусловлено тем, что смех, представляя собой, с одной стороны, явление биологического характера, истоки которого находятся в нашей родовой памяти, «вро-

жденный и бессознательный метакоммуникативный сигнал... особой негативистской игры», «антагонист культуры», «ее временный блокатор» (А.Г. Козинцев), с другой стороны, проявляется, только будучи включенным в культуру.

Парадоксальность смеха в том, что он отвечает принципу культуросообразности, будучи включенным не в официальную культуру, а в карнавальную. Включаясь в карнавальную культуру, смех способен выполнять функцию обновления человеческой культуры и общества, вырастая именно в ней до особого аспекта человеческого мировосприятия, открывающего явления в их непрерывном становлении и развитии, незавершенности (амбивалентности). Смех оформляется в особую жизненную философию, мироутверждающую позицию, отражающую вне-официальность, бесстрашие, в то же время, максимально сохраняя свои биологические свойства «антагониста культуры», «возвращения в дочеловеческое прошлое», временно блокируя мысль, речь (А.Г. Козинцев). По сути формы карнавальной культуры – это те же смеховые блокираторы официальной культуры штампов, запретов и табу.

Такой смех служит рождению новых, обновленных смыслов бытия, «идеальной формы». Культура способна именно в карнавальной культуре, накапливать свой «смеховой резерв», активизируя его в кризисные периоды, организуя смеховую стихию в систему, отвечающую принципу культуросообразности, согласно которому единство смеха и карнавальной культуры дуалистично и представляет собой одну из важнейших форм, в которой осуществляется «процесс культуросообновления».

В данном исследовании карнавальная культура рассматривается как хронотоп (пространственно-временное единство), связанный с моментом фазового перехода, нуждаю-



щийся в четко повторяющихся временных периодах и пространстве для своего воспроизведения. Но сегодня происходит «смена культурных циклов», хотя, по мнению Ги Дебора, природные циклы не изменились, появилась «псевдоцикличность времени». Человечество вследствие нивелирования норм и ценностей нуждается в совершенно новом хронотопе, который бы балансировал между культурным и природным циклами, возможно, промежуточном, требующем карнавально-художественного переосмысления такого карнавального явления как праздник (М.А. Загibalова). Осмысление этого феномена, вероятно, позволит правильно оценить такие тенденции, как «тотальная карнавализация», «экспансия праздничного в повседневное», «общество спектакля», «псевдоцикличность времени», «квази-карнавальность» (И.В. Гужова, Ги Дебор и др.), «непрерывный и зловещий карнавал» (Рене Генон). Ученые объясняют распад института карнавала преобладанием в современной культуре личностного (индивидуального) начала. В связи с чем, Единый (универсальный) карнавальный хронотоп больше невозможен, возможны только отдельные карнавальные хронотопы, существующие «хаотично».

В.В. Назинцев отмечает, что незавершенность любых начинаний – это «характернейшая особенность... русской цивилизации. Не есть ли это следствие отсутствия в нашей культуре карнавалов... дающих хоть какие-то образцы, механизмы завершенных циклов развития, обновляющей свободы... Причем если (несмотря на целенаправленное уничтожение) талантливых «смеховых людишек» на Руси было не меньше, а может, и побольше, чем на Западе, то с хронотопами смеха дело обстояло значительно хуже. Без обустроенных,



легитимных хронотопов смех может быть лишь отблеском, тенью, пародией жизни. Отсюда, возможно, проистекает отраженность, «теневитость» русского смеха: человек не укоренен в хронотопе, он как бы вне времени и места, «перекасти поле», изгой...» [4]. По мнению И.П. Уваровой, карнавальная культура в России до сих пор явление подпольное, выраженное в обилии «малых карнавальных пространств». Как полагает Н.А. Хренов, в настоящей цивилизации разрушилась универсальная картина мира, и, как следствие, «возникло множество индивидуальных, групповых и субкультурных картин мира (в том числе карнавальных), претендующих на универсальность».

Автор разделяет точку зрения В.В. Назинцева, согласно которой «важные составляющие творческого начала карнавала, взяли на себя сегодня... субкультуры... будоражащие компоненты общества. Можно даже, наверное, говорить о сегодняшнем возрождении неформальных целостностей карнавального типа» [1].

Современная «тотальная карнавализация» рассматривается нами не трагично, а как свидетельство эпохи перемен, отражающееся в разрозненных, а следовательно, хаотичных карнавальных хронотопах (часто в их зачатках), присутствующих в различных формах культуры и претендующих на всеобщность.

В целом разделяя мнение М.А. Загибаловой, которая считает, что карнавализация сегодня проявляется в трех основных формах культуры – элитарной (постмодернистской), массовой, контркультуре (молодежной субкультуре), мы добавили еще четвертую, детскую субкультуру. В то же время именно студенческая карнавальная культура, по нашему мне-



нию, имеет наибольшие потенциальные возможности с точки зрения осмысления **нового универсального карнавального хронотопа**. Универсальность и актуальность студенческой карнавальной картины мира для осознания обществом «сегодняшнего кризиса», по нашему мнению, связаны с тем, что студенчество как никто находится в постоянном пограничном состоянии: «на пороге принятия нового статуса» (специалиста, профессионала), «между двумя мирами, на границе двух миров» (Н.А. Хренов), воплощая собой исходное карнавальное состояние «карнавального человека», близкое к маргинальному.

Студенты – это уже не школьники, но еще и не профессионалы. В науке такое состояние называется **лиминальным**, что значит «переходное» (В. Тернер). Кроме того, именно студенты, подобно детям дошкольного и школьного возраста, постигают мир как в его застывших (эталонных), так и в «становящихся» формах (В.Т. Кудрявцев). Поэтому именно смех, выраженный во временном протесте против речи и культуры, проявляющийся как «антагонист человеческого состояния», становится наиболее адекватной реакцией студенчества на «двусмысленные послания социума» (А.Г. Козинцев). Смех наблюдается в студенческой среде постоянно (О.М. Редкозубова).

С другой стороны, именно в представителях студенческой культуры можно увидеть систематически проявляющиеся черты карнавального культуротворчества, отвечающего принципу культуросообразности. Так, в студенческой среде смех не мешает, а помогает творить «будущие культурные формы», которые со временем становятся новой общест-





венной ценностью, нормой (вспомним творчество панков, хиппи, рокеров, рэперов, художников-маргиналов).

Находясь на границе между карнавализованными формами культуры (массовой, элитарной (постмодернистской), детской и связывая их, адаптируясь к ним, именно студенты учреждений сферы культуры и искусства имеют огромный потенциал в осмыслении нового подвижного праздничного хронотопа, отвечающего динамике времени. Это обусловлено тем, что студенчество в сфере культуры и искусства чутко отражает пограничные явления сегодняшней культуры и общества, так как само находится в состоянии перехода, художественно осмысляет их и оформляет с помощью адекватных (своевременных) им средств (карнавально-игровых), что, в свою очередь, выполняет социокультурную адаптационную и терапевтическую функции.

Но все же на сегодняшний день приходится констатировать отсутствие в целом карнавальной культуры в России. На это повлияло несколько причин: по настоящее время в России отсутствует карнавальная традиция, детская педагогика долгое время не обращалась к потенциалу комических игр; в образовательных учреждениях, которые по содержанию наиболее приближены к карнавальной специфике, например, таких как Московский государственный университет культуры и искусства, отделения «клоунады» в цирковых училищах, в ГИТИСЕ на отделении «Режиссура цирка», недостаточно представлены высшие проявления мирового карнавального искусства (клоунады, уличного театра). Разнообразная, богатая карнавальная субкультура студенчества, подчас формирующаяся стихийно, не востребована в сфере образования и не развивается в диалоге с другими карнавальными культурами, существуя преимущественно на позициях «контркультуры».

При том что феномен карнавальной культуры пристально изучается учеными различных областей научного знания, в научно-методической литературе все еще остаются недостаточно четко определены такие ключевые понятия, как «карна-





вал», «карнавализация», «карнавальность», «карнавальная культура», что, в свою очередь, тормозит их осмысление и внедрение в педагогическую практику.

Так, при всей многоаспектности исследований карнавальной культуры можно отметить крайне малую степень разработанности проблем, связанных с изучением художественного потенциала карнавальной культуры студентов, в частности вузов искусства.

Список литературы

1. Бахтин, М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. – М.: Наука, 1986.
2. Бахтин, М. М. Творчество Ф. Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса / М. М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1990.
3. Бахтин, М. М. Формы времени и хронотопа в романе // Бахтин М. М. Литературно-критические статьи. – М.: Художественная литература, 1986.
4. Назинцев, В. В. Смеховая синергетика мира / В. В. Назинцев // Диалог. Карнавал. Хронотоп. – 1997. – № 1. – С. 34–60.
5. Театр ЭКС [Электронный ресурс] : сайт уличного театра. – Режим доступа: <http://www.theatre-ex.com>, свободный.

Spisok literatury

1. Bakhtin, M. M. K filosofii postupka / M. M. Bakhtin // Filosofii i sotsiologii nauki i tekhniki. – M.: Nauka, 1986.
2. Bakhtin, M. M. Tvorchestvo F. Rable i narodnaia kul'tura Srednevekov'ia i Renessansa / M. M. Bakhtin. – M.: Khudozhestvennaia literatura, 1990.
3. Bakhtin, M. M. Formy vremeni i khronotopa v romane // Bakhtin M. M. Literaturno-kriticheskie stat'i. – M.: Khudozhestvennaia literatura, 1986.
4. Nazintsev, V. V. Smekhovaia sinergetika mira / V. V. Nazintsev // Dialog. Karnaval. Khronotop. – 1997. – № 1. – S. 34–60.
5. Teatr ÈKS [Èlektronnyĭ resurs] : saĭt ulichnogo teatra. – Rezhim dostupa: <http://www.theatre-ex.com>, svobodnyĭ.

О БИБЛИОМЕТРИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЯХ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ДЛЯ ОЦЕНКИ НАУЧНЫХ ЖУРНАЛОВ ПО ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ

ON BIBLIOMETRIC INDICATORS USED IN EVALUATING SCIENTIFIC PEDAGOGICAL
AND PSYCHOLOGICAL JOURNALS

Антопольский А.Б.

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

E-mail: ale5695@yandex.ru

Antopolsky A.B.

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

E-mail: ale5695@yandex.ru

Усанов В.Е.

Директор Института научной и педагогической
информации РАО, доктор юридических наук,
академик РАО

E-mail: vladimir@usanov.org

Usanov V.Y.

Director of the Institute of Scientific and
Pedagogical Information of the Russian
Academy of Education, Doctor of science
(Law), Academician of the Russian Academy of
Education.

E-mail: vladimir@usanov.org

Аннотация. В статье предлагается пересмотр
перечня рецензируемых журналов по педагогике
и психологии, в которых могут быть
опубликованы результаты диссертационных
исследований (перечень ВАК). Для этой
цели необходимо использовать сочетание
библиометрических и экспертных методов.
Авторами предлагается набор библиометрических
показателей на базе данных Российского
индекса научного цитирования (РИНЦ)
и вебометрических показателей на базе
Академии Google и тематического индекса
цитирования поискового портала Яндекс.

Annotation. This article proposes a revision
of the list of reviewed pedagogical and
psychological journals which can publish the
results of dissertation research (VAK). For
this purpose the use of bibliometric an expert
methods is essential. The authors propose a set
of bibliometric indicators based on the Russian
Science Citation Index (RSCI) and webometric
indicators based on Google Academy and the
Yandex thematic citation index. Using these
indicators, a rating of Russian pedagogical and
psychological journals presented in the RSCI
is formed. The rating process is accomplished

С использованием этих показателей формируется рейтинг российских журналов по психологии и педагогике, представленных в базе данных РИНЦ. Для формирования рейтинга используется ранжирование журналов по каждому показателю. Полученный рейтинг предлагается использовать как основу для экспертной оценки журналов.

Ключевые слова: Перечень рецензируемых журналов, психология, педагогика, библиометрия, вебометрика, рейтинг, ранжирование.

through ranking the journals by each indicator. The final rating is planned to be used as a basis for expert journal evaluation.

Keywords: list of reviewed journals, psychology, pedagogics, bibliometrics, webometrics, rating, ranking.

Общие требования к системе оценки научных журналов

Представляется, что действующий перечень рецензируемых научных журналов и изданий для опубликования основных научных результатов диссертаций ВАК [3] является неудовлетворительным: перечень слишком велик, критерии включения журналов в него не формализованы. Есть основания полагать, что эти параметры необъективны, а сам перечень является результатом лоббистских усилий издателей.

Мы считаем, что **на смену действующему перечню должен прийти новый – построенный на внушающей доверие системе оценки научных журналов, основанной на объективных, в основном, формализованных показателях.**

В настоящей работе не рассматриваются вопросы выбора критериев экспертной оценки качества журналов, которые применяются для отбора журналов в международных индексах цитирования и которые были использованы при составлении списка ВАК и др. Эти критерии достаточно подробно рассмотрены в работе И. Котлярова [1]. Настоящая статья ставит задачу определения формальных библиометрических показателей, которые должны предшествовать содержательной экспертной оценке и попытке применения этих показателей к журналам по педагогике и психологии.

Система оценки научных журналов по педагогике и психологии должна обеспечить объективное выделение среди журналов, претендующих на статус научных, ограниченное число¹ наименований журналов, включаемых в перечень ВАК.

Система должна:

1) быть *независимой* и отчужденной от издателей журналов (нельзя ограничиваться данными, получаемыми от издательств и редакций журналов);

¹ Число наименований журналов, отнесенных к высшей категории качества, должно быть определено экспертно. Интуитивно представляется, что это число для рассматриваемых областей знания не должно превышать 50 наименований.

2) включать показатели, интуитивно принимаемые научным сообществом как реально связанные с научным качеством журнала и публикаций;

3) учитывать реальное место отечественной педагогической науки в мировом контексте, то есть *нельзя базироваться исключительно на международных базах данных*, где российские гуманитарные научные журналы практически не представлены. Таким образом, система должна иметь национальный характер (возможен также вариант индекса СНГ или восточноевропейского индекса);

4) учитывать *представленность научного журнала в Интернете* как основном канале научной коммуникации в современном мире;

5) учитывать показатели, отработанные при создании разных (в том числе зарубежных) *вебометрических индексов* и рейтингов;

6) сочетать *формальные библиометрические и экспертные* методы оценок качества научного журнала.

При выборе показателей должны учитываться наработки исследователей, занимавшихся оценкой качества научных журналов [2]. При расчете показателей необходимо использовать возможности, *практически доступные* для проведения оценок качества (такие, как база данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) и поисковые средства Интернет).

Выбор показателей

Для анализа был взят перечень российских и русскоязычных журналов, отнесенных к тематике «Психология и педагогика» в информационной системе Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) [3]. Всего по состоянию на 13 мая 2013 г. в БД РИНЦ представлены 928 журналов по психологии и 821 – по педагогике, из них 307 российских (с исключением пересечений, где журналы одновременно относятся и к психологии, и к педагогике).

В настоящее время РИНЦ предлагает следующий набор показателей для оценки журналов.

Общие показатели:

- Общее число статей из журнала в РИНЦ.
- Общее число выпусков журнала в РИНЦ.
- Среднее число статей в выпуске.
- Число выпусков в год.
- Суммарное число цитирований журнала в РИНЦ.
- Место в общем рейтинге SCIENCE INDEX за... год.
- Место в рейтинге SCIENCE INDEX за... год по тематике «Народное образование. Педагогика» или «Психология».

Показатели по годам:

- Число статей в РИНЦ.
- Показатель журнала в рейтинге SCIENCE INDEX.

- Двухлетний импакт-фактор РИНЦ.
- Двухлетний импакт-фактор РИНЦ без самоцитирования.
- Число статей, опубликованных за предыдущие два года.
- Число цитирований статей предыдущих двух лет,
 - из них самоцитирований.
- Двухлетний коэффициент самоцитируемости, %.
- Пятилетний импакт-фактор РИНЦ.
- Пятилетний импакт-фактор РИНЦ без самоцитирования.
- Пятилетний коэффициент самоцитируемости, %.
- Общее число цитирований журнала в текущем году,
 - из них самоцитирований.
- Среднее число ссылок в списках цитируемой литературы.
- Время полужизни статей из журнала, процитированных в текущем году.
- Время полужизни статей, процитированных в журнале в текущем году.

Очевидно, что данный набор показателей слишком велик, поэтому из него нужно выбрать ограниченное число наиболее важных, к которым мы относим следующие:

- Число выпусков в 2010–2011 гг.
- Число статей в 2010–2011 гг.
- Среднее число ссылок.
- Время полужизни статей, процитированных в журнале в 2010–2011 гг.
- Время полужизни статей из журнала, процитированных в 2010–2011 гг.
- Пятилетний импакт-фактор РИНЦ.

Перечисленные показатели предлагается использовать для первичной оценки качества журнала. В дальнейшем имеет смысл уточнить список показателей. Возможно, это нужно делать ежегодно или периодически – с учетом пересмотра списков экспертов ВАК и членов диссертационных советов.

Выше отмечалось, что при оценке журнала нужно учитывать его распространение в Интернете. Поэтому к показателям, имеющимся в РИНЦ, предлагается добавить следующие показатели цитируемости и известности электронной версии журнала или сайта журнала в Интернете, вычисляемые при помощи поисковых машин Scholar Google и Яндекс:

1. «Известность» журнала, определяемая как общее число найденных системой Scholar Google публикаций журнала или публикаций на сайте журнала, а также ссылок на эти статьи (показатель Sc).

2. Тематический индекс цитирования, определяемый как число ссылок на сайт журнала от тематически схожих сайтов, найденных системой Яндекс (показатель ТИЦ).

Таким образом, предлагается использовать восемь показателей, из которых шесть применяются на базе РИНЦ и два – на основе поисковых машин Интернета. Вес этих показателей на данном этапе предлагается считать равным. В дальнейшем, а именно, после формирования состава экспертного совета по педагогическим наукам и психологии, с учетом оценок, данных членами экспертного совета, вес различных показателей можно будет изменить. Возможно также введение дополнительных показателей, связанных непосредственно с учетом экспертных оценок научной значимости журналов.

Формирование выборки

Исходную выборку журналов, которые ранжируются при помощи вышеназванных показателей, образуют российские журналы, которые в БД РИНЦ отнесены к рубрикам «Народное образование. Педагогика» и «Психология». При этом в выборку включены не только те журналы, которые входят в «Список ВАК», но и те, которые содержатся в БД РИНЦ.

Сам факт отнесения журнала к «Списку ВАК» не рассматривается как показатель при проведении ранжирования, однако в сводных итоговых таблицах журналы Списка выделены особо и могут легко отбираться по этому критерию.

Выше было указано, что число российских журналов по педагогике и психологии в БД РИНЦ составило 307 шт.

Полученный перечень был проанализирован, и из него экспертно были исключены «политематические журналы», в которых к тематике педагогики и/или психологии относится менее 50 процентов статей за 2010–2011 гг. Таких журналов оказалось 66 (см. Приложение 1).

Из исходной выборки также были исключены журналы, которые в БД РИНЦ представлены менее чем пятью проиндексированными выпусками за 2010–2011 гг. Таковых оказалось 36 (см. Приложение 2).

Итак, окончательный список для формирования рейтинга составили 205 наименований журналов, во-первых, «отраслевых» по содержанию, а во-вторых, достаточно широко представленных в базе данных РИНЦ, чтобы библиометрические показатели были достоверными. В список ВАК входят 153 журнала из данного списка.

Методика формирования рейтинга

Для сформированной выборки из БД РИНЦ были извлечены значения следующих показателей:

- Число выпусков в 2010–2011 гг.
- Число статей в 2010–2011 гг.
- Среднее число ссылок.
- Время полужизни статей, процитированных в журнале в 2010–2011 гг.
- Время полужизни статей из журнала, процитированных в 2010–2011 гг.
- Пятилетний импакт-фактор РИНЦ.

Далее путем непосредственного наблюдения для журналов из списка были подсчитаны значения показателей «Известность (Sc)» и «Тематический индекс цитирования (ТИЦ)».

«Известность» определяется как результат поиска при помощи Scholar Google по запросу типа «+имя сайта журнала».

ТИЦ определяется при помощи сервиса «Каталог – Помощь» системы Яндекс, доступного по адресу <http://help.yandex.ru/catalogue/?id=1111360>.

Оба показателя в результате поиска предлагают для указанного доменного имени некоторые числа, интерпретируемые как известность или распространенность данного

журнала в пространстве Интернет. Максимальные значения при этом получают журналы, размещающие на своих сайтах полные тексты статей.

При расчете рейтинга журнала производится ранжирование, то есть абсолютное значение каждого показателя заменяется на его ранг. Ранг принимается равным порядковому номеру (журналы отсортированы по возрастанию значения каждого показателя). Ранг журналов, для которых импакт-фактор (ИФ) не вычисляется, принимается более высоким, чем ранг журналов, у которых $ИФ = 0$.

Ранжирование существенно сглаживает ошибки и разницу в методических подходах при вычислении показателей.

Результаты расчета рейтинга

В описываемом варианте исследования рассчитывалось три варианта рейтинга:

- Сводный рейтинг по всем 205 журналам выборки, рассчитанный по восьми показателям;
- Рейтинг, рассчитанный по восьми показателям, по 153 журналам, входящим в список ВАК;
- Рейтинг цитируемости, рассчитанный по четырем показателям, связанным с известностью журнала, а именно:
 - ♦ Среднее число ссылок;
 - ♦ Пятилетний импакт-фактор РИНЦ;
 - ♦ Время полужизни статей из журнала, процитированных в 2010–2011 гг.;
 - ♦ Тематический индекс цитирования (ТИЦ).

В приложении 3 приводятся первые 50 журналов по сводному рейтингу, рассчитанному по восьми показателям и упорядоченному по сумме рангов.

В приложении 4 приводятся первые 50 журналов по рейтингу цитируемости, рассчитанному по четырем показателям.

Очевидно, что перечень из 50 журналов приводится просто из соображений удобства и обзорности. Экспертам будут предоставлены полные данные по всем российским журналам, индексируемым в БД РИНЦ.

Выводы

Полученные библиометрические данные, как представляется, являются необходимыми и достаточными для дальнейшего определения качества, а именно, экспертного определения перечня журналов, которые могут быть отнесены к высшей категории качества. При этом достигается необходимая объективность, формальные библиометрические характеристики, имеющиеся в БД РИНЦ и рассчитанные исходя из присутствия журнала в Интернете, сочетаются с возможностью качественной экспертной оценки.

Приложение 1

Перечень журналов, отнесенных к категории «межотраслевые»

1. Асимметрия
2. Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса
3. Бюллетень физиологии и патологии дыхания
4. В мире научных открытий
5. Валеология
6. Вестник Алтайской академии экономики и права
7. Вестник АПК Ставрополя
8. Вестник ВЭГУ
9. Вестник Дагестанского государственного университета
10. Вестник Майкопского государственного технологического университета
11. Вестник Международной академии наук (Русская секция)
12. Вестник Московского университета МВД России
13. Вестник Российской нации
14. Вестник Русской христианской гуманитарной академии
15. Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России
16. Вестник Санкт-Петербургской юридической академии
17. Вестник славянских культур
18. Вестник Смоленской государственной медицинской академии
19. Вестник Ставропольского государственного университета
20. Вестник Томского государственного университета. Право
21. Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение
22. Вестник университета
23. Вопросы социальной теории
24. География в школе
25. Гуманитарная информатика
26. Диспут плюс
27. Духовно-нравственное воспитание
28. Известия Академии управления: теория, стратегии, инновации
29. Известия высших учебных заведений. Уральский регион
30. Известия Иркутской государственной экономической академии
31. Известия Московского государственного технического университета МАМИ
32. Известия Санкт-Петербургского университета экономики и финансов
33. Интернет-журнал «Науковедение»
34. Информационная безопасность регионов
35. Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики
36. Личность. Культура. Общество
37. Международный журнал исследований культуры

38. Мир русского слова
39. Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал
40. Мир человека
41. Молочнохозяйственный вестник
42. Московское научное обозрение
43. Наркология
44. Наука и бизнес: пути развития
45. Наука Красноярья
46. Научное мнение
47. Научно-информационный журнал «Армия и общество»
48. Научные ведомости Белгородского государственного университета.
Серия «Гуманитарные науки»
49. Научный журнал «Власть и общество (история, теория, практика)»
50. Научный вестник Омской академии МВД России
51. Перспективы науки
52. Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского
государственного аграрного университета
53. Приволжский научный журнал
54. Проблемы управления в социальных системах
55. Психиатрия, психотерапия и клиническая психология
56. Психофармакология и биологическая наркология = Psychopharmacology
and Biological Narcology
57. Региональные проблемы
58. Світ медицини та біології = Мир медицины и биологии
59. Сервис plus
60. Сервис в России и за рубежом
61. Современная наука
62. Современные научные исследования и инновации
63. Социально-экономические явления и процессы
64. Судебная экспертиза
65. Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического
университета
66. Экономика развития

Приложение 2

Перечень журналов, представленных в БД РИНЦ менее чем пятью выпусками

1. Аккредитация в образовании
2. Астраханский вестник экологического образования
3. Вестник алтайской науки

4. Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 6: «Университетское образование»
5. Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Проблемы высшего образования»
6. Вестник Восточно-Сибирской государственной академии образования
7. Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Информатика и информатизация образования»
8. Вестник непрерывного образования
9. Вестник Новосибирского государственного педагогического университета
10. Вестник Новосибирского государственного университета. Серия «Педагогика»
11. Вестник Новосибирского государственного университета. Серия «Психология»
12. Вестник педагогического опыта
13. Вестник психиатрии и психологии Чувашии
14. Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки»
15. Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология»
16. Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16: «Психология. Педагогика»
17. Герценовские чтения. Начальное образование
18. Глобальный научный потенциал
19. Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки
20. Ежегодник российского образовательного законодательства
21. Инновационное образование и экономика
22. Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение»
23. Историческая психология и социология истории
24. Методология и история психологии
25. Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit
26. Научный поиск
27. Педагогические измерения
28. Профессиональное образование в России и за рубежом
29. Профессиональное образование в современном мире
30. Психология и экономика
31. Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус»
32. Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы
33. Системная психология и социология
34. Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)
35. Социогуманитарный вестник
36. Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы

Приложение 3

**Первые 50 журналов по сводному рейтингу
с указанием суммы рангов по восьми показателям**

| Наименование журнала | Сумма рангов | Место в рейтинге |
|--|--------------|------------------|
| Вопросы психологии | 283 | |
| Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена | 318 | |
| Вестник Томского государственного университета | 334 | |
| Мир психологии | 358 | |
| Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта | 385 | |
| Вестник Томского государственного педагогического университета = Tomsk State Pedagogical University Bulletin | 387 | |
| Вестник Московского университета. Серия 14 «Психология» | 415 | |
| Вестник Челябинского государственного педагогического университета | 443 | |
| Социальная политика и социология | 468 | |
| Педагогика | 478 | |
| Казанский педагогический журнал | 479 | |
| Психологические исследования: электронный научный журнал | 483 | |
| Современные проблемы науки и образования | 491 | |
| Знание. Понимание. Умение | 504 | |
| Высшее образование в России | 510 | 15-17 |
| Культурно-историческая психология | 510 | 15-17 |
| Открытое образование | 510 | 15-17 |
| Вестник Кемеровского государственного университета | 511 | 18 |
| Альманах современной науки и образования | 512 | 19 |
| Экспериментальная психология | 516 | 20 |
| Вопросы образования | 531 | 21-22 |
| Психологическая наука и образование | 531 | 21-22 |
| Психологический журнал | 532 | 23 |
| Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12 «Психология. Социология. Педагогика» | 536 | 24 |

| Наименование журнала | Сумма рангов | Место в рейтинге |
|---|--------------|------------------|
| Мир науки, культуры, образования | 547 | 25 |
| Дефектология | 551 | 26 |
| Известия Уральского федерального университета. Серия 1 «Проблемы образования, науки и культуры» | 555 | 27 |
| Право и образование | 569 | 28 |
| Начальная школа плюс До и После | 571 | 29 |
| Среднее профессиональное образование | 573 | 30 |
| Известия Российской академии образования | 575 | 31–32 |
| Теория и практика общественного развития | 575 | 31–32 |
| Инновации в образовании | 584 | 33 |
| Известия Волгоградского государственного педагогического университета | 590 | 34 |
| Наука и школа | 591 | 35 |
| Вестник Забайкальского государственного университета | 592 | 36 |
| Высшее образование сегодня | 593 | 37 |
| Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета | 597 | 38 |
| Информатика и образование | 599 | 39 |
| Вестник Московского государственного университета культуры и искусств | 600 | 40 |
| Философия образования | 603 | 41 |
| Социально-гуманитарные знания | 612 | 42 |
| Педагогика искусства | 613 | 43 |
| Начальная школа | 616 | 44 |
| Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society) | 619 | 45 |
| Вестник Московского государственного лингвистического университета | 626 | 46–47 |
| Социология образования | 626 | 46–47 |
| Образование и наука | 627 | 48 |
| Вестник Чувашского университета | 640 | 49 |
| Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Серия «Общественные науки» | 650 | 50 |

Приложение 4

**Первые 50 журналов по рейтингу цитируемости
с указанием суммы рангов по четырем показателям**

| Наименование журнала | Сумма рангов | Место в рейтинге |
|--|--------------|------------------|
| Вестник Московского университета. Серия 14 «Психология» | 49 | 1 |
| Вопросы психологии | 56 | 2 |
| Мир психологии | 74 | 3 |
| Психологический журнал | 101 | 4 |
| Культурно-историческая психология | 102 | 5 |
| Психологическая наука и образование | 108 | 6 |
| Экспериментальная психология | 121 | 7 |
| Вопросы образования | 132 | 8 |
| Известия Уральского федерального университета. Серия 1: «Проблемы образования, науки и культуры» | 152 | 9–10 |
| Развитие личности | 152 | 9–10 |
| Дефектология | 173 | 11 |
| Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society) | 176 | 12 |
| Открытое образование | 177 | 13 |
| Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена | 189 | 14 |
| Психология образования в поликультурном пространстве | 193 | 15 |
| Информатизация образования и науки | 196 | 16 |
| Социальная политика и социология | 197 | 17 |
| Психологические исследования: электронный научный журнал | 204 | 18 |
| Известия Российской академии образования | 218 | 19 |
| Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств | 223 | 20 |
| Знание. Понимание. Умение | 224 | 21 |
| Казанский педагогический журнал | 234 | 22–23 |
| Сибирский психологический журнал | 234 | 22–23 |
| Мир образования – образование в мире | 238 | 24 |

| Наименование журнала | Сумма рангов | Место в рейтинге |
|--|--------------|------------------|
| Вестник международных организаций | 241 | 25 |
| Психопедагогика в правоохранительных органах | 242 | 26 |
| Вестник Чувашского университета | 245 | 27 |
| Открытое и дистанционное образование | 251 | 28 |
| Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта | 255 | 29–30 |
| Вестник Забайкальского государственного университета | 255 | 29–30 |
| Вестник Томского государственного университета | 256 | 31 |
| Педагогика | 258 | 32 |
| Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12 «Психология. Социология. Педагогика» | 260 | 33 |
| Вестник Кемеровского государственного университета | 263 | 34 |
| Медиаобразование | 264 | 35–36 |
| Философия образования | 264 | 35–36 |
| Высшее образование в России | 267 | 37 |
| Инновации в образовании | 269 | 38 |
| Вестник Московского государственного университета культуры и искусств | 274 | 39–40 |
| Язык и культура | 274 | 39–40 |
| Вестник Челябинского государственного педагогического университета | 278 | 41 |
| Информатика и образование | 281 | 42 |
| Современные проблемы науки и образования | 290 | 43 |
| Социально-гуманитарные знания | 291 | 44 |
| Новое в психолого-педагогических исследованиях | 292 | 45 |
| Образование и саморазвитие | 295 | 46 |
| Образование и наука | 296 | 47 |
| Высшее образование сегодня | 299 | 48 |
| Социология образования | 301 | 49 |
| Вестник Томского государственного педагогического университета | 305 | 50 |

Список литературы

1. *Котляров, И.* Новая методика оценки качества научных журналов / И. Котляров // Вісник книжкової палати = Вестник Книжной палаты [Электронный ресурс] : науч.-практич. журнал / Книжная палата Украины. – 2010. – № 3. – Режим доступа: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/VKP/texts.html.
 2. *Муравьев, А. А.* К вопросу о классификации российских журналов по экономике и смежным дисциплинам / А. А. Муравьев // Научные доклады ВШМ СПбГУ. – 2012. – № 14 (R).
 3. Перечень ведущих периодических изданий = Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук // Высшая аттестационная комиссия [Электронный ресурс] : офиц. сайт. – Режим доступа: http://vak.ed.gov.ru/ru/help_desk/list.
 4. Российский индекс научного цитирования (РИНЦ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://elibrary.ru/project_risc.asp.
-

Spisok literatury

1. *Kotliarov, I.* Novaia metodika otsenki kachestva nauchnykh zhurnalov / I. Kotliarov // Visnik knizhkoivoi palati = Vestnik Knizhnoi palaty [Elektronnyi resurs] : nauch.-praktich. zhurnal / Knizhnaia palata Ukrainy. – 2010. – № 3. – Rezhim dostupa: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/VKP/texts.html.
2. *Murav'ev, A. A.* K voprosu o klassifikatsii rossiiskikh zhurnalov po ekonomike i smezhnym distsiplinam / A. A. Murav'ev // Nauchnye doklady VShM SPbGU. – 2012. – № 14 (R).
3. Perechen' vedushchikh periodicheskikh izdaniĭ = Perechen' rossiiskikh retsenziruemykh nauchnykh zhurnalov, v kotorykh dolzhny byt' opublikovany osnovnye nauchnye rezul'taty dissertatsii na soiskanie uchenykh stepeneĭ doktora i kandidata nauk // Vysshiaia attestatsionnaia kamissia [Elektronnyi resurs] : ofits. sait. – Rezhim dostupa: http://vak.ed.gov.ru/ru/help_desk/list.
4. Rossiiskii indeks nauchnogo tsitirovaniia (RINTs) [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: http://elibrary.ru/project_risc.asp.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 5

КРАЕВЕДЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ В УСЛОВИЯХ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ

THE LOCAL REGION STUDIES COMPONENT OF MEDIA EDUCATION OF ORPHANS
IN THE CONDITIONS OF SPEECH THERAPY SUPPORT

Черноусова И.И.

Учитель-логопед I категории КОУ Воронежской области «Школа-интернат № 1 для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», член экспериментальной группы Федеральной экспериментальной площадки ИСМО РАО, почетный член коллектива ТОП МОО АДЮТК «Мариинская галерея им. М.Д. Шаповаленко».

E-mail: bratansergey@mail.ru

Chernousova I.I.

Teacher and speech therapist of the first category at “Boarding School № 1 for Orphaned Children and Children without Parental Care”, member of the experimental group of the Federal Experimental Project of the Institute of Content and Education Methods (RAE), honorary member of the “Maria Shapovalenko Mariinsky Gallery” collective.

E-mail: bratansergey@mail.ru

Латышев О.Ю.

Директор ТОП МОО АДЮТК «Мариинская галерея им. М.Д. Шаповаленко», научный руководитель Федеральных экспериментальных площадок ИСМО РАО, академик Международной академии детско-юношеского туризма и краеведения им. А.А. Остапца-Свешникова, почётный доктор наук, кандидат филологических наук.

E-mail: papa888@list.ru

Latyshev O.Y.

Founder and director of «Maria Shapovalenko Mariinsky Gallery», scientific director of the Federal Experimental Project of the Institute of Content and Education Methods (RAE), Candidate of science (Philology), Academician of the Alexander Ostapets-Sveshnikov International Academy of Children’s and Youth Tourism and Local Region Study, head of the Russian orphanages family.

E-mail: papa888@list.ru

Аннотация. Медиаобразование туристско-краеведческой направленности благотворно влияет на процесс социализации детей-сирот в школе-интернате. Данный вид деятельности в условиях логопедической поддержки

Annotation. Tourist and local-history-oriented media education is beneficial to the process of socialization of orphaned children in a boarding school. The effectiveness of this type of activity combined with speech therapy support for the

особенно эффективен для формирования правильной речи юного экскурсовода, журналиста, менеджера музейного дела. В статье раскрываются виды, методы и направления работы учителя-логопеда для успешной социализации детей-сирот, воспитывающихся в интернатных учреждениях. Кроме того, описывается ход работы, которая ведется в данном направлении в школе-интернате №1 г. Воронежа.

Ключевые слова: медиаобразование, краеведение, интервью, экскурсовод, туристско-краеведческая деятельность, виды, методы логопедической работы, социализация детей-сирот, школа-интернат, логопедическое направление.

formation of correct speech patterns in a young tour guide, journalist, or museum manager is unquestionable. The article describes the types, methods and directions of work of speech therapists for successful socialization of orphans being cared for in institutions. Moreover, the authors provide a description of the work being done in this area at Boarding School № 1 in Voronezh.

Keywords: Media, local region studies, interviews, tour guide, tourism and local region study activities, types and methods of speech therapy, socialization of orphans, boarding school, speech therapy course.

Избирая туристско-краеведческую деятельность в качестве средства надлежащей социализации детей-сирот, мы исходили из понимания, что сделать этот процесс интересным и эффективным для всех его участников нам помогут медиаобразовательные технологии. Практически на протяжении десятилетия в воронежской школе-интернате № 1 для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, шла экспериментальная работа по внедрению в образовательный процесс информационных технологий. Последние также рассматривались нами как существенный компонент деятельности интернатного учреждения по социализации.

Социализация – процесс, играющий огромную роль как в жизни общества, так и в жизни личности. От успеха социализации зависит, насколько комфортно и благополучно в социальном отношении живет личность, усвоив сформированные в данной культуре ценности и нормы поведения, наладив взаимодействие с партнерами, насколько сумела реализовать свои способности, задатки.

Детям, живущим в семье, большую помощь в формировании качеств личности, способствующих успешной социализации, оказывают родители открывая возможности путем взаимодействия со всеми элементами социума. Работа с детьми-сиротами, воспитанниками интернатных учреждений, проводится, как правило, по государственным программам, которые адаптированы к индивидуальным психофизиологическим особенностям данного контингента, и позволяют решать узкоспецифические задачи.

Неутешительна статистика о тех, кто вырастает и покидает детские дома и интернаты. Ежегодно десятки тысяч сирот выходят из сиротских учреждений в самостоятельную жизнь, и большинство из них плохо адаптируются к такой жизни. Внутри учрежде-

ния воспитанники не ощущают особых проблем, их ожидания радужны и рассчитаны на дальнейшую помощь и опеку государства. Жизнь выпускников вне воспитательного учреждения выдвигает перед ними проблемы, которые они не всегда могут решить самостоятельно. Это касается не только стороны их быта, отношения к работе, сохранения здоровья, организации свободного времени, опыта создания семьи и воспитания детей. Большую роль играет умение общаться, правильно строить предложения, вопросы, высказывать свои мысли.

Расширяя спектр средств социализации воспитанников интерната, мы обратились к физической культуре, спорту, туризму, краеведению, музейной педагогике, художественному образованию, которые в конечном счете выстраиваются в единую логическую цепочку преемственных социализирующих средств. При этом мы исходили из убеждения, что главным объединяющим началом по-прежнему будет выступать медиаобразование.

Мотивом для возникновения такой убежденности явилась известная универсальность медиаобразования в плане охвата предметов образовательного процесса, подачи учебного материала, классификации медиаобъектов. Наряду с этим нам импонировало, что в процессе медиаобразования как на входе в проектно-исследовательскую деятельность, так и при подведении ее итогов медиаобразование в равной мере актуально.

Действительно, использование тщательно отобранного материала, включающего яркие, содержательные и запоминающиеся медиаобъекты, позволяет получить от воспитанников встречный информационный поток, который учащиеся организуют сообразно собственному видению.

Фильмы, увиденные воспитанниками, накладывают серьезный отпечаток на фильмы, снятые и смонтированные самими детьми. Снимки профессиональных фотографов, которые учащиеся в изобилии находят через поисковые системы Интернета, также способны дать более развернутое представление юных туристов и краеведов об объекте культурно-исторического наследия.

Поскольку наши воспитанники не ограничиваются ролью исследователей, собирателей, видео-операторов и авторов сайтов краеведческой тематики, мы предлагаем им и другие возможные формы самореализации в данном направлении деятельности – например, интервьюирование деятелей науки, культуры и образования по темам, имеющим непосредственное отношение к избранному нами направлению проектно-исследовательской деятельности, а по мере формирования представления о предмете исследования и работу экскурсовода для сверстников.

И в том, и в другом случае необходима красивая, правильная, четко выстроенная речь. Данному компоненту мы уделяем значительное внимание. И в этом нам существенно помогает медиаобразование. Так, в частности, увеличение пропускной способности даже провинциальных интернет-каналов создало возможность скачивать значительное количество учебных видеоматериалов.

Среди прочего это позволило знакомиться с уроками ведущих логопедов, брать на вооружение новые методики коррекционно-речевой работы, расширять спектр упражнений, способных помочь юным журналистам, экскурсоводам, менеджерам музейного

дела, которых мы также намерены готовить, способствуя тем самым расширению проектно-исследовательской, экспериментальной и инновационной деятельности. Эффективность коррекционно-воспитательной работы по данному направлению определяется степенью четкости самоорганизации у детей, правильным распределением нагрузки и преемственностью в работе всех педагогов и специалистов учреждения.

Основное направление работы учителя-логопеда – создание условий, способствующих изучению, коррекции и дальнейшему развитию речи воспитанников с целью их успешной адаптации в окружающем социуме. Необходимо разработать комплекс заданий, направленных на преодоление состояния дезадаптации детей, живущих в условиях интерната, подготовить их к дальнейшей, благополучной взрослой жизни.

Такие работы проводятся и в нашем интернате № 1 для детей-сирот. Разнообразные поездки по музеям, театрам, спортивным мероприятиям и т.п. помогают детям социализироваться к культурной жизни. «День рождения с друзьями» (друзья, гости, спонсоры), «В гости на чаепитие» (поездки в семьи сотрудников, ветеранов), «Школа юных экскурсоводов», «Школа юных журналистов» и другие мероприятия, проводимые в интернате № 1, помогают развивать связную речь детей, учить их культуре общения с представителями различных слоев общества и с разными людьми разных возрастных категорий. Е.А. Байер отмечает, что «и физический, и интеллектуальный потенциал, в должной мере развиваемые в избранном направлении деятельности, органично дополняются здесь растущим умением общаться не только с одноклассниками или членами разновозрастного туристического отряда (кружка, секции). Но и с умудренными многолетним опытом людьми, нашедшими время для работы с начинающими туристами» [1].

Что же такое «социальная адаптация»? Как должен выглядеть социализированный человек, выросший в государственном учреждении?

С точки зрения логопедии социально адаптированный, успешно интегрированный в общество выпускник:

1. Образован (в силу своих индивидуальных особенностей развития):
 - имеет чистую, плавную речь без дефектов звукопроизношения;
 - умеет правильно строить предложения избегая аграмматизмов и слов-паразитов, вести диалог;
 - умеет грамотно и красиво писать, быстро читать;
 - знает основные правила русского языка и умеет применять их на практике.
2. Общителен:
 - умеет «наладить» новые контакты вне стен интерната;
 - знает и применяет основные правила общения;
 - умеет правильно и адекватно общаться с людьми (бесконфликтно и эффективно) независимо от ситуации и характера собеседника;
 - знает особенности своей индивидуальности и стремится к более глубокому самопознанию;
 - способен к эмпатии и рефлексии.

Именно названные составляющие являются показателями успешной социализации ребенка с логопедической, «речевой» точки зрения. Это идеальный образ выпускни-

ка. Как логопедам, нам предстоит «приблизить» каждого воспитанника к этому «идеалу». И чем раньше это произойдет, тем быстрее и легче ребенок, живущий в интернате или вышедший из его стен, сможет социализироваться и адаптироваться в обществе.

Для реализации логопедических задач разработана целая система работы, в основе которой лежат:

- теоретические знания об онтогенезе ребенка;
- методологические подходы к обучению, опирающиеся на разработки отечественных психологов и логопедов (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Р.И. Лалаева, И.Н. Ефименкова, А.В. Ястребова и др.);
- практический опыт, позволяющий правильно отобрать из множества методик и приемов подходящие для конкретного ребенка.

Данная система становится понятной, если рассматривать ее применительно к следующим направлениям и видам деятельности:

- организационная;
- диагностическая;
- коррекционно-развивающая;
- консультативно-просветительская;
- научно-методическая;
- профилактическая.

Мы хотели бы более подробно остановиться на двух направлениях коррекционно-развивающей работы логопеда, так как она является основной, базовой для реализации поставленной задачи – социализации ребенка.

Первое направление – постановка правильной, красивой речи.

Этому способствует реализация следующих поставленных задач:

- Развитие и совершенствование мелкой моторики рук.

Наверное, уже каждый слышал такое выражение: «Ум ребенка находится на кончиках его пальцев». Зависимость речевого развития от развития мелкой моторики является научно обоснованным фактом.

- Развитие артикуляционной моторики (статические, динамическая организация движений, переключение движений, объем, темп, точность, координация).

Логопедическое занятие принято начинать с артикуляционной гимнастики. И на опыте проверено, что намного лучше это делать с помощью игр, игровых приемов.

- Формирование произносительных умений и навыков.

Коррекция звукопроизношения является главной задачей в логопедической деятельности и осуществляется в несколько этапов:

- постановка звука;
- автоматизация звука в слогах;
- автоматизация звука в словах;
- автоматизация звука в словосочетаниях, предложениях;
- автоматизация звука в связной речи;
- дифференциация смешиваемых звуков;
- закрепление звука в разговорной речи.

Каждый этап занимает определенное количество времени. Причем у каждого ребенка он имеет различную продолжительность. У кого-то вся работа со звуком требует нескольких занятий, у кого-то занимает полгода, год. Здесь следует отметить особенности работы с детьми, живущими в условиях детского дома. Во-первых, возрастает время коррекционной работы за счет увеличения объемов, сроков коррекции (как уже было замечено, у детей, живущих в семье, этапы постановки, автоматизации, дифференциации часто проходят намного быстрее). Кроме того, при работе с детьми-сиротами не часто, но отмечаются регрессивные состояния: работа со звуком, казалось бы, уже закончена, но через определенный промежуток времени данный речевой дефект проявляется вновь.

- Развитие фонематических процессов, навыков звукового анализа и синтеза.

Данную работу лучше всего вести с помощью наглядно-действенного метода. Игра и игровые моменты здесь также приносят огромную пользу.

- Обогащение и развитие словарного запаса ребенка.

Словарный запас детей, живущих в интернатных учреждениях, очень беден, ограничен рамками обиходно-бытовой тематики. Как правило, речь таких детей лишена слов большинства грамматических категорий. Именно поэтому необходимо пополнять словарный запас детей причастиями, деепричастиями, наречиями, сложными предложениями, подчинительными союзами.

- Совершенствование лексических и грамматических средств языка, развитие навыков связной речи.

В данном случае ведется работа по активизации, обогащению, уточнению словарного запаса ребенка в плане словоизменения, словообразования, развития связной речи.

- Коррекция дисграфии, дислексии.

Коррекционной работе по развитию речи и преодолению недостатков на письме и при чтении уделено особое внимание, так как это проблема почти всех детей интерната. Многочисленные ошибки возникают у ребят практически при всех видах письма, темп чтения очень низкий.

Для преодоления всех этих трудностей нами проводится коррекционно-логопедическая работа со школьниками по разработанным программам для каждой возрастной группы. Большое внимание уделяется игровым моментам.

Коррекционно-логопедическая работа, несмотря на определенную специфичность, строится на основе общих педагогических *принципов*:

1. Принципа развития, который стоит во главе процесса анализа объективных и субъективных условий формирования речевой функции ребенка.
2. Принципа системного подхода, который предполагает анализ взаимодействия различных компонентов речи.
3. Принципа связи речи с другими сторонами психического развития, который раскрывает зависимость формирования отдельных компонентов речи от состояния других психических процессов.
4. Принципа наглядности.
5. Принципа постепенного усложнения материала.

6. Принципа сознательности усвоения материала.

7. Принципа учета возрастных особенностей.

Исходя из особенностей детей, живущих в условиях интерната, наиболее действенным методом работы с ними является игра. Вся коррекционная работа осуществляется посредством дидактических игр и упражнений. При этом используются разнообразные технические средства (компьютер, видеоматериалы, презентации и др.), а также DVD-приложения к учебнику «Русский язык» (1, 2 класс), «Литературное чтение» (1, 2 класс) (по ФГОС).

Второе направление логопедической деятельности по воспитанию социальных навыков у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, – **формирование коммуникативных умений и навыков**. Необходимо научить ребенка общению. Причем круг социальных коммуникаций воспитанников интернатного учреждения не может ограничиваться одноклассниками, одноклассниками и педагогами. Как утверждает В.Н. Ильин, «выработка умения общаться с представителями творческой интеллигенции, органов власти и духовенства повлечет за собой развитие коммуникативных навыков в целом, и, как следствие, будет способствовать повышению уровня социализации воспитанников и выпускников. Умение вести экскурсии в областных, а затем и в федеральных музеях, владеть вниманием аудитории, культурно и цивилизованно отражать ее запросы, в свою очередь, повлечет за собой выравнивание детской самооценки до адекватного уровня, что также способно сделать маршрут социализации позитивно насыщенным» [8].

Общение людей между собой – чрезвычайно сложный и тонкий процесс. Неэффективность в общении может быть связана с полным или частичным отсутствием того или иного коммуникативного умения, например умения ориентироваться и вести себя в конкретной ситуации; недостаточным самоконтролем, например из-за неумения справиться с перевозбуждением, импульсивностью, агрессией.

К сожалению, как показывает практика, данные проблемы наблюдаются у детей, воспитывающихся в интернате. Ведь на самом деле специфические условия жизни в таких учреждениях часто не только обуславливают отставание детей в психическом развитии по ряду существенных параметров, но и «тормозят» речевое развитие, в особенности формирование коммуникативных навыков. Но вот у воспитанников возникла необходимость регулярно покидать интернат для посещения занятий школы юного экскурсовода. Благодаря этому, по мнению Е.В. Пилюгиной, «процесс формирования коммуникативных навыков у детей-сирот получил возможность ускоренного развития, что, в свою очередь, существенно расширило представления воспитанников интерната о формах и путях общения с людьми, не принадлежащими к числу сотрудников интерната, а представляющих культурную элиту местного сообщества».

В иных же условиях у таких детей отмечается сниженная инициативность, бедность арсенала средств общения, которые не соответствуют мотивам и потребностям, экспрессивно-мимические средства общения также достаточно однообразны, доминирующее средство общения – речь. Однако содержание и лексико-грамматический состав последней весьма бедны, да и контакты детей в интернате выражены слабее, чем в школе,

в семье. Воспитанники проявляют значительно меньший интерес к сверстникам, чем дети из семей. Недостаток общения со взрослыми приводит к обеднению отношений между сверстниками.

Сами по себе достаточно обширные возможности общения со сверстниками, не ведут к развитию содержательных и эмоциональных контактов. Любопытство, восторг, радость, обиду, ожидание дети из семьи не могут переживать в одиночку и непременно вовлекают в свои переживания сверстников.

Воспитанники интернатного учреждения менее внимательны к действиям и состояниям партнера и часто не замечают обид, просьб и даже слез своих товарищей. Даже находясь рядом, они нередко ведут себя независимо друг от друга. У этих детей масса проблем, которые неведомы ребенку в нормальной семье.

Каждый ребенок, живущий в интернате, вынужден адаптироваться к большему числу сверстников. Его контакты с ними поверхностны, нервозны, поспешны: ребенок одновременно стремится достичь внимания и отторгает его, переходя к агрессии или пассивному отчуждению. Нуждаясь в любви, он не умеет выразить, проявить эту потребность.

Неправильно формирующийся опыт общения приводит к тому, что воспитанники занимают негативную позицию по отношению к другим. Такие дети хотят, но не могут правильно общаться, а это может стать не только затруднительным, но подчас и губительным в условиях современной эпохи, когда происходит столь быстрая смена пространственных и смысловых координат человеческого существования.

Как отмечает Л.Н. Макарова, «процесс глобализации может внести в жизнь каждого выпускника интернатного учреждения совершенно неожиданные, непредсказуемые изменения, к которым его не в состоянии подготовить ни одна даже самая прозорливая и многогранно проработанная интернатная система социальной адаптации. Единственное, что можно было бы пожелать в этом, казалось бы, безвыходном положении для самой системы социализации, постинтернатной адаптации – так это развивать в воспитанниках способность максимально полного усвоения быстро поступающей извне и меняющейся по своим свойствам и качествам информации.

И еще – четко и адекватно реагировать на характер изменения всего информационного потока, имеющего прямое касательство к личности воспитанника, а затем и выпускника. Каковы при смене стиля поведения окружающих людей будут ожидания от юного гражданина? В чем, несмотря ни на какие быстрые общественные преобразования, нужно сформировать и уметь защитить свою четкую гражданскую и нравственную позицию?» [13].

Именно поэтому перед нами, логопедами, встала задача помочь детям преодолеть трудности в развитии коммуникативных навыков, научить их правильно общаться не только со сверстниками, но и со взрослыми. Решать данную проблему, на наш взгляд, необходимо с использованием инновационных, нетрадиционных методов и приемов. Следует учесть, что учебный процесс, протекающий на фоне положительных эмоций, способствует лучшему запоминанию и восприятию полученной информации.

Для решения этой проблемы необходимо тесное взаимодействие учителя-логопеда с воспитателями и психологами. Разработана совместная программа «Учимся общаться».

Цель программы – создание условий для формирования и развития коммуникативных навыков у воспитанников интерната среднего и старшего школьного возраста.

Задачи:

1. Формирование навыков адекватного общения со сверстниками и взрослыми в окружающем социуме.
2. Совершенствование навыков и умений бесконфликтного общения на разных уровнях (с помощью игрового взаимодействия).
3. Формирование умения анализировать собственные поступки, повышение мотивации обращения к внутреннему миру.
4. Формирование позитивного отношения к окружающему миру, другим людям, к себе; помощь в преодолении психологических барьеров, мешающих процессу самовыражения.
5. Расширение представлений о способах самоанализа и самокоррекции в сфере общения.
6. Дальнейшее развитие словарного запаса, связной и лексико-грамматической сторон речи.
7. Развитие психических познавательных процессов (внимания, памяти, мышления, творческого воображения).
8. Развитие умения работать в команде, помогать друг другу.
9. Развитие мелкой моторики и координации движений.
10. Развитие умения быстро переключаться с активной деятельности на пассивную.
11. Формирование интереса к проведению учебных занятий.

Методы и формы работы:

- беседа;
- ролевая игра;
- упражнения, направленные на укрепление межличностной коммуникации;
- дыхательные и двигательные упражнения;
- рефлексивные методы;
- методы самовыражения (в рисунке, в создании образа).

Важным педагогическим и воспитательным моментом является создание благоприятной атмосферы не только во время занятий, но и после уроков. Детям важны доброта, понимание, принятие, ласка. Такие ребята очень чутко реагируют на любовь, остро переживают ее дефицит. Поэтому самое главное в работе не только логопеда, но и любого другого сотрудника интерната – расположить ребенка к себе, найти к каждому индивидуальный подход.

О.Е. Крюкова отмечает, что «воспитанники, участвующие в занятии, смогут преодолеть те комплексы, которые мешают общению, например, в туристическом походе. Сделают более рельефными и филигранными традиционные для них средства выражения эмоций, чувств, ощущений, умозаключений. И тогда, когда начнутся практические

пробы в направлении туризма и краеведения, юным участникам психологических занятий станет легче находить понимание среди участников похода, с руководителями туристической группы, краеведческого кружка. И их собственное участие в туристско-краеведческих мероприятиях также станет носить средообразующий характер. Ибо среда информационная будет поступательно формироваться с их участием пропорционально среде комфортного общения, необходимого для качественного информационного обмена» [12]. Для таких детей очень важно принять опыт общения взрослых. Личный пример педагогов служит самым эффективным способом развития у учащихся таких навыков, как умение общаться, строить отношения с другими людьми, выходить из стрессовых ситуаций и др.

Реализуя данный проект, дети смогут лучше понимать друг друга и взрослых, научатся правильно общаться не только со сверстниками, но и со взрослыми, вести себя адекватно в различных ситуациях.

Социализация детей-сирот является одной из важнейших задач всех сотрудников интернатного учреждения, и лишь комплексная, целенаправленная работа всех его служб поможет успешному достижению поставленных целей. Использование широких возможностей медиаобразования позволяет организовать работу логопеда, направленную на социализацию учащихся интернатных учреждений. Мы готовы констатировать, что дальнейшее включение медиаобразовательных компонентов в данный процесс способно сделать результаты нашей работы более ощутимыми и придать им устойчивый характер.

Список литературы

1. Байер, Е. А. Повышение жизнестойкости детей-сирот средствами экскурсионно-туристической деятельности / Е. А. Байер, О.Ю. Латышев // Внутренний туризм как фактор развития регионов в условиях рыночной экономики (на примере Самарской области) : м-лы I международн. научно-практич. конф. – Тольятти, 2012. – С. 144–154. (В электронном виде: Байер, Е. А. Повышение жизнестойкости детей-сирот средствами экскурсионно-туристической деятельности / Е. А. Байер, О.Ю. Латышев // Блоги@mail.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://blogs.mail.ru/list/papa888/5A839BAB821DED49.html>.)
2. Богомолова, А. И. Логопедическое пособие для занятий с детьми / А. И. Богомолова. – СПб.: Библиополис, 1994. – 208 с.
3. Бутов, А. Ю. Становление традиций российского образования и воспитания (XVIII–XIX века) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Александр Юрьевич Бутов. – М., 2005. – 41 с. (В электронном виде: Бутов, А. Ю. Становление традиций российского образования и воспитания (XVIII–XIX века) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Александр Юрьевич Бутов // Веда : электрон. б-ка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/174965.html>.)
4. Волкова, Г. А. Психолого-педагогическая коррекция развития и воспитания детей-сирот / Г. А. Волкова. – СПб.: КАРО, 2007. – 384 с.

5. *Грецов, А. Г.* Тренинг общения для подростков / А. Г. Грецов. – СПб.: Питер, 2008. – 160 с.
6. *Зотова, И. В.* Роль образовательной области «Технология» в социальной адаптации социально незащищённых детей / И. В. Зотова, О. Ю. Латышев // Оценка качества образования – 2007 : м-лы научно-практич. конф. молодых учёных. – М., 2007.
7. *Зотова, И. В.* Становление информационно-образовательной среды интернатного учреждения в условиях дистанционной поддержки / И. В. Зотова, О. Ю. Латышев // Материалы XIV конференции представителей региональных научно-образовательных сетей «RELARN-2007 / Ассоциация научных и учебных организаций – пользователей компьютерных сетей передачи данных. – Н. Новгород, 2007.
8. *Ильин, В. Н.* Социализация детей-сирот средствами экскурсионно-туристической и краеведческой деятельности / В. Н. Ильин, О. Ю. Латышев // Внутренний туризм как фактор развития регионов в условиях рыночной экономики (на примере Самарской области) : м-лы I международн. научно-практич. конф. – Тольятти, 2012. – С. 390–399. (В электронном виде: Ильин, В. Н. Социализация детей-сирот средствами экскурсионно-туристической и краеведческой деятельности / В. Н. Ильин, О. Ю. Латышев // Блоги@mail.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://blogs.mail.ru/list/papa888/3C9E723F898E1D29.html>.)
9. *Капустина, Е. Н.* Работа социальной службы детского дома / Е. Н. Капустина, О. Ю. Латышев // Социальная педагогика. – 2012. – № 1. – С. 88–95.
10. Профильное обучение детей-сирот с использованием информационных технологий / В. А. Ковтонюк, Л. Б. Левина, О. Ю. Латышев // Материалы XIII Конференции представителей региональных научно-образовательных сетей RELARN-2006 / Ассоциация научных и учебных организаций – пользователей компьютерных сетей передачи данных. – Барнаул, 2006. – С. 230–236.
11. *Козлов, Н. И.* Как относиться к себе и людям, или Практическая психология на каждый день. – М.: Новая школа, 1994. – 320 с.
12. *Крюкова, О. Е.* Социально-психологическая адаптация детей-сирот средствами экскурсионно-туристической и краеведческой деятельности / О. Е. Крюкова, О. Ю. Латышев // Внутренний туризм как фактор развития регионов в условиях рыночной экономики (на примере Самарской области) : м-лы I международн. научно-практич. конф. – Тольятти, 2012. – С. 400–411. (В электронном виде: Крюкова, О. Е. Социально-психологическая адаптация детей-сирот средствами экскурсионно-туристической и краеведческой деятельности / О. Е. Крюкова, О. Ю. Латышев // Блоги@mail.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://blogs.mail.ru/list/papa888/A1A927AB1847244.html>.)
13. *Макарова, Л. Н.* Роль урока географии в социализации детей-сирот средствами туризма и краеведения / Л. Н. Макарова, О. Ю. Латышев // Внутренний туризм как фактор развития регионов в условиях рыночной экономики (на примере

- Самарской области) : м-лы I международн. научно-практич. конф. – Тольятти, 2012. – С. 417–428. (В электронном виде: Макарова, Л. Н. Роль урока географии в социализации детей-сирот средствами туризма и краеведения / Л. Н. Макарова, О. Ю. Латышев // Блоги@mail.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://blogs.mail.ru/list/papa888/11B4C826EBE82394.html>.)
14. *Максимова, С. В.* Аудио-визуальные средства повышения мотивации / С. В. Максимова, О. Ю. Латышев // Эхолот 2005 : сайт 5-й международн. практич. конф. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://conf.cpic.ru/echolot2005/rus/info>.
 15. *Пилюгина, Е. В.* Школа юного экскурсовода как средство развития социального туризма / Е. В. Пилюгина, О. Ю. Латышев // Внутренний туризм как фактор развития регионов в условиях рыночной экономики (на примере Самарской области) : м-лы I международн. научно-практич. конф. – Тольятти, 2012. – С. 199–208. (В электронном виде: Пилюгина, Е. В. Школа юного экскурсовода как средство развития социального туризма / Е. В. Пилюгина, О. Ю. Латышев // Блоги@mail.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://blogs.mail.ru/list/papa888/61E654C737C402F.html>.)
 16. *Понятийно-терминологический словарь логопеда* / под ред. В. И. Селиверстова. – М.: Владос, 1997. – 400 с.
 17. Развитие, социализация и воспитание личности. Региональная концепция / коллектив авторов под рук. Е. Н. Шиянова. – Ставрополь 1993. – 16 с.
 18. *Селиверстов, В. И.* Речевые игры с детьми / В. И. Селиверстов. – М.: Владос, 1994. – 334 с.
 19. *Цебулевская, А. Г.* Образование воспитанников Медведовского детского дома в контексте их социальной адаптации / А. Г. Цебулевская // Социальная педагогика. – 2012. – № 3. – С. 72–77.
 20. Экспериментальная работа в школе-интернате № 1 г. Воронежа в 2007–2008 учебном году / Т. Д. Черненко, В. Н. Ильин, О. Ю. Латышев // Образовательные технологии XXI века : м-лы IX городской научно-практич. конф. / под ред. С. И. Гудилиной, К. М. Тихомировой, Д. Т. Рудаковой. – М, 2009. – С. 46–51.
 21. *Черняк, М. А.* Моделирование информационного пространства интернатного учреждения / М. А. Черняк, О. Ю. Латышев // Материалы XIII Конференции представителей региональных научно-образовательных сетей RELARN-2006 / Ассоциация научных и учебных организаций – пользователей компьютерных сетей передачи данных. – Барнаул, 2006. – С. 241–252. (В электронном виде: Черняк, М. А. Моделирование информационного пространства интернатного учреждения / М. А. Черняк, О. Ю. Латышев // Блоги@mail.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://blogs.mail.ru/list/papa888/E36C1DB1F982E00.html>.)

Spisok literatury

1. *Baïer, E. A.* Povyshenie zhiznestoïkosti detei-sirot sredstvami èkskursionno-turisticheskoi deiatel'nosti / E. A. Baïer, O.Yu. Latyshev // Vnutrennii turizm kak

- faktor razvitiia regionov v usloviakh rynochnoi ekonomiki (na primere Samarskoi oblasti) : m-ly I mezhdunarodn. nauchno-praktich. konf. – Tol'atti, 2012. – S. 144–154. (V elektronnom vide: Baier, E. A. Povyslenie zhiznesteikosti detei-sirot sredstvami ekskursionno-turisticheskoi deiatel'nosti / E. A. Baier, O.Iu. Latyshev // Blogi@mail.ru [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <http://blogs.mail.ru/list/papa888/5A839BAB821DED49.html>)
2. *Bogomolova, A. I.* Logopedicheskoe posobie dlia zaniatii s det'mi / A. I. Bogomolova. – SPb.: Bibliopolis, 1994. – 208 s.
 3. *Butov, A. Iu.* Stanovlenie traditsii rossiiskogo obrazovaniia i vospitaniia (XVIII–XIX veka) : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk / Aleksandr Iur'evich Butov. – M., 2005. – 41 s. (V elektronnom vide: Butov, A. Iu. Stanovlenie traditsii rossiiskogo obrazovaniia i vospitaniia (XVIII–XIX veka) : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk / Aleksandr Iur'evich Butov // Veda : elektron. b-ka [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/174965.html>.)
 4. *Volkova, G. A.* Psikhologo-pedagogicheskaiia korrektsiia razvitiia i vospitaniia detei-sirot / G. A. Volkova. – SPb.: KARO, 2007. – 384 s.
 5. *Gretsov, A. G.* Trening obshcheniia dlia podrostkov / A. G. Gretsov. – SPb.: Piter, 2008. – 160 s.
 6. *Zotova, I. V.* Rol' obrazovatel'noi oblasti «Tekhnologiiia» v sotsial'noi adaptatsii sotsial'no nezashchishchennykh detei / I. V. Zotova, O. Iu. Latyshev // Otsenka kachestva obrazovaniia – 2007 : m-ly nauchno-praktich. konf. molodykh uchennykh. – M., 2007.
 7. *Zotova, I. V.* Stanovlenie informatsionno-obrazovatel'noi sredy internatnogo uchrezhdeniia v usloviakh distantsionnoi podderzhki / I. V. Zotova, O. Iu. Latyshev // Materialy XIV konferentsii predstavitelei regional'nykh nauchno-obrazovatel'nykh setei «RELARN–2007 / Assotsiatsiia nauchnykh i uchebnykh oporganizatsii – pol'zovatelei komp'iuternykh setei pepedachi dannykh. – N. Novgorod, 2007.
 8. *Il'in, V. N.* Sotsializatsiia detei-sirot sredstvami ekskursionno-turisticheskoi i kraevedcheskoi deiatel'nosti / V. N. Il'in, O. Iu. Latyshev // Vnutrennii turizm kak faktor razvitiia regionov v usloviakh rynochnoi ekonomiki (na primere Samarskoi oblasti) : m-ly I mezhdunarodn. nauchno-praktich. konf. – Tol'atti, 2012. – S. 390–399. (V elektronnom vide: Il'in, V. N. Sotsializatsiia detei-sirot sredstvami ekskursionno-turisticheskoi i kraevedcheskoi deiatel'nosti / V. N. Il'in, O. Iu. Latyshev // Blogi@mail.ru [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <http://blogs.mail.ru/list/papa888/3C9E723F898E1D29.html>.)
 9. *Kapustina, E. N.* Rabota sotsial'noi sluzhby detskogo doma / E. N. Kapustina, O. Iu. Latyshev // Sotsial'naia pedagogika. – 2012. – № 1. – S. 88–95.
 10. Profil'noe obuchenie detei-sirot s ispol'zovaniem informatsionnykh tekhnologii / V. A. Kovtoniuk, L. B. Levina, O. Iu. Latyshev // Materialy XIII Konferentsii predstavitelei regional'nykh nauchno-obrazovatel'nykh setei RELARN–2006 / Assotsiatsiia nauchnykh i uchebnykh oporganizatsii – pol'zovatelei komp'iuternykh setei pepedachi dannykh. – Barnaul, 2006. – S. 230–236.

11. *Kozlov, N. I.* Kak otnosit'sia k sebe i liudiam, ili Prakticheskaia psikhologiya na kazhdy den'. – M.: Novaia shkola, 1994. – 320 s.
12. *Kriukova, O. E.* Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya detey-sirot sredstvami ekskursionno-turisticheskoy i kraevedcheskoy deiatel'nosti / O. E. Kriukova, O. Iu. Latyshev // Vnutrenniy turizm kak faktor razvitiya regionov v usloviyakh rynochnoy ekonomiki (na primere Samarskoy oblasti) : m-ly I mezhdunarodn. nauchno-praktich. konf. – Tol'ياتi, 2012. – S. 400–411. (V elektronnom vide: Kriukova, O. E. Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya detey-sirot sredstvami ekskursionno-turisticheskoy i kraevedcheskoy deiatel'nosti / O. E. Kriukova, O. Iu. Latyshev // Blogi@mail.ru [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://blogs.mail.ru/list/papa888/A1A927AB1847244.html>.)
13. *Makarova, L. N.* Rol' uroka geografii v sotsializatsii detey-sirot sredstvami turizma i kraevedeniya / L. N. Makarova, O. Iu. Latyshev // Vnutrenniy turizm kak faktor razvitiya regionov v usloviyakh rynochnoy ekonomiki (na primere Samarskoy oblasti) : m-ly I mezhdunarodn. nauchno-praktich. konf. – Tol'ياتi, 2012. – S. 417–428. (V elektronnom vide: Makarova, L. N. Rol' uroka geografii v sotsializatsii detey-sirot sredstvami turizma i kraevedeniya / L. N. Makarova, O. Iu. Latyshev // Blogi@mail.ru [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://blogs.mail.ru/list/papa888/11B4C826EBE82394.html>.)
14. *Maksimova, S. V.* Audio-vizual'nye sredstva povysheniya motivatsii / S. V. Maksimova, O. Iu. Latyshev // Ekholot 2005 : sait 5-y mezhdunarodn. praktich. konf. [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://conf.cpic.ru/echolot2005/rus/info>.
15. *Piliugina, E. V.* Shkola iunogo ekskursovoda kak sredstvo razvitiya sotsial'nogo turizma / E. V. Piliugina, O. Iu. Latyshev // Vnutrenniy turizm kak faktor razvitiya regionov v usloviyakh rynochnoy ekonomiki (na primere Samarskoy oblasti) : m-ly I mezhdunarodn. nauchno-praktich. konf. – Tol'ياتi, 2012. – S. 199–208. (V elektronnom vide: Piliugina, E. V. Shkola iunogo ekskursovoda kak sredstvo razvitiya sotsial'nogo turizma / E. V. Piliugina, O. Iu. Latyshev // Blogi@mail.ru [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://blogs.mail.ru/list/papa888/61E654C737C402F.html>.)
16. *Poniatiyno-terminologicheskii slovar' logopeda / pod red. V. I. Seliverstova.* – M.: Vlados, 1997. – 400 s.
17. *Razvitie, sotsializatsiya i vospitanie lichnosti. Regional'naya kontseptsiya / kollektiv avtorov pod ruk. E. N. Shiianova.* – Stavropol' 1993. – 16 s.
18. *Seliverstov, V. I.* Rechevye igry s det'mi / V. I. Seliverstov. – M.: Vlados, 1994. – 334 s.
19. *Tsebulevskaya, A. G.* Obrazovanie vospitannikov Medvedovskogo detskogo doma v kontekste ikh sotsial'noy adaptatsii / A. G. Tsebulevskaya // Sotsial'naya pedagogika. – 2012. – № 3. – S. 72–77.
20. *Eksperimental'naya rabota v shkole-internate № 1 g. Voronezha v 2007–2008 uchebnom godu / T. D. Chernenok, V. N. Il'in, O. Iu. Latyshev // Obrazovatel'nye tekhnologii KhKhI veka : m-ly IX gorodskoy nauchno-praktich. konf. / pod red. S. I. Gudilinoi, K. M. Tikhomirovoi, D. T. Rudakovoii.* – M., 2009. – S. 46–51.

21. *Cherniak, M. A. Modelirovanie informatsionnogo prostranstva internatnogo uchrezhdeniia / M. A. Cherniak, O. Iu. Latyshev // Materialy XIII Konferentsii predstavitelei regional'nykh nauchno-obrazovatel'nykh seteĭ RELARN-2006 / Asotsiatsiia nauchnykh i uchebnykh oporganizatsiĭ – pol'zovatelei komp'iuternykh seteĭ pepedachi dannykh. – Barnaul, 2006. – S. 241–252. (V ėlektronnom vide: Cherniak, M. A. Modelirovanie informatsionnogo prostranstva internatnogo uchrezhdeniia / M. A. Cherniak, O. Iu. Latyshev // Blogi@mail.ru [Ėlektronnyĭ resurs]. – Rezhim dostupa: <http://blogs.mail.ru/list/papa888/E36C1DB1F982E00.html>.)*

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 5

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

CONTINUOUS EDUCATION IN THE INTERESTS OF STABLE DEVELOPMENT

Ломакина Т.Ю.

Заведующая лабораторией теории непрерывного образования ФГНУ ИТИП РАО, директор Национального центра ЮНЕСКО/ЮНЕВОК в РФ, доктор педагогических наук, профессор.
E-mail: lomakina@itiprao.ru

Lomakina T.Yu.

Head of the Laboratory of Continuous Education Theory of the Institute of Theory and History of Pedagogics of the Russian Academy of Education, Director of the National Center of UNESCO (Russian Federation), Doctor of science (Education), Professor.

Аннотация. В статье дан обзор выступлений на конференции, посвященной проблемам непрерывного образования, которая прошла в г. Минске 27 сентября 2013 г.

Annotation. This article summarizes the presentations given at the conference dedicated to the problems of continuous education, which took place in the city of Minsk on September 27, 2013.

Ключевые слова: непрерывное образование, формальное и неформальное образование, реструктуризация сети образовательных учреждений.

Keywords: continuous education, formal and informal education, restructuration of the educational institution network.

27 сентября 2013 г. на базе Минского института управления (Республика Беларусь) прошел второй этап XI Международной конференции «Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития». В работе конференции приняли участие 53 исследователя из разных городов России, Казахстана, Украины, Беларуси, Узбекистана, Норвегии.

Открыла конференцию сообщением о системе образования в Республике Беларусь В.В. Гедранович, проректор по научной работе Минского института управления, к.п.н., доцент. Валентина Васильевна рассказала об истории организации и развития Минского института управления и о достижениях его студентов и преподавателей в научной и профессиональной сфере.

В выступлении *заведующей лаборатории теории непрерывного образования ФГНУ ИТИП РАО, директора Национального ЮНЕСКО/ЮНЕВОК Центра в РФ, д.п.н., профессора Т.Ю. Ломакиной* (Москва, Россия) на тему «Современная концепция образовательной траектории личности» были раскрыты теоретические положения концепции и показаны способы и условия построения и реализации индивидуальной образовательной траектории в современных условиях глобализации и развития экономик отдельных стран.

Председатель совета Ассоциации дополнительного образования и просвещения г. Минска, к.ист.н. Д.В. Корниевич (Минск, Белоруссия) в выступлении «Неформальное образование в Беларуси: из опыта деятельности негосударственных некоммерческих организаций» подчеркнул значимость неформального образования, сообщил о развитии этого типа образования в Белоруссии, уделив особое внимание проектным формам и активным методам обучения. В заключение Дмитрий Викторович справедливо заметил, что неформальное образование становится важной составной частью образовательной системы Республики Беларусь и поэтому для его дальнейшего развития целесообразно объединить усилия как провайдеров неформального образования, так и учреждений образования и государственных органов.

Докторант Института педагогического образования взрослых НАПН Украины, к.п.н., доцент Е.А. Лаврентьева (Кривой Рог, Украина) в сообщении на тему «Направления проектирования профессиональной карьеры будущего учителя» охарактеризовала особенность профессии учителя, рассмотрев ее как персонифицированный образ каждой из множества профессиональных и социальных моделей поведения. Елена Александровна справедливо подчеркнула, что сложности в построении карьеры учителя вызваны отсутствием в профессиональной педагогической подготовке такого материала. С целью устранения этого пробела в знаниях ею была разработана игра-имитация «кадровый менеджмент», которая позволяет студенту более осознанно избрать стратегию своего профессионального саморазвития.

Продолжая тему неформального образования, *заместитель председателя Северо-Западного отделения Российской академии образования, д.п.н., профессор О.Н. Шилова* (Санкт-Петербург, Россия) представила модель повышения квалификации педагогических работников в контексте неформального образования, основанную на результатах двухгодичного (2010–2012) российско-финского проекта «ИКТ-среда обучения. Создаем и используем вместе». Ольга Николаевна раскрыла принципы построения модели как процесса неформального обучения, в рамках которого происходит осмысление и реализация возможностей использования современных информационных и коммуникационных технологий в деятельности преподавания и учения, формируются профессиональные и социальные компетенции учителей-разработчиков ЭУМ. В выступлении было подчеркнуто, что модель может быть адаптирована к условиям формального обучения.

О компетентностном подходе в системе непрерывного педагогического образования сообщила *ведущий научный сотрудник Национальной академии образования имени И. Алтынсарина, к.ист.н. А.Е. Абылгазина* (Астана, Казахстан). Айгуль Есимжановна говорила о структуре системы образования Казахстана, о переходе на 12-летнюю модель образова-

ния с 1 сентября 2015 г. и подчеркнула, что уровень среднего профессионального образования относится к послесреднему, профессионально-техническое образование является составной частью среднего образования, а послевузовское образование подтверждается степенью PhD. В системе педагогического образования Казахстана выделены семь ключевых компетенций, разрабатываются профессиональные стандарты, используются элементы дуального обучения.

В.Н. Введенский, д.п.н., профессор Белгородского государственного института искусств и культуры (Белгород, Россия) в выступлении на тему: «Непрерывное образование: от интеграции к регуляции» отметил, что непрерывное образование может рассматриваться с позиций личности, образовательного процесса, а также структуры самого образования. Вадим Николаевич подчеркнул: в структуре образования можно выделить общее и профессиональное, базовое и дополнительное профессиональное образование. Система дополнительного образования состоит из четырех уровней: региональный, муниципальный, уровень учреждения и личностный. Как правило, личностный уровень образования не рассматривается, что неверно, так как обучающийся является не только участником взаимодействия, но и «учителем самого себя». Проблемы регуляции и саморегуляции (при трактовке уровней образования) являются определяющими при неформальном решении задач интеграции образования.

Особый интерес и дискуссию вызвало выступление магистранта Университетского колледжа прикладных наук Осло и Акерсхуса (Oslo and Akershus University College of Applied Sciences) Г.Н. Шавард (Осло, Норвегия) «Образование через всю жизнь в контексте городской среды. Кейсы Москвы и Осло». Галина Николаевна сообщила о размывающих традиционные границы фаз взрослой жизни эффектах и последствиях постиндустриальной экономики знаний. Она подчеркнула, что в исследовании рассматривались формы непрерывного образования, выходящие за узкие экономические рамки, и сравнивались стратегии «образования через всю жизнь», базирующиеся на культурных и социальных ценностях с учетом познавательной мотивации личности. В докладе был сделан акцент на городской среде и общественных пространствах Осло и Москвы, представляющих пример различной городской среды. Отмечено, что Москва переживает бум образовательных пространств, как в государственном, так и в антрепренерском секторе, в то время как в отношении формального образования делаются пессимистические прогнозы, а целостная государственная политика непрерывного образования практически отсутствует. Осло же имеет достаточно сформированную политическую стратегию профессионального, реабилитационного и компенсаторного непрерывного образования, слабо связанную с городской культурной средой и сконцентрированную в основном на потребностях рынка и адаптации иммигрантов.

Директор ГБОУ СПО Московский государственный техникум технологий и права И.А. Артемьев (Москва, Россия) рассказал об образовательном комплексе, созданном на базе столичного техникума. Игорь Анатольевич раскрыл причины трудностей в организации такого комплекса, подробно описал его структуру, наметил пути и возможные способы развития, отметив повышение квалификации персонала как важный фактор движения вперед.

О некоторых проблемах непрерывного образования в условиях современной демографической ситуации в России сообщил *М.Б. Готов, д.соц.н., профессор, ведущий научный сотрудник НИИ социально-экономических и педагогических проблем непрерывного образования Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина* (Санкт-Петербург, Россия). Михаил Борисович отметил, что, по данным ежегодного доклада Фонда ООН в области народонаселения, современная демографическая ситуация в России определяется как демографический кризис и депопуляция. Характеризуя проблемы непрерывного образования в этих условиях, докладчик наметил следующие пути выхода:

- повышение уровня профессиональных знаний и компетентности;
- повышение уровня компьютеризации трудовых ресурсов и автоматизации производства;
- расширение государственных мер стимулирования рождаемости и поддержки семей;
- восстановление и развитие сети школ в малонаселенных сельских регионах;
- создание во всех регионах «образовательных кластеров» для людей «третьего возраста».

В продолжительной и оживленной дискуссии приняли участие:

Семенова Ольга Александровна, к.п.н., заместитель директора ГБОУ СПО Политехнический колледж № 2 (Москва, Россия) – рассказала о реализации государственных образовательных стандартов нового поколения в условиях взаимодействия с социальными партнерами;

Зверева Наталья Анатольевна, к.физ.-мат.н., заведующая Отделением среднего профессионального образования ГБОУ СПО «Пермский химико-технологический техникум» (Пермь, Россия) – сообщила об опыте участия социальных партнеров в непрерывном образовании студентов среднего профессионального образования по специальности «Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем»;

Литвиненко Наталья Станиславовна, к.п.н., доцент Обнинского института атомной энергии – филиала Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» (Обнинск, Россия) – раскрыла пути психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в техническом вузе, уделив особое внимание адаптации студентов к обучению через систему повышения квалификации преподавателей;

Сергеева Марина Георгиевна, к.п.н., старший научный сотрудник ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО – остановилась на некоторых составляющих концептуальной модели развития непрерывного экономического образования, подчеркнув необходимость формирования экономических компетенций на каждом образовательном уровне;

Дзюбенко Светлана Васильевна, заместитель директора по учебно-методической работе ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 587» (Москва, Россия) – раскрыла особенности консультационного обучения педагогов в процессе инновационной деятельности учебного заведения;

Попова Елена Михайловна, к.п.н., заместитель директора ГБОУ СПО «Колледж городской инфраструктуры и строительства № 1» (Москва, Россия) – рассказала о концепциях девиантного поведения и путях преодоления различных отклонений в поведении;

Моисеев Сергей Владимирович, заместитель директора Научно-просветительского центра «Додаткової активизації розуму» (Одесса, Украина) – сообщил о работе и возможностях Центра.

Участники конференции поблагодарили организаторов и выразили свои пожелания относительно организации конференции в июне 2014 г. в Санкт-Петербурге.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 5

МОСТ К ДУШЕ РЕБЕНКА

REFLECTING ON BOOKS: A BRIDGE TO A CHILD'S SOUL

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

Ключевые слова: семейное воспитание, возрастная психология, педагогическая притча.

Keywords: family upbringing, age psychology, pedagogical parable.

Андрей Максимов, известный журналист, писатель и режиссер, написал 35 книг. Эта, 36-я «Как не стать врагом своему ребенку» [1], – особенная. Детство осталось в памяти автора царством доброты и справедливости, в котором правили родители. Они доверяли друг другу, уважали друг друга, конечно, друг друга любили. Ребенку, выросшему в такой семье, подобные взаимоотношения казались единственно нормальными. Доверие между членами семьи было почти абсолютным. «Если бы ты признался вдруг в убийстве, я бы не спрашивала «За что?», а искала бы возможность спрятать тебя». Казалось, только так и бывает, но другие семьи были иными. Почему? Как этого избежать?

Не впервые А. Максимов задумывается над этими вопросами. Я бы назвал их «практической педагогикой». Помню, как-то в середине 90-х гг. XX века мне пришлось редактировать статью профессора Бориса Вульфова «Художественная литература как педагогика». Книги Андрея Максимова тогда еще не существовало, но сейчас кажется, что ученый-педагог сумел предсказать ее появление!

«Почему же к себе, обуреваемым насущными вопросами, мы относимся серьезно, а к той части человечества – детям, которые озабочены проблемами и поисками пути, – высокомерно и без уважения?» [1, с. 60] – вопрошает автор. Вся книга – ответ на этот вопрос.

Произведение Андрея Максимова – сплав его педагогических наблюдений и художественных, писательских интенций. Переложенные притчами педагогические главы носят, казалось бы, прикладной характер. Родители найдут в них «мудрость на каждый день». Хотите поговорить с ребенком о деньгах – пожалуйста, есть рецепт; о любви – тоже проходили, познакомьтесь и вы; о школе, в которой ребенок учится, и о его учителях – есть и такая глава. Однако эти прикладного характера главы и разделы выстраиваются в стройную теорию, которая подкрепляется именами Сократа, Платона, Песталоцци, Корчака, Маслоу, Соловейчика...

И все же притчам в книге отводится особое место. «Делай так» – слишком навязчивая конструкция для книги, предназначенной родителям. Притчи и сказки дают возможность отвлечься от императивов, задуматься над рассказанной историей, примерить ее на себя. Притчи в книге Андрея Максимова, а их, забавных и мудрых, много, делают повествование легким, воздушным.

А. Максимов пишет короткими фразами, которые хорошо запоминаются. Его педагогика – не для всех и не на все времена. Это современный родительский кодекс для образованного третьего сословия. У родителей «попроще» и без особых либеральных заморочек утверждения о том, что детский отдых – это «балдеж», никакого сочувствия, я подозреваю, не вызовут. В среде, где правит бал философия подзатыльников, не поверят, что «все дети – философы». Сам же Максимов верит в это истово.

Считается, что следует оценивать то, что в книге есть, а не упрекать за то, чего в книге нет. Например, в книге нет главы о положительном примере. Рискну высказать предположение: это произошло потому, что Максимов верит не в положительный пример, а в запоминающийся поступок. Учитель позвонил и извинился перед его сыном; врач не взял денег за косметическую операцию попавшего в аварию ребенка; мама не устроила скандал взрослой спутнице своего сына, а договорилась совместно контролировать его школьную успеваемость¹, – из этого и складывается воспитательная среда. Поступкам нужно подражать, а не мифологизированным героям – вот о чем эта книга, умная и добрая.

Говорят, профессиональные педагоги – противные и зловерные учителя собственных детей. Даже «сильные» предметники часто вынуждены приглашать к своим детям репетиторов. Не все в этом признаются, конечно. Однако так бывает и так происходит на самом деле. Книги А. Максимова о детях и педагогике позволяют по-новому взглянуть на эту ситуацию: каждый хороший и чуткий отец может стать прекрасным педагогом и автором отличных педагогических работ.

Андрей Максимов – преданный отец, хороший педагог, мудрый воспитатель и талантливый писатель. Хотя непосредственный адресат книги – родители, в ней также найдут много доброго и полезного педагоги и воспитатели, методисты и психологи.

¹ Большинство ровесников, пожалуй, позавидует школьнику, заполучившему взрослую «гёрлфренд», но главная-то героиня – мудрая мама...

Список литературы

1. Максимов, А. Как не стать врагом своему ребенку / А. Максимов. – СПб.: Питер, 2013.
-

Spisok literatury

1. Maksimov, A. Как не stat' vragom svoemu rebenku / A. Maksimov. – SPb.: Piter, 2013.
-

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 5

ЯВЛЯЕТСЯ ЛИ ДИДАКТИКА НАУКОЙ?

CAN DIDACTICS BE CONSIDERED A SCIENCE?

Осмоловская И.М.

Заведующая лабораторией дидактики ФГНУ ИТИП РАО, Председатель Научного совета по проблемам дидактики РАО, доктор педагогических наук

E-mail: osmolovskaya@itiprao.ru

Osmolovskaya I.M.

Head of the Laboratory of Didactics of the Institute of Theory and History of Pedagogics of the Russian Academy of Education, Chair of the Scientific Council Dealing with Problems of Didactics (RAE), Doctor of science (Education).

E-mail: osmolovskaya@itiprao.ru

Аннотация. В настоящей статье освещается мероприятие, на котором обсуждалась книга И.И. Логвинова «Актуальные проблемы современной дидактики (полемиические рассуждения)», приведены цитаты из выступлений участников, переданы дискуссии, возникшие во время беседы.

Annotation. This article covers the convention at which the book “Current Problems of Modern Didactics (Polemic Reasoning)” by I.I. Logvinov was discussed. The author provides quotes from the discussion, as well as the debates which took place during the discussion.

Ключевые слова: обсуждение книги, дидактика, научное знание

Keywords: discussion of the book, didactics, scientific knowledge.

23 сентября 2013 г. в лаборатории дидактики Института теории и истории педагогики РАО состоялось обсуждение книги члена-корреспондента РАО, доктора педагогических наук, профессора, главного научного сотрудника И.И. Логвинова «Актуальные проблемы современной дидактики (полемиические рассуждения)» [1]. В обсуждении приняли участие ведущие ученые института: Я.С. Турбовской, В.А. Мясников, Н.Н. Найденова, А.К. Орешкина, И.М. Осмоловская, Т.М. Ковалева, Т.Ю. Ломакина, Ю.Е. Шабалин.

В процессе обсуждения монографии И.И. Логинова «Актуальные проблемы современной дидактики (полемиические рассуждения)» развернулась острая дискуссия на предмет того, является ли дидактика наукой, поскольку автор в своей книге дает на этот вопрос однозначный ответ «нет», утверждая, что дидактическое знание по своей природе является духовно-практическим.

Во вступительном слове **Игорь Иосифович Логвинов** сказал следующее:

«Многоуважаемые коллеги!

При обсуждении представленной Вам книги я просил бы иметь в виду:

1. Эта работа не заявка на создание теории обучения. Это анализ состояния сегодняшнего отечественного дидактического знания, которое не является научным. В типологии И.Т. Касавина выделяются три вида знания: практическое, духовно-практическое и теоретизированное. Научным знанием является знание теоретизированное. Дидактическое же знание относится к духовно-практическому. В книге я привожу аргументы, которые позволяют сделать соответствующий вывод.

2. Не я первый обратил внимание на неоднородный состав дидактического (и всего педагогического) знания. Первым, как мне кажется, это сделал П.Н. Груздев более полувека тому назад. Об этом писали М.Н. Скаткин и И.Я. Лернер в «Российской педагогической энциклопедии». Мною лишь высказано предположение, что все современное дидактическое знание представляет собою три относительно независимых компонента (философия образования, теория обучения, педагогическая инженерия), каждый из которых требует своего специфического подхода к исследованию и структурированию.

3. Необходимость поиска и формулировки законов обучения провозгласил еще М.И. Демков (вслед за Э. Мейманом и В.А. Лаем) в конце XIX в. А в 1980 г. об этом четко высказался И.Я. Лернер, обратив внимание на специфику данных законов, связывающих три компонента – учителя, ученика и содержание обучения. Я утверждаю, что поиск этих законов может быть проведен лишь экспериментально. Это утверждение базируется на моем убеждении, что обучение – искусственно созданный процесс, базирующийся на естественных законах, присущих всему миру животных (человек на 97% шимпанзе, как это ни огорчительно).

4. Я утверждаю, что современное дидактическое (да и все педагогическое) знание является духовно-практическим (по классификации И.Т. Касавина). Будучи насыщенным человеческими желаниями, оно не может быть отнесено к научному знанию. Такое мнение было высказано мною еще в 1999 г. (в журнале «Педагогика»), и до сих пор никаких письменно зафиксированных возражений от наших методологов и дидактов я не получил.

Еще раз обращаю Ваше внимание на то, что все мои публикации не претендуют на создание теории обучения. Я лишь считаю, что для создания таковой надо гуманитарное называть гуманитарным, а естественно-научное – естественно-научным».

Высказывание И.И. Логвинова никого из присутствующих не оставило равнодушным, ведь отказ дидактике в праве называться наукой подрывает фундаментальные устои этой отрасли педагогического знания.

Ведущий научный сотрудник Института теории и истории педагогики РАО, доктор педагогических наук, профессор **Т.М. Ковалева** начала свое выступление с эмоционального отклика на обсуждаемую книгу. Она отметила: «Нельзя не сказать сразу же об уникальном и очень редком достоинстве этой книги. Я давно (а может быть и никогда ранее!) не встречала такой остроумной дидактической книги, написанной к тому же живым и образным, но при этом очень современным научным языком!»

Далее речь пошла о содержании книги и о тех дидактических проблемах, которые обсуждаются в ней. Самая главная, как отметила Т.М. Ковалева, проблема, которую в своей кни-

ге поднимает И.И. Логвинов, – это проблема теоретической неразработанности дидактики как педагогической теории. Автор анализирует большой фактический материал, касающийся разработок отечественных и зарубежных дидактов, и констатирует тот факт, что до сих пор в дидактике не выявлены сущностные закономерности учебного процесса (как предмета дидактики), аналогично тому, как это сделано в естественно-научных теориях.

Анализируя создавшуюся ситуацию в дидактике, И.И. Логвинов делает вывод, что дидактика сделала неверный выбор и «свернула не на тот путь», начав, вместо того чтобы искать закономерности и оформлять их в законы, заниматься конструированием эффективных методов обучения. В заключение своей работы автор дает своеобразное напутствие новому поколению исследователей педагогики, советуя обратиться к осуществлению основной цели дидактики – поиску закономерностей учебного процесса как такового – и заниматься дальнейшим теоретическим развитием дидактики, чтобы оформить ее в строгую (в естественно-научном смысле) педагогическую теорию!

Как отметила Т.М. Ковалева, сразу же напрашивается вопрос: а почему в течение всего этого времени дидакты (многие из которых имели профессиональное естественно-научное образование и владели на очень высоком уровне методологической культурой естественно-научных исследований) так и не смогли найти и сформулировать хоть сколько-нибудь значимые закономерности учебного процесса?

В ходе обсуждения книги очень четко проявились две позиции (они же проявляются сегодня и в любых других современных дидактических дискуссиях, касающихся самых разных вопросов развития дидактического знания).

Согласно первой дидакты ошибочно сняли с себя ответственность за поиск и оформление закономерностей на дидактическом уровне, а вместо этого стали заниматься конструированием эффективных методов, способов, приемов дидактической работы. Эту точку зрения и отстаивает в своей книге И.И. Логвинов.

Вторая же позиция (ее разделяют некоторые коллеги нашей лаборатории дидактики ИТИП РАО) заключается в том, что снижение исследовательской активности в поиске закономерностей связано, прежде всего, с пониманием принципиальной сложности предмета изучения. Многие современные дидакты осознают принципиальную недостаточность методологии естественных наук по отношению к такому сложному предмету гуманитарного знания, каким является процесс обучения. При такой логике рассмотрения, сама проблема поиска дидактических закономерностей учебного процесса обернулась проблемой разработки новой методологической культуры исследования дидактических закономерностей, что, на мой взгляд, является несоизмеримо более глубокой проблемой для развития всей современной дидактики.

Продолжил мысль Т.М. Ковалевой старший научный сотрудник лаборатории дидактики, кандидат педагогических наук, доцент **Ю.Е. Шабалин**, по мнению которого, примечательность рассматриваемой монографии состоит в том, что это крайне вовремя вышедшая работа, где совершенно справедливо поставлен целый ряд вопросов и обозначены важнейшие проблемы современного дидактического дискурса. С некоторыми положениями, выдвинутыми в монографии, можно спорить и не соглашаться. Но главное состоит в том, что И.И. Логвинов верно определил, обозначил и сформулировал болевые

точки современной дидактики, красиво названные им «белыми пятнами дидактики». Красиво и справедливо, так как, несмотря ни на что, следует признать: такие «пятна» есть и именно они должны стать предметом подробного рассмотрения, дискуссии и обсуждения в педагогическом сообществе. Несомненная заслуга автора монографии в том, что он одним из первых достаточно четко обозначил и сформулировал круг проблемных вопросов, методолого-теоретических дефицитов современного дидактического знания.

Иное дело, что не со всеми положениями и доводами автора можно согласиться сразу и без дискуссии, но в том и заключается суть научных исследований, что поиск решений всегда сопряжен с критикой, выдвижением гипотез и, зачастую, их опровержением в процессе движения от незнания к знанию. Верно поставленный вопрос, формулировка проблемы и указание на дефицит знания – это значительная часть пути и неотъемлемая часть научного исследования.

Следует особо отметить, что современное состояние социогуманитарного знания в нашей стране представляет собой своеобразный клубок противоречивых мнений, представлений и тезисов. Дидактика как часть социогуманитарной картины мира, находится в настоящее время в аналогичной ситуации. Но это лишь часть проблемы. Трудности состоят и в том, что во всем мире назрела необходимость принципиальной смены парадигмы социогуманитарных наук. Эта смена еще не полностью осознана и не полностью принята. Тем не менее она происходит.

Суть наступающих перемен в том, что социальные исследования и социальное знание, которые до недавнего времени справедливо рассматривались исключительно как описательные, меняют свою роль и значение.

Дидактика как комплекс знаний об организации процесса обучения выходит на первый план и увеличивает свою значимость. Еще недавно ее рассматривали как своеобразный свод нормативно-предписывающих положений, озарений и некоторых знаний о закономерностях процесса обучения. И И.И. Логвинов абсолютно прав, когда указывает в своей монографии на этот преобладающий подход к дидактике и справедливо не соглашается с ним. Следует признать, что дидактика «выросла из коротких штанишек» нормативно-инструктивного знания и обретает свойства, размах и уверенность, характерные для научной дисциплины, способной не просто описывать реальность, но и указывать пути и способы ее изменения.

Дидактика находится на переднем крае современного дискурса социальных наук, постепенно занимающих позиции преобразующих мир научных дисциплин. Социальное проектирование, социальные технологии активно изменяют реальность, воздействуют на столь сложный предмет своего изучения – человеческий социум – и преобразуют его. Дидактика – один из инструментов такого воздействия и преобразования.

Как показала практика, для социальных перемен важно не только, *чему учить*, но в равной степени (а быть может, и в большей) важно, *как учить*. Осознание значимости дидактики и является фундаментальной основой для активизации исследовательской деятельности в этом направлении. Именно о необходимости такой активизации, о формирующейся у нас на глазах потребности в более глубоком дидактическом знании и говорится в книге И.И. Логвинова.

Интересно, что сам автор продолжает настаивать на поиске естественно-научных оснований дидактики и выступает против того, чтобы рассматривать ее как одну из социальных наук. Но научное чутье автора монографии подсказывает: не все благополучно в дидактическом королевстве, необходим углубленный научный поиск иных, отличающихся от ныне господствующих, подходов к дидактическому знанию. И эту, на наш взгляд, крайне важную, своевременную и актуальную идею автора, мы всемерно разделяем и поддерживаем.

Другой вопрос, в каком именно направлении надлежит осуществлять такой поиск. Мы считаем, что дидактика – это часть социального знания. Как и другие социальные науки, она включает в себе созидательную, изменяющую социальную практику силу. И появление таких направлений социогуманитарных исследований, как социальное проектирование, социальные технологии, вполне адекватно формированию новых дидактических подходов и дидактических технологий. Соответственно, новые основания дидактики необходимо искать именно там – в мире социальных наук, социальных технологий и проектов.

И, разумеется, нас не должен смущать тот факт, что не все понятно и известно, не все глубинные основы дидактики нам сегодня раскрыты, не все дидактические явления и процессы мы в состоянии объяснить. В конце концов суть науки заключается именно в поиске и открытии законов и закономерностей мира.

Свой взгляд на проблему научности дидактического знания озвучила заведующая лабораторией дидактики, доктор педагогических наук **И.М. Осмоловская**. Прежде всего она выразила свое несогласие с тем, что дидактическое знание является духовно-практическим, утверждая, что оно научно. Далее И.М. Осмоловская попыталась следующим образом опровергнуть аргументы И.И. Логвинова.

1. Источник дидактического знания – непосредственная практика обучения.

Непосредственная практика обучения, а точнее, ее описание, систематизация и анализ дают знание эмпирического уровня. В теоретическом дидактическом исследовании, так же, как в любом другом, изучается идеальный объект, лишенный конкретных характеристик, абстрагированный от реальной практики, но сохранивший обобщенные сущностные черты. Например, разрабатывая концепцию дифференцированного обучения, мы не исследуем процесс обучения в условиях дифференциации в конкретном образовательном учреждении – мы выделяем сущностные черты дифференциации обучения как объекта исследования и уже применительно к нему устанавливаем основные положения, которые характеризуют названный объект.

2. Средства трансляции дидактического знания – убеждение, апеллирующее к социально-психологическим стереотипам, нравственному и эстетическому чувству, а не строго логический вывод из заранее сформулированных предпосылок. В подтверждение своей мысли И.И. Логвинов приводит метафоры, характерные для дидактических текстов: «обучение на высоком уровне трудности», «осознание приходит через ворота научных понятий» [1, с. 53].

Но, как заметила И.М. Осмоловская, средства трансляции знания и в точных науках могут быть разными. Так, в физике широко используются метафоры, сравнения: например, модель атома Дж.Дж. Томсона («пудинг с изюмом»), высказывание Р. Фейнмана о роли молекулярно-кинетической теории, слова Э. Резерфорда о результатах опытов по выявлению

нию строения атома: «...я помню, что через несколько дней ко мне пришел крайне возбужденный Гейгер и заявил: «Нам удалось наблюдать несколько α -частиц, рассеянных назад». Это было самым невероятным событием в моей жизни. Оно было столь же невероятным, как если 15-дюймовый снаряд, выпущенный в кусок папиросной бумаги, отскочил от нее и ударил бы в стреляющего». После прочтения данного фрагмента, изложенного достаточно эмоционально и красочно, никто не скажет, что знания, о которых идет речь, обыденные, духовно-практические.

3. Особенности дидактических текстов – модальные формулировки, демонстрация обобщенных образцов поведения.

Наряду с описательной, объяснительной, предсказательной функциями дидактика выполняет и конструктивно-техническую, то есть нормирует практику – отсюда модальность формулировок и обобщенные образцы.

4. В дидактике нет законов и закономерностей.

По этому поводу И.М. Осмоловская высказала свою точку зрения: принципы в дидактике и есть по-иному сформулированные закономерности. Например, принцип научности может быть переформулирован так: существует устойчивая связь между усвоением учащимися научных знаний и формированием у них научной картины мира. По своему характеру эта закономерность эмпирическая, сформулированная на основе изучения педагогической практики.

Дидактика изучает специально конструируемый и создаваемый объект, процесс обучения, который сам по себе не существует вне деятельности человека, в отличие от объектов живой и неживой природы, например. Специфика дидактики не дает ей возможности развиваться как естественно-научной сфере знания, дидактика – гуманитарная наука.

Интересный вопрос в обсуждении подняла заведующая лабораторией методологии педагогических измерений, кандидат педагогических наук **Н.Н. Найденова**. Она отметила, что в научных кругах в последнее десятилетие возрос интерес к определению и уточнению терминов «педагогика» и «дидактика». Анализ определений указанных понятий в зарубежных исследованиях показывает, что постепенно в научной среде уходят от термина «педагогика» к термину «образование», а термин «педагогика» все больше сближается с термином «дидактика».

Термин «педагогика» возник в Древней Греции, он гораздо старше термина «дидактика». В древнегреческом обществе было различие между действиями педагогов (*paidagōgus*) и подчиненных учителей (*didáskalos*), то есть педагогами и дидактами. Педагогу доверяли своих детей, он сопровождал их везде: на улице, во время приема пищи и т.д. Дидакт же давал знания и умения в соответствии с заданным планом обучения.

По мере развития общества слова «педагог» и «дидакт» объединились по смыслу, и педагогика стала включать и воспитание, и обучение. Но в любом случае под педагогом понимали того квалифицированного человека, который был: 1) компаньоном ребенка и в то же время обеспечивал его безопасность; 2) помогал ребенку в обучении примером, беседой и дисциплинарным образованием.

Таким образом, в древнее время педагог и учитель различались по своим функциям: у педагога было гораздо больше функций и ответственности за образование ребенка,

а учитель и был дидактом. В ходе дальнейшего исторического развития педагогика все больше становилась наукой об обучении, то есть дидактикой.

Одним из важных этапов в развитии дидактики была публикация книги Яна Амоса Коменского «Великая дидактика». В начале XIX в. немецкий педагог Й.Ф. Харберт придал дидактике статус точной науки и выделил ее из образования, считая дидактику наукой, а образование – деятельностью. В то время, как и сейчас, образование означало формирование и развитие человека, а обучение было сосредоточено на передаче полезных навыков и новых знаний, способствующих развитию способностей человека.

В 1879 г. вышла книга А. Бейна на английском языке «Образование как наука». С этого момента начался постепенный отход от педагогики к образованию. В результате образование и сейчас является в меньшей степени «наукой», не имеет престижа в общей науке, а теории и исследования в сфере образования считаются учеными других областей не научными, а описывающими конкретный опыт обучения.

Заведующий лабораторией философии образования, доктор педагогических наук, профессор **Я.С. Турбовской** начал свое выступление с некоторых оценочных суждений: «В книге, несомненно, рассматривается ряд актуальных вопросов, которые в течение многих лет волнуют не только специалистов, но и широкую педагогическую общественность. И с этой точки зрения нельзя не признать, что появление данного труда, безусловно, значимо. Тем более что автор не только не уходит от остроты затрагиваемых вопросов, а наоборот, четко и предельно определенно отстаивает своё понимание столь непростой проблемы. К тому же он достаточно публицистично воплощает свой замысел, что не так уж часто встречается в научной педагогике. И независимо от того, разделяешь ли ты авторскую точку зрения, эту книгу читаешь не без интереса».

Далее Я.С. Турбовской сослался на высказывание И.И. Логвинова о том, что дидактику необходимо ввести в русло «обычной науки». Добиться этого можно только на основе практически достоверного и – лучше всего – экспериментально полученного знания. Благодаря такому подходу возникнет реальная возможность выявить закономерности, определяющие эффективность учебного процесса, и дидактика без каких-либо дискуссий станет всеми признанной наукой, и будет покончено с этим ни к чему не ведущим, по сути своей абстрактным теоретизированием.

Я.С. Турбовской отметил также, что «бесплодная губительность формального теоретизирования, выдающего себя за педагогическую науку», всем надоела. Так что страстное противостояние «абстрактному теоретизированию», представленное автором в обсуждаемой книге, не может не вызывать сочувствия и поддержки. Обратившись к печально известному выражению, докладчик призывал «не выплескивать с мыльной пеной и ребёнка, что по сути делает автор. Хорошо бы, конечно, чтобы дидактику признали «обычной наукой». Кто спорит?! Но что делать, если она генетически и изначально *необычна*, если исторически она возникла из необходимости не только учить, но и воспитывать, то есть *образовывать людей*? И именно это неразрывно-двойственное единство определяет объективную сущность дидактики как автономной области педагогической науки. И укладывать её в прокрустово ложе формальных классификаций, ради каких бы то ни было, пусть даже, казалось бы, очень важных целей, – значит профанировать само понятие «наука»,

возникшее благодаря объективным потребностям исторически *развивающейся* реальной действительности».

По мнению Я.С. Турбовского, существует неотложная необходимость аналитически отнестись к авторскому пониманию действительно методологически очень важного и по сей день не решенного вопроса о *содержании образования*. Не в последнюю очередь причина коренится в сложившихся подходах к решению этой, как принято считать, *фундаментальной проблемы*. Методологическая ущербность этих подходов состоит в том, что их рассматривают как данность, которая не изменяется, остается в сути своей объективной – *и при этом единственной и одной и той же*. В результате исследовательское решение сводится к тому, чтобы этот объект как независимую данность раскрыть через присущие ему и при этом неизменяющиеся особенности и характеристики. На самом деле понятия и представления о дидактических объектах развиваются. Современное образование вариативно, проектно. Образование в суворовском училище и воскресной церковной школе строится совершенно по-разному, подчиняется различным закономерностям. Поэтому, по мнению Я.С. Турбовского невозможно дать единственный ответ, как должно быть построено образование, а И.И. Логвинов пытается это сделать. Необходимо подняться над практикой, посмотреть, куда мы движемся и чего хотим.

В заключение хотелось бы отметить, что все участники обсуждения единодушно отметили, насколько интересна, живо написана книга И.И. Логвинова, насколько оригинальна его трактовка дидактического знания: современная дидактика образно представлена в виде карты, на которой автор отмечает «белые пятна», предлагая свои способы их устранения.

И хотя мнения участников по обсуждаемым вопросам были разные, все пришли к выводу, что такие обсуждения, позволяющие утвердиться в собственной позиции и, вместе с тем, взглянуть на проблему под иным углом зрения, чрезвычайно важны.

Список литературы

1. Логвинов, И. И. Актуальные проблемы современной дидактики (polemicheskie rassuzhdeniya) / И. И. Логвинов. – М.: Моск. психолого-соц. ун-т ; Воронеж: МО-ДЭК, 2013. – 152 с.

Spisok literatury

1. Logvinov, I. I. Aktual'nye problemy sovremennoy didaktiki (polemicheskie rassuzhdeniia) / I. I. Logvinov. – M.: Mosk. psikhologo-sots. un-t ; Voronezh: MODÉK, 2013. – 152 s.

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» № 5 (14) 2013

Журнал ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» Российской академии образования

“NATIONAL AND FOREIGN PEDAGOGY” № 5 (14) 2013

JOURNAL OF THE “INSTITUTE OF THEORY AND HISTORY OF PEDAGOGY” OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION

СОДЕРЖАНИЕ

К ЧИТАТЕЛЯМ

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ПЛОЩАДКИ ИТИП РАО: МГТУ ИМ. Н.Э. БАУМАНА, МГИУ, САФУ

Орешкина А.К., Сорокина-Исполатова Т.В., Сорокина Я.А.

Федеральная инновационная площадка «ИТИП-МГИУ» как научно-образовательная корпорация

Демченко З.А., Орешкина А.К.

Роль образовательных технологий в инновационном подходе к развитию научно-исследовательской деятельности студентов современного вуза

Цибизова Т.Ю.

Формирование профессиональной коммерции школьников в области IT

Виноградов В.Ю., Кураков С.В., Комкова Т.Ю.

Системно-ориентированное сетевое управление качеством образовательного процесса с использованием баз принятия решений

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Анучина Т.П.

Проектная деятельность на первой образовательной ступени как залог формирования творческой личности

Николаева О.Ю.

Формирование системы показателей качества профильного образования с учетом взаимодействия «школа-вуз»

Уварова Т.А.

Развивающие возможности искусства в контексте современного образовательного процесса

ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

Лукацкий М.А.

О междисциплинарной исследовательской инициативе, объединившей педагогику и когнитивную лингвистику, и о перспективах разработки педагогической семиологии

Игнатьева Е.В.

О роли образовательного предмета «Технология» в реформировании школьного образования

Елкина И.М., Преснухина И.А., Фетисова Л.И.

Учет самооценки студентов по иностранному языку в неязыковом вузе в системе дистанционного образования

Смолинская О.Е.

Наука в культурно-образовательном пространстве педагогического университета

ПАМЯТИ УЧЁНОГО

НАШИ АВТОРЫ

SUMMARY

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ НАШИХ АВТОРОВ

ПОДПИСКА