

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

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

№ 6 | 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**

Выступление Президента РАО, академика РАО, доктора филологических наук, профессора Вербицкой Людмилы Алексеевны на торжественном заседании по случаю 70-летия Российской академии образования	5
---	---

МОДЕРНИЗАЦИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Вяземский Е.Е.</i> О едином учебнике истории: педагогические аспекты проблемы.....	12
<i>Богуславская Т.Н.</i> Вариативные формы обеспечения доступности качественного дошкольного образования	22

ТЕОРИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Дерюга В.Е.</i> Гуманистические ценности как основа и цель образования личности	31
<i>Алиев Ю.Б.</i> Художественное воспитание как основа культурного бытия школы	41

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

<i>Пироженко Л.В.</i> Содержание школьного образования как составляющая педагогической системы В.А. Сухомлинского	48
<i>Федотова И.Б.</i> История просвещения и педагогической мысли в трудах С.В. Рождественского.....	57
<i>Ляхов А.В., Супрунова Л.Л.</i> Педагогические идеи В.В. Макаева.....	64
<i>Давыденко В.А., Юдина Н.П.</i> Признание в любви.....	70

НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

<i>Кондратенко Е.Л., Прокудин Д.Е.</i> Обеспечение информационной безопасности как проблема отечественного школьного воспитания в условиях информационного общества	78
---	----

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

<i>Динерштейн Е.Е.</i> Формирование навыка осмысленного чтения в процессе обучения в средней школе	85
<i>Шейпак С.А.</i> Французский язык для университетских целей (FOU).....	97
<i>Ломакина О. В.</i> Восприятие и оценка студентами методов интерактивного обучения	108
<i>Киржанова С.В.</i> Особенности работы с высказываниями с неконечным синтагматическим положением интонационного центра в иноязычной аудитории	112

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

<i>Орешкина А.К.</i> Образование в постиндустриальном обществе	119
--	-----

РАЗМЫШЛЕНИЯ НАД КНИГАМИ

<i>Богуславский М.В.</i> «Сердце отдаю детям» В.А. Сухомлинского: потенциал нового прочтения.....	125
<i>Ланин Б.А.</i> Возвращение Фридриха Горенштейна.....	130

В МИРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЖУРНАЛОВ

Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» № 6(15) 2013	139
---	-----

Public Talk President and Academician of the RAE, Doctor of science in philology, Professor Verbitskaya Lyudmila Alekseyevna at the 70th anniversary ceremony of the Russian Academy of Education	5
---	---

MODERNIZATION OF RUSSIAN EDUCATION

<i>Vyazemsky E.E.</i> A Unified History Textbook: Pedagogical Aspects of the Problem.....	12
<i>Boguslavskaya T.N.</i> Variative Forms of Providing Accessibility to High-Quality Preschool Education.....	22

THEORY OF MODERN EDUCATION

<i>Deryuga V.E.</i> Humanistic Values as a Basis and Purpose of an Individual's Education.....	31
<i>Aliev Yu.B.</i> Artistic Education as a Basis of School Cultural Existence.....	41

HISTORY OF PEDAGOGICS

<i>Pyrozhenko L.V.</i> Content of School Education as a Component of V.A. Sukhomlynsky's Teaching System.....	48
<i>Fedotova I.B.</i> History of Education and Pedagogical Thought in S.V. Rozhdestvensky's Works	57
<i>Lyakhov A.V., Suprunova L.L. V.V. Makaev's</i> Teaching Ideas.....	64
<i>Davydenko V.A., Yudina N.P.</i> Declaration of Love.....	70

NEW RESEARCHES IN EDUCATION

<i>Kondratenko E.L., Prokudin D.E.</i> Providing Information Security as a Problem of National School Education in the Conditions of Information Society	78
---	----

INNOVATIVE TECHNOLOGIES

<i>Dinerstein E.E.</i> Formation of Sensible Reading Skills during the Secondary School Learning Process.....	85
<i>Sheypak S.A.</i> French for University Purposes (FOU).....	97
<i>Lomakina O.V.</i> Students' Perception and Assessment of Interactive Teaching Methods.....	108
<i>Kirzhanova S.V.</i> Expressions with a Center of Intonation not in the Terminal Syntagmatic Position in a Foreign Audience	112

SCIENTIFIC LIFE

<i>Oreshkina A.K.</i> Education in Post-Industrial Society	119
--	-----

REFLECTING ON BOOKS

<i>Boguslavsky M.V.</i> V.A. Sukhomlynsky's "I Give My Heart to Children": Potential for a New Reading	125
<i>Lanin B.A.</i> Friedrikh Gorenshtein Returns.....	130

IN THE WORLD OF PEDAGOGICAL JOURNALS

Magazin «National and Foreign Pedagogy» № 6(15) 2013	139
--	-----

ВЫСТУПЛЕНИЕ
ПРЕЗИДЕНТА РАО, АКАДЕМИКА РАО,
ДОКТОРА ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ НАУК,
ПРОФЕССОРА ВЕРБИЦКОЙ ЛЮДМИЛЫ АЛЕКСЕЕВНЫ
НА ТОРЖЕСТВЕННОМ ЗАСЕДАНИИ ПО СЛУЧАЮ
70-ЛЕТИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ
(10 ДЕКАБРЯ 2013 г., г. МОСКВА,
ЦЕНТРАЛЬНЫЙ ДОМ УЧЕНЫХ)

PUBLIC TALK
PRESIDENT AND ACADEMICIAN OF THE RAE, DOCTOR OF SCIENCE IN PHILOLOGY,
PROFESSOR VERBITSKAYA LYUDMILA ALEKSEYEVNA
AT THE 70TH ANNIVERSARY CEREMONY OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION
(DECEMBER 10, 2013, MOSCOW, CENTRAL HOUSE OF SCIENTISTS)

Дорогие коллеги, уважаемые гости!

Юбилейные торжества научной организации — это событие исторической важности. И любой юбилей, как в жизни личности, так и в жизни Академии Личностей, — повод не только для оценки прошлого, понимания настоящего, но и для прогнозирования будущего. За 70 лет изменилась страна, изменилось общество, изменилось образование и детство. В связи с этим сегодня как никогда надо не только, вполне заслуженно, гордиться прошлым нашей Академии, рожденной в тяжелые годы Великой отечественной войны, но и найти силы для четкого понимания ожиданий общества и государства по отношению к своей интеллектуальной элите.

В 1943 г., когда еще неизвестен был исход Второй мировой войны и, казалось, было не только не до образования, но и, тем более, не до создания новых организационных структур, политическое руководство страны учредило Академию педагогических наук. За этим решением четко прослеживается, что даже в годы великих кризисов приоритет образования был не словом, а делом. Делом, за которым стояла вера в Победу, понимание, что только просвещенная страна имеет шанс на успех в мире конкурирующих мировоззрений, идеологий и экономик. Мы, пользуясь термином А. И. Солженицына, — **«образованцы»**, часто говорим на языке уроков.

Урок первый (из истории образования АПН РСФСР): никакие ссылки на социальные или экономические трудности развития России не могут быть оправданием потери приоритетности образования в жизни Личности, Общества, Государства!

Урок второй: первый состав Академии насчитывал 26 человек, но благодаря этим энтузиастам спустя 70 лет мы можем развивать принципы научного поиска и умножать авторитет научных школ, прогнозировать изменения, связанные с жизнью детей в XXI в., проводить фундаментальные исследования, направленные на утверждение ценностей современного детства и общества. Давайте вспомним всех, кто создал педагогическую науку Советского Союза, тех, без чьих трудов не было бы школьных программ, объединяющих все народы СССР, учебников, тех, кто создал единое и в то же время разнообразное образовательное пространство СССР и наделил нас общим образовательным кодом.

Урок третий: быть сопричастным к истории Российской академии образования — это не только высокая честь, но и большая ответственность за ребенка.

Говоря о влиянии РАО на развитие школьного образования, необходимо отметить, что с момента создания РАО являлась опорным центром для министерств образования страны в вопросах развития государства и совершенствования всей системы образования большой страны.

Годы работы Академии насыщены событиями, позволившими ученым рассматривать проблемы детства как основополагающее направление отечественной науки и проводить государственную политику детоцентризма. Российские ученые внесли громадный вклад в решение проблем детства и определили своими исследованиями приоритеты развития образовательной системы России в XX и XXI вв.

В. В. Путин в своих выступлениях неоднократно подчёркивал, что «образование — это приоритет государства, от этого зависит и будущее конкретного человека, и будущее всей страны».

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 г. обозначены важные направления нашей деятельности. Остановлюсь на некоторых из них:

1. Модернизация системы образования как основа динамичного экономического роста и социального развития общества, как фактор благополучия граждан и безопасности страны.

2. Повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина, ориентированность на формирование творческой социально ответственной личности. Это предполагает обеспечение инновационного характера базового образования, неразрывно связанного с мировой фундаментальной наукой, взаимосвязи академических знаний и практических умений.

3. Модернизация институтов системы образования как инструментов социального развития, создание системы образования, обеспечивающей раннее развитие детей независимо от места их проживания, состояния здоровья, социального положения, формирование системы выявления и поддержки одаренных детей и талантливой молодежи.

4. Создание современной системы непрерывного индивидуализированного образования для всех, подготовки и переподготовки профессиональных кадров.

5. Формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг посредством привлечения потребителей, участие в международных сопоставительных исследованиях путем создания прозрачной, открытой системы информирования граждан по проблемам образования, обеспечивающей полноту, доступность, современное обновление и достоверность сведений, развитие механизмов участия потребителей и общественных институтов в осуществлении контроля и проведении оценки качества образования...

В научной деятельности на каждом этапе своего развития Академия выполняла три группы важных задач.

Первая группа задач ориентирована на опережение времени. Это фундаментальные исследования образования как ведущий мотив общества знаний.

Вторая группа предполагает актуальное научное психолого-педагогическое обеспечение образовательной системы страны.

Третья группа задач связана с развитием Академии как экспертного сообщества, координирующего разнообразные научные исследования и осуществляющего перманентный мониторинг качества образовательной системы страны.

Именно **фундаментальные исследования** позволяют современному образованию выйти на новый уровень своего развития.

Хочу подчеркнуть, что Федеральный государственный образовательный стандарт — это, пользуясь образным понятием Льва Выготского, «культурное орудие», превращающее фундаментальные научные идеи в образовательную практику и тем самым позволяющее избежать научно-практического параллелизма. Благодаря фундаментальным идеям классиков современной науки об образовании мы говорим о таких аспектах модернизации, как развивающее образование, вариативное образование, индивидуализация обучения, управление изменениями в образовании, формирование идентичности личности, страхование рисков детства.

Разработанная исследователями программа развития **универсальных** учебных действий, реализующая формулу «Научить учиться», обобщает и систематизирует психолого-педагогический опыт развивающего образования, формируемый в рамках культурно-исторического подхода Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова и других. Эти исследования также не мыслимы без фундаментальных трудов наших великих дидактов Л. В. Занкова, М. Н. Скаткина, И. Я. Лернера...

Сегодня изменилось многое в обществе, изменились и сами дети. Но многие аспекты теории воспитательной деятельности по-прежнему отражают запросы общества в воспитании подрастающего поколения. В начале 90-х гг. коллективом ученых была предложена концепция воспитания детей и подростков в современном мире. Основные положения этой концепции: самоценность человеческой жизни, духовная свобода и духовное достоинство, нравственный смысл жизни и деятельности человека, физическое и психическое здоровье.

XXI век — это век, когда человечество стало жить в новом измерении — **е-измерении** (е-электрон). В дополнение к координатам X, Y, Z и t-время появилась координата **е**. Это е-

mail (электронное послание), e-library (электронная библиотека), e-government (электронное правительство), e-learning (электронное обучение) и т.д. Сформировалось мировое информационное пространство, меняется мировоззрение людей, язык, культура, СМИ, способы и технологии общения людей, системы администрирования и управления и многое другое. Важным вкладом в этом направлении стала разработанная по просьбе Роскомнадзора учеными РАО, МГУ, СПбГУ и других вузов страны Концепция информационной безопасности детей и подростков в Российской Федерации.

Формирование информационного общества неотделимо от задач развития образования и педагогики.

В области информатизации образования сделано уже немало, особенно в системе вузовского образования. Но, по общему мнению ученых, мы не получили здесь тех результатов, на которые рассчитывали, вкладывая в последние годы немалые средства в оснащение школ компьютерами, в разработку электронных образовательных ресурсов, большинство из которых сегодня практически не востребованы ни учителями, ни учащимися.

В чем причина? Разрабатываемые электронные ресурсы ориентированы на традиционную систему образования, традиционный процесс обучения, которые мы хотим во многом изменить в ходе модернизации образования. Иначе говоря, создаваемые электронные средства обучения пока чаще всего направлены на достижение образовательных результатов, которые по большей части неадекватны новым целям и ценностям образования. И здесь нам есть над чем поработать.

В Академии проводятся исследовательские работы, связанные с установлением связей между теоретической педагогикой и бурно развивающейся в последнее время когнитивной лингвистикой. Российская академия образования — один из мировых лидеров в осуществлении подобной исследовательской деятельности.

Но главное, что всегда было основой деятельности академии, — это непосредственная связь с практикой. Научно-методическое обеспечение функционирования образовательной системы России является одним из приоритетных направлений деятельности Академии. Двери для учителей всегда открыты в ее институты, а ученые Академии проводят немало рабочего времени в школах, колледжах, вузах.

Возможны ли в педагогике измерения? Вечный вопрос. Наверное, поэтому столько дискуссий ведется вокруг ЕГЭ. Одно из самых известных достижений РАО — участие в международных сравнительных измерительных исследованиях. В 1980-х гг. мы первыми в инициативном порядке включились в исследования качества учебных достижений школьников TIMSS, PISA, PIRLS — и до сих пор являемся единственной организацией в стране, которая проводит эти исследования, без использования результатов которых сегодня не обходится ни один политик или руководитель образования.

Постоянная апробация научных идей позволяет ученым Академии все время быть в едином педагогическом пространстве с образовательными учреждениями.

Другое важное направление деятельности Академии — экспертиза и координация научных исследований. Несомненно, что авторитет ученых, работающих в РАО, позволяет им оказывать существенное влияние на вузовскую науку через различные формы взаимодействия. Важнейшей стороной этой работы является подготовка научных кадров. Се-

годня большинство ведущих ученых — педагогов и психологов являются выпускниками аспирантур и докторантур наших институтов.

Сегодня становятся особенно актуальными практико-ориентированные исследования, работы, имеющие очевидное практическое значение для развития регионов страны. Есть работы, в которых образование выступает как инструмент решения жизненных, в том числе социально-экономических проблем сообществ. Собственно говоря, это один из ключевых признаков социокультурной модернизации образования. Причем важно, что не только разрабатывается методология, теория, но уже есть созданный в ходе многолетней работы в регионах конкретный инструментарий — технологии и формы социокультурной модернизации. Например, в Якутии это позволило сделать большой скачок не только в развитии образования, но в социально-экономическом развитии районов и населенных пунктов. Вот хороший пример: в селе Баяга в результате взаимодействия общеобразовательной школы и созданных здесь школ народных мастеров постепенно появилась служба такси, маленькая гостиница, центр прикладных ремесел — то есть стала развиваться нормальная социальная инфраструктура деревни.

На прошедшем 5 декабря «Форуме действий» Общероссийского народного фронта Президент РФ В. В. Путин назвал образование важнейшей сферой жизни и выразил готовность отдельно обсуждать проблемы образования на площадке Общероссийского народного фронта. Академии есть что предложить по этому вопросу.

Научные исследования в сфере образования — это факторы ускорения развития личностного потенциала рождённых в XXI в. Доказательством является высказывание В. И. Вернадского: «Мыслящий и работающий человек есть мера всему. Он есть огромное планетное явление». Вехи в истории науки определяются не только открытиями, но и именами их авторов.

Все начинается с детства. Поэтому в юбилейный год Российской академии образования я хочу особое внимание уделить ее вкладу в развитие инновационного потенциала государственной политики России. С 1 января 2014 г. российское дошкольное образование будет жить «по стандарту». Для его разработки в соответствии с Приказом Министерства образования и науки РФ была создана рабочая группа, состоящая из экспертов в области образования, большая часть из которых — сотрудники научных организаций РАО.

Стандарт ориентирован на поддержание разнообразия, принципиальной «нестандартности» самого детства и ребенка, вариативности развивающих форм этой поддержки с сохранением его исключительной, предельной самобытности, которая как раз и придает ему «образовательную ценность». Это сделано на базе культурно-исторической теории, которая разработана в России усилиями Л. С. Выготского и его научной школы и положена в основу дошкольного образования многих стран мира. Новые стандарты образования проектировались с опорой на идеи человековедения Б. Г. Ананьева, В. Н. Мясищева, Н. П. Бехтерева и других классиков наук о детстве и человеке.

Стандарт разработан с учетом всего лучшего, что создано на данный момент научными школами А. В. Запорожца, Л. В. Венгера, Н. Н. Поддъякова и других. Идеология стандарта — «детоцентризм».

Подводя итоги, хотелось бы обратить наше внимание на следующие точки роста Академии.

Академия должна стать центром выражения чаяний, предложений, озабоченности и, наконец, мыслей общества (каждого гражданина) в области образования, воспитания, нравственности и культуры. Мы должны улавливать самые тонкие обертоны общественного сознания и своевременно и точно на них откликаться. Это важно!

Мы должны донести до людей свои новаторские достижения в педагогике и воспитании. Не только до профессионалов, экспериментальных площадок и т. д., но и до родителей. Как говорили раньше, «нужно выйти в народ»! Для этого нужно разработать технологии, форматы и принципы такого общения.

Академия должна выступить центром переподготовки учительских и педагогических кадров. Основным должен стать принцип: «любая новация — в жизнь» — но на условиях жесткой экспертизы. Система переподготовки педагогов в стране вообще утеряна, необходимо её восстановить, в противном случае меры по совершенствованию системы образования и качества образования не будут иметь никакого успеха.

Перед нами много задач. Как сделать так, чтобы высшее педагогическое образование покинуло «зámки из слоновой кости» и подготовило новое поколение компетентных учителей? Как превратить науки об образовании в широкий комплекс междисциплинарных наук, изучающих образование как ключевой институт социализации общества, который не сводится к психолого-педагогической науке при всей ее важности. Вспомним М. Бахтина, который говорил, что наука развивается на «границах»: перед нами колоссальные задачи воплощения в практику образования результатов исследований нейрочогнитивной науки, современных информационных теорий, социальной антропологии и эволюционной биологии, социологии, экономики, филологии, лингвистики, демографии и истории.

Особо скажу о гуманитарном образовании. Я не вижу его без современного осмысления идей В. И. Вернадского, А. А. Потебни, Г. Г. Шпета, В. Я. Проппа, и, конечно, М. М. Бахтина. Все это ещё только предстоит сделать, чтобы превратить науки об образовании в действительный и действенный ресурс образовательной политики. Такое превращение невозможно без фундаментальных научных исследований как основы социокультурной и организационно-экономической модернизации образования в стране.

Институт психологии РАО провел большую работу по разработке стандартов ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование» и разработке пяти ведомственных профессиональных стандартов, в том числе профессионального стандарта педагога (в создании которого участвовал лично Министр образования Д. В. Ливанов).

Нельзя не сказать о необходимости дальнейших исследований в области языка науки. Мы хорошо помним слова: «Нет в языке — нет в культуре», «Плохим языком хорошую жизнь не построишь». Речь идет не только о дальнейших программах развития русского языка, но и об исследованиях в области проблем образовательной семиотики.

Уважение к внутренним силам и «мудрости» самого языка отнюдь не предполагает нашего бездействия. Перед современной наукой, перед современной сферой образования стоят задачи воспитания филологической культуры и ценностного отношения к родной

речи общепонятными способами, не отторгающими от себя ни патетической декларативностью, ни пугающей сложностью.

Современному русскому обществу нужны разноаспектные словари и грамматические пособия — авторитетные, полные, общедоступные, понятные неспециалисту, удобные в использовании и легко узнаваемые. Они должны стать, условно говоря, книгами семейного круга, ориентируя читателя в вопросах нормы и вариантности и являясь своего рода «грамматиками и словарями говорящего».

Специфической проблемой становится и всё возрастающее количество школьных учебников. Так, в федеральном перечне учебников, рекомендованных Министерством образования и науки РФ к использованию в образовательном процессе в 2013/2014 учебном году, значится более 80 учебников по русскому языку. Очевидно, что ориентироваться в таком многообразии всем участникам образовательного процесса становится весьма затруднительно. Поэтому ограничение числа рекомендованных учебно-методических комплексов до семи или восьми представляется абсолютно оправданным.

Институты Академии активно участвуют в творческом поиске решения задач «новой школы» второго десятилетия XXI в., которые поставлены в законе «Об образовании в Российской Федерации», «Программе развития образования до 2020 года», «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина РФ», Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 гг.

Только активно включаясь в реализацию проектов ФЦПРО, институты Академии вместе с Министерством образования и науки РФ решат задачи модернизации общего и дошкольного образования как института социального развития.

Уважаемые коллеги! Современная наука делается коллективами, командами, которые объединяют общие цели. Позвольте завершить свое выступление пожеланиями успешного научного поиска, здоровья и благополучия ученым, составляющим славу отечественного образования!

Благодарю за внимание!

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 6

О ЕДИНОМ УЧЕБНИКЕ ИСТОРИИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ

A UNIFIED HISTORY TEXTBOOK: PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE PROBLEM

Вяземский Е.Е.

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

E-mail: viazemskiy@rambler.ru

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические аспекты подготовки единых учебников истории, анализируются приоритеты государственной образовательной политики в сфере общего исторического образования, подводятся общие итоги обсуждения проблемы единого учебника истории, формулируются перспективные подходы к созданию авторской (авторских) линий учебников на основе единой концепции.

Ключевые слова: образовательная политика, проект Концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории, проект историко-культурного стандарта (ИКС).

Vyazemsky E.E.

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

E-mail: viazemskiy@rambler.ru

Annotation. This article analyzes the pedagogical aspects of preparing unified history textbooks and the priorities of national educational policy pertaining to general history education. The author also summarizes the discussions of the unified history textbook problem and formulates promising approaches to creating copyrighted textbooks on the basis of the unified conception.

Keywords: educational policy, the New Methodical and Educational National History Complex project, the Historical and Cultural Standard project (HCS).

К концу октября 2013 г. в России завершился первый этап реализации поручения Президента РФ В.В. Путина, касавшегося подготовки единого учебника истории. Содержанием этапа стала разработка проекта Концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории и входящего в её состав проекта историко-культурного стандарта (ИКС).

24 октября 2013 г. в Министерстве образования и науки РФ состоялось представительное Всероссийское совещание учителей истории и обществознания, посвященное обсуждению проекта Концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории и входящего в её состав проекта историко-культурного стандарта (ИКС). Участники совещания в целом высказались в поддержку подготовленного проекта концепции и стандарта. После последних редакторских правок материалы были представлены Президенту РФ В.В. Путину.

Таким образом, первая часть поручения Президента РФ о подготовке единого учебника истории в первом приближении выполнена. В соответствии с п. 5 Перечня поручений Президента РФ по итогам заседания Совета при Президенте РФ по международным отношениям 19 февраля 2013 г. разработан проект историко-культурного стандарта (ИКС), опубликована Дорожная карта по подготовке единых учебников по истории России для средней школы. Материалы проекта размещены для профессионального обсуждения педагогами на портале «История России» [3].

В конце лета – осенью 2013 г. состоялось общественное обсуждение материалов проекта в историко-педагогической среде, в ходе которого в проект были внесены существенные изменения и уточнения. Обсуждение первой редакции ИКС проходило на портале «История России» со 2 июля по 9 сентября 2013 г. и носило дискуссионный характер. В ходе обсуждения пользователи ресурса опубликовали около 100 постов и внесли более 200 предложений и замечаний. Результаты обсуждения были переданы в Рабочую группу по подготовке концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории, в Министерство образования и науки РФ, в прессу. В итоге была подготовлена вторая редакция ИКС как компонента Концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории. Активное обсуждение второй редакции ИКС проходило вплоть до Всероссийского совещания учителей истории и обществознания, которое состоялось 24 октября, и получило логическое завершение в ходе совещания.

Правомерен вопрос: каковы будут последующие шаги, как именно предполагается завершить проект в целом? В соответствии с Дорожной картой по подготовке единых учебников истории России для средней школы предполагается последовательное осуществление комплекса государственно-общественных мероприятий, включая проведение конкурса на подготовку новой линии учебников по отечественной истории на основе концепции. Можно предположить, что в итоге будет подготовлена не одна, а несколько новых линий учебников, авторские коллективы которых будут сформированы ведущими издательствами учебной литературы на основе единой концепции отечественной истории.

Рассмотрим проблему создания единого учебника истории в общественно-педагогическом контексте как систему первоочередных вопросов, которые должны быть решены.

Вопрос первый.

Государственно-общественный запрос на создание единого учебника истории – это мифологема или реальная жизненная ситуация?

Выступая на Совете по межнациональным отношениям 19 февраля 2013 г., Президент РФ В.В. Путин отметил исключительную «роль школы в формировании культуры взаимоотношений между людьми разных национальностей, укреплении атмосферы взаимоуважения между ними», обратил внимание на то, что «формальные нравоучения здесь абсолютно неприемлемы и неэффективны, а порой даже и контрпродуктивны». Далее он заметил: «Возможно, стоит подумать о единых учебниках истории России для средней школы, рассчитанных на разные возрасты, но построенных в рамках единой концепции, в рамках единой логики непрерывной российской истории, взаимосвязи всех её этапов, уважения ко всем страницам нашего прошлого. И, конечно, нужно на конкретных примерах показывать, что судьба России созидалась единением разных народов, традиций и культур» [2].

Выступление президента обозначило политический курс государства в отношении учебников истории, а в более широком смысле – в отношении исторического образования в контексте государственной образовательной политики. В истории России это далеко не первая попытка утвердить единый подход к историческому образованию школьников. Ярчайшим примером единого государственного подхода к школьному историческому образованию в XX в. можно считать советскую модель подготовки школьных учебников истории, учебных программ по истории, которые проходили обязательное утверждение на высшем партийно-политическом и государственном уровнях.

В современной России вопрос о едином учебнике истории неоднократно обсуждался на разных уровнях. После встречи Президента РФ В.В. Путина с педагогами в июне 2007 г. был создан так называемый филипповский учебник (учебник Новейшей истории России 1945–2007 гг., авторский коллектив которого возглавил А.В. Филиппов). Учебник вызвал в целом негативную реакцию научного и педагогического сообществ. Причины подобного восприятия во многом были обусловлены идеологическими акцентами авторской концепции учебника, включая так называемую суверенную демократию, особенностями трактовки ряда ключевых событий истории советского периода.

Тем не менее сама идея создания единого учебника истории имела ранее и имеет сегодня сторонников на разных уровнях – от властных структур до учителей, родителей. Вопрос о целесообразности введения в школе единых учебников истории периодически возникает как в профессиональном педагогическом сообществе, так и в общественной среде. Запрос педагогов на создание линии единых учебников истории обусловлен трудностями, с которыми сталкиваются учителя при работе с вариативными учебниками. В условиях введения ЕГЭ эти трудности усугубились.

Педагогическая среда отражает общественные процессы, ситуацию в социуме в целом. В обществе нет мотивированного запроса на формирование исторического мышления, исследовательских методов обучения с критическим анализом источников, вариативное историческое образование как инструмент развития критического мышления. Значительная часть общества, включая многих педагогов, ориентирована на модель исто-

рического образования, которая предполагает воспроизводство школьниками стабильных знаний, доступной информации. Эта позиция разделяется большинством родителей. Такой подход предполагает возможность построения двух единых линии учебников по отечественной и всеобщей истории.

Вопрос второй.

Статус Историко-культурного стандарта. ИКС и ФГОС

В настоящий момент нормативно-правовой статус (ИКС) не имеет четкого определения. В итоговом варианте материалов проекта введено понятие «Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории», частью которого назван историко-культурный стандарт (ИКС).

Трудности теоретико-методологического и практического характера при разработке единой линии учебников связаны с тем, как совместить ИКС и ФГОС. Оба документа построены на разных научных основаниях. ИКС разработан в русле исторической науки, а ФГОС – психолого-педагогической. Это концептуальное противоречие необходимо осмыслить.

В ходе дискуссии были предложены два подхода. Первый заключался в том, чтобы сократить текст «Историко-культурного стандарта», приблизив его по характеру изложения материала к обязательному минимуму содержания курса истории России. Вторым вариантом, который и был осуществлен авторским коллективом, – дополнить текст проекта ИКС педагогическим содержанием (цели, задачи курса, образовательные результаты, структура системы исторического образования и другие актуальные педагогические вопросы), придав ему характер единой концепции курса истории России в общеобразовательной школе.

Подчеркнем: авторы концепции не претендуют на замену ФГОС историко-культурным стандартом. С точки зрения авторского коллектива, ИКС – это попытка разработать содержание курса истории России, отвечающее требованиям современной науки.

Отвечая на вопрос о статусе историко-культурного стандарта, надо иметь в виду, что утвержденный в 2011–2012 гг. стандарт основного общего (5–9 классы) и общего среднего образования (10–11 классы) фактически не регламентирует содержание курсов Истории России и Всеобщей истории. ФГОС устанавливает требования к личностным, метапредметным и предметным результатам освоения школьниками основной образовательной программы основного общего (5–9 классы) и общего среднего (10–11 классы) образования. Вместе с тем содержание учебного предмета история ни новым Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС), ни другими документами, за исключением Государственного образовательного стандарта 2004 г. (ФК ГОС) фактически не определяется. Концепция ФГОС основана на идее вариативного образования и не предполагает единых учебников.

Новый закон «Об образовании в Российской Федерации» [4] также не предполагает единых учебников. Зафиксированный в документах Министерства образования и науки РФ порядок экспертизы учебников исходит из вариативности их содержания.

Таким образом, реализация поручения Президента РФ по подготовке единых учебников по отечественной истории предусматривает существенное изменение всей норма-

тивно-правовой базы школьного исторического образования. Речь идет не о частичных изменениях действующей системы школьного исторического образования, а фактически о создании новой системы, построенной на основе новой концепции и откорректированной с учетом новых предложений нормативно-правовой базы.

Вопрос третий.

Оптимальная структура исторического образования, отвечающая требованиям времени

Распространенной точкой зрения является утверждение, что большинство педагогов настаивают на возвращении к линейной структуре исторического образования. Вместе с тем дискуссия на Всероссийском совещании учителей истории и обществознания 24 октября 2013 г. в очередной раз показала, что количество сторонников линейной и концентрической структуры примерно одинаково. Как и на Первом (2011 г.) и Втором всероссийском съездах учителей истории и обществознания (2012 г.), вопрос о структуре исторического образования вновь стал «камнем преткновения».

Сторонники линейной структуры обычно выдвигают два главных аргумента. Во-первых, концентрическая структура неэффективна, потому что в 10–11 классах происходит «повторение уже изученного в 5–9 классах материала. Во-вторых, «невозможность за сокращенное в концентриках количество часов изучать прежний объем материала» приводит к «снижению уровня исторических знаний».

В реальности «низкий» уровень исторических знаний школьников, конечно же, обусловлен всей совокупностью факторов, влияющих на систему образования, и социально-педагогических условий, в которых функционирует школа в современном обществе. Подчеркнем, что «прежний объем материала», предлагаемый для изучения в старших классах, должен иметь вариативный характер. Школа, педагоги должны иметь не только право, но и реальную возможность существенно изменять глубину, объем содержания изучаемого материала в зависимости от избранного школьниками базового или углубленного (профильного) уровня изучения.

Сторонники концентрической структуры считают, что в условиях введения ФГОС, который предполагает дифференцированное обучение, курсы истории в старших классах должны быть ориентированы либо на базовый, либо на углубленный уровень обучения. Конечно, соответствующая модель нуждается в разработке с последующим обсуждением.

Главной причиной неэффективности концентров, по мнению их сторонников, является отсутствие у разработчиков содержания образования (авторов предметных программ, учебников, методистов по истории) ясного понимания того, что должно изучаться в средних и старших классах, в чем заключается принципиальная разница в отборе материала для двух уровней, какова специфика познавательных моделей в основной и средней школе. Отсюда возникает тенденция повторно изучать в старших классах материал, который должен быть освоен в средних классах.

Вторая принципиальная проблема – перегрузка содержания образования фактическим материалом. Речь идет о неэффективности системы исторического образования в России в силу консервативной педагогической практики, не учитывающей психолого-педагогические реалии информационного общества, и отсутствия современной методологии процесса обучения.

В докладе на общем собрании РАО 29 октября 2013 г. вице-президент РАО Д.И. Фельдштейн подчеркнул, что «современный информационный взрыв четко отражает переход общества на новый уровень развития. При этом последствия введения новых систем информации создают огромные проблемы разного уровня, разного плана, воздействующие 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, они плохо понимают текст в целом. В итоге ребёнок «схватывает» лишь отдельные фрагменты многообразной разорванной информации, что формирует так называемое клиповое мышление» [5].

По мнению Д.И. Фельдштейна, 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.

В заключение Д.И. Фельдштейн сделал вывод, что речь идет «не о каких-то дополнениях и даже не о совершенствовании, а о выработке принципиально новой, теоретически глубоко обоснованной концепции образования XXI века и четкой, тщательно выверенной стратегии его организации, причем в условиях со многими неизвестными» [5].

Вопрос четвертый.

Единый учебник истории в контексте мирового педагогического опыта

Краткий экскурс в историю вопроса показывает, что проблема поиска оптимального соотношения между единообразием и вариативностью содержания учебников истории отнюдь не нова.

В дореволюционной России существовали авторские учебники истории для разных типов образовательных учреждений. Их авторами были преподаватели гимназий, университетов. Такие учебники, построенные на основе разных авторских концепций и отражавшие многообразие подходов к изучению истории, утверждались и рекомендовались к использованию государственными органами. Так, например, в начале XX в. преподавание истории велось по так называемым «профессорским» и «учительским» учебникам. Авторами первых были профессора университетов (П.Г. Виноградов, Н.И. Кареев и др.), вторых соответственно педагоги средних учебных заведений (К.А. Иванов, К.И. Добрынин и др.). Учительские учебники, как правило, пользовались популярностью среди учителей и преподавателей.

В советский период был накоплен значительный опыт подготовки и использования единых государственных учебников истории. Их концепции и содержание соответствова-

ли государственному заказу, принципам единой советской идеологии. Альтернативные походы к построению учебников не рассматривались.

В 1990–2000-е гг. в России сложилась практика создания вариативных учебников истории. Этот опыт еще нуждается в изучении на предмет выявления в нем сильных и слабых сторон. Попытки изучения этого опыта в международном образовательном контексте предпринимались, но целостных обобщающих работ недостаточно.

В зарубежных странах в настоящее время существует тенденция к изданию нескольких авторских линий учебников, чем обеспечиваются условия для вариативного образования. Научно-педагогической основой этих учебников являются национальные образовательные стандарты и программы, которые определяют требования к учебникам. Качество учебников, их соответствие государственному и социальному заказу определяет педагогическое сообщество в лице негосударственных ассоциаций учителей, а ответственность за качество учебников возлагается на самих авторов и издательства учебной литературы.

Вопрос пятый.

Проблемы реализации концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории

В Дорожной карте по подготовке единых учебников истории России (п. 5 поручения Президента РФ по итогам заседания Совета при Президенте РФ по международным отношениям, состоявшегося 19 февраля 2013 г.) уточняется и конкретизируется, что речь идет о разработке перечня исторических дат, событий, персоналий, понятий, обязательных для изучения в школе. Все эти компоненты содержания исторического образования с разной степенью полноты представлены в тексте проекта историко-культурного стандарта.

Предполагается разработка концепции единых учебников по истории России для средней школы (с пояснительной запиской). Представленный общественности проект Концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории включает в себя ИКС, в котором изложено основное содержание курса отечественной истории. Поручение Президента РФ выполнено.

Вместе с тем для того чтобы обеспечить внедрение этой концепции в образовательную практику, авторскому коллективу предстоит решить ряд конкретных вопросов педагогического характера, без которых представленный документ не сможет стать эффективной основой для построения новой системы исторического образования. Прежде всего речь идет о структурно-содержательной образовательной модели в основной и средней школе, о разработке системы аттестации. Новая концепция не соответствует существующему порядку разработки контрольно-измерительных материалов ГИА и ЕГЭ. Необходимо согласовать эти ключевые факторы, определяющие жизнеспособность предлагаемой системы.

При разработке единых учебников остро встанут вопросы о теоретической основе построения содержания авторской линии учебников, об интерпретациях, доказательности выводов. Историко-культурный стандарт не решает этих вопросов. Авторским коллек-

тивам необходимо оценить степень своей научной свободы, в том числе и в интерпретации положений историко-культурного стандарта и концепции.

В советскую эпоху учебники для школы создавались на основе единой доктрины, единой теоретико-методологической базы. В современном научном и педагогическом обществе существуют разные точки зрения (концепции), на основе которых предстоит построить единую систему учебников. Историкам и педагогам предстоит согласовать научно-педагогические подходы к построению единой системы учебников истории, что является условием её востребованности сообществом.

Вопрос шестой.

Единый учебник истории и проблема экспертизы учебной литературы

Качество учебников истории, равно как и учебников по другим дисциплинам, во многом определяется эффективностью экспертизы. Нынешняя экспертиза, проводимая специалистами-историками и дидактами, в ряде случаев субъективна, так как отражает мнение конкретного эксперта, утвержденного руководителем научной организации. С нашей точки зрения, целесообразен переход к открытой, а не закрытой анонимной экспертизе. Необходимо отработать процедуру решения спорных вопросов в случае разногласий между автором и экспертом.

В настоящее время автор учебника лишен возможности аргументировать свою позицию, вступить с экспертом в научно-педагогическую дискуссию. При этом экспертами выступают ученые-историки, которые, являясь крупными специалистами в определенной области исторического знания, в ряде случаев не компетентны в вопросах исторического образования, не знают специфики школы, не учитывают познавательные возможности обучающихся. Налицо противоречие научно-исторического и психолого-педагогического подходов к построению содержания образования и, в частности, учебников истории как материальных носителей содержания образования.

Вопрос седьмой.

Единый учебник истории, характер образовательного процесса и проблема качества школьного исторического образования

Одной из центральных проблем в создании эффективной системы образования является обеспечение взаимосвязи между целями обучения, характером итоговой аттестации (в формате ЕГЭ, в форме портфолио образовательных достижений, результатов олимпиад и др.), способами индивидуализации и дифференциации обучения, формирования индивидуальной образовательной траектории школьников.

На первый взгляд создание единых учебников истории облегчает подготовку к сдаче ЕГЭ, по крайней мере в его действующем формате. Вместе с тем мировой педагогический опыт показывает, что существует серьезное противоречие между целями инновационного

обучения, которое имеет индивидуальный личностно ориентированный характер, ориентировано на исследовательскую (не репродуктивную) деятельность, и классическим обучением, во многом имеющим репродуктивный характер.

Подчеркнем: именно с классическим обучением, академической моделью образования идейно связана попытка создания единых учебников истории, с которыми органично сочетается итоговая аттестация в формате ЕГЭ. Но *этот подход не учитывает индивидуальность ученического исследования, специфику учебного поиска, желательность учебного минидисcovery*. Конечно, исследовательский метод обучения не массовая практика, но перспектива, по крайней мере для инновационных школ. А именно такие школы, где доминирует индивидуальный подход к педагогам и учащимся, формируется неформальная атмосфера обучения, как показывает мировой опыт, определяют горизонты развития образования.

Президент РАО Л.А. Вербицкая отметила, что «задачи реализации современного системно-деятельностного подхода к развитию образования не могут быть решены с помощью устаревших, медленно обновляющихся учебников. Образно говоря, работать надо с 3D-пособиями, настроенными на развитие учебной самостоятельности и активности ученика, а мы только-только приступаем к постановке задачи их проектирования» [1].

Выводы

Резюмируя изложенное, можно сделать вывод: авторский коллектив разработал научно-образовательную концепцию курса отечественной истории, которая при определенных условиях может стать основой для построения новой системы школьного исторического образования.

В рамках современного образовательного законодательства введение системы единых учебников по истории России фактически невозможно. Выполнение поручения Президента РФ предполагает изменение действующего образовательного законодательства, кардинальную перестройку существующего порядка экспертизы учебной литературы.

В системе образования предстоит разрешить противоречие между установкой на единый учебник и идеей вариативности содержания образования как ключевым концептом ФГОС средней школы.

Изменение всех нормативно-правовых и методологических подходов (требования к содержанию образования, порядок экспертизы учебников и др.) применительно только к учебному курсу истории России нарушает целостность системы образования. Видимо, необходимо изменить существующий порядок в целом. Такие изменения возможны, но необходима продуманная стратегия, опора на педагогическую общественность, сотрудничество с опытными педагогами-профессионалами.

Список литературы:

1. [Выступление Президента РАО Л.А. Вербицкой на общем собрании РАО 29 октября 2013 г.] // Сайт Российской академии образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.raop.ru/assets/files/Verbitskaya_29_10_2013.pdf.

2. Заседание Совета по межнациональным отношениям 19 февраля 2013 г. : стенограмма заседания // Президент России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://news.kremlin.ru/news/17536>.
 3. История России [Электронный ресурс]: информационный исторический ресурс. – Режим доступа: <http://histrf.ru/>, свободный.
 4. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29.12.12 № 273-ФЗ // СПС «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.Consultant.ru/document/cons_doc_LAW_147353, свободный.
 5. Функциональная нагрузка Академии образования в определении принципов и условий развития растущего человека на исторически новом уровне движения общества : доклад вице-президента РАО Д. И. Фельдштейна на общем собрании РАО 29 октября 2013 г. // Сайт Российской академии образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.raop.ru/assets/files/Feldshtein_29_10_2013.pdf.
-

Spisok literatury:

1. [Vystuplenie Prezidenta RAO L.A. Verbitskoj na obshchem sobranii RAO 29 oktjabria 2013 g.] // Sajt Rossijskoj akademii obrazovaniia [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.raop.ru/assets/files/Verbitskaya_29_10_2013.pdf.
2. Zasedanie Soveta po mezhnatsional'nym otnosheniiam 19 fevralia 2013 g. : stenoграмма zasedaniia // Prezident Rossii [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://news.kremlin.ru/news/17536>.
3. Istoriia Rossii [Elektronnyj resurs]: informatsionnyj istoricheskiĭ resurs. – Rezhim dostupa: <http://histrf.ru/>, svobodnyĭ.
4. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federatsii: feder. zakon ot 29.12.12 № 273-FZ // SPS «Konsul'tantPlius» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.Consultant.ru/document/cons_doc_LAW_147353, svobodnyĭ.
5. Funktsional'naia nagruzka Akademii obrazovaniia v opredelenii printsipov i uslovij razvitiia rastushchego cheloveka na istoricheski novom urovne dvizheniia obshchestva : doklad vitse-prezidenta RAO D. I. Fel'dshteĭna na obshchem sobranii RAO 29 oktjabria 2013 g. // Sajt Rossijskoj akademii obrazovaniia [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.raop.ru/assets/files/Feldshtein_29_10_2013.pdf.

ВАРИАТИВНЫЕ ФОРМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДОСТУПНОСТИ КАЧЕСТВЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

VARIATIVE FORMS OF PROVIDING ACCESSIBILITY TO HIGH-QUALITY PRESCHOOL EDUCATION

Богуславская Т.Н.

Ведущий научный сотрудник лаборатории управления образовательными системами Института управления образованием РАО, доцент кафедры управления дошкольным образованием Московского городского педагогического университета, кандидат педагогических наук, доцент

E-mail: tanya.boguslav@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются вариативные формы обеспечения доступности дошкольного образования в России и основные способы предоставления качественного дошкольного образования. Представлена типология вариативных форм обеспечения доступности качественного дошкольного образования.

Ключевые слова: образовательная система, вариативное образование, дошкольное образование, доступность дошкольного образования, качество дошкольного образования, управление развитием образования.

Boguslavskaya T.N.

Leading research fellow of the Laboratory of Educational Systems Management of the Institute of Education Management of the RAE, Associate Professor at the Department of Preschool Education Management of the Moscow City Pedagogical University, Candidate of science (Education).

E-mail: tanya.boguslav@gmail.com

Annotation. This article examines variative forms of accessibility to preschool education in Russia and the main ways of providing high-quality preschool education. The author presents the typology of variative forms of providing access to high-quality preschool education.

Keywords: educational system, variative education, preschool education, accessibility to preschool education, quality of preschool education, management of education development.

Возникновение и постепенное усугубление на протяжении последних двух десятилетий проблемы обеспечения доступности качественного дошкольного образования является феноменом постсоветского периода развития отечественной системы образования. Во многом такое положение обусловлено процессами нарастающей социальной дифференциации российского общества.

В Советском Союзе острота образовательного неравенства в целом была невысока: существовали эффективные механизмы выравнивания доступа обучающихся к образованию. Разумеется, они не были совершенны: перспективы получения качественного образования были выше для детей из элитных и наиболее благополучных социальных групп, однако в дошкольном образовании равенство доступа к стандартному набору услуг в целом обеспечивалось [2, с. 11].

В настоящее время дошкольное образование в Российской Федерации получают 5,5 млн детей в возрасте от трёх до семи лет. По данным Росстата, дошкольное образование получают 60 процентов детей в возрасте от 1 до 6 лет. Однако этот показатель ниже уровня 1991 г., когда дошкольным образованием было охвачено 78 процентов детей соответствующего возраста [1, с. 54].

В решении проблемы доступности качественного дошкольного образования государство основное внимание уделяет сокращению очереди на получение мест в детских садах для детей от 3 до 7 лет. В 2013 г. было предусмотрено введение не менее 205 тыс. дополнительных мест в дошкольных образовательных организациях. За счет использования вариативных форм дошкольного образования намечалось сокращение очереди еще на 50 тыс. мест [1, с. 48].

К 2016 г. руководством государства поставлена задача обеспечить 100-процентную доступность дошкольного образования для детей в возрасте от трех до семи лет. Планируется также ликвидировать очередность в детские сады для детей от 2 месяцев до 3 лет [1, с. 11].

Достижение данной стратегической цели может стать осуществимым благодаря реализации системы мер по совершенствованию нормативно-правовой базы, кадровому, информационному и материально-техническому обеспечению сферы дошкольного образования. Для обеспечения качественного дошкольного образования, его равной доступности для всех граждан за последние годы была проведена институциональная перестройка системы дошкольного образования на основе эффективного взаимодействия образования с рынком труда.

По данным, которые приводит И.М. Реморенко, для реализации региональных программ (дорожных карт) ликвидации очередности на федеральном уровне созданы финансовые механизмы ликвидации очередности: бюджетные кредиты, предоставляемые субъектам Российской Федерации с целью строительства и реконструкции зданий дошкольных учреждений; субсидии из федерального бюджета на оснащение дополнительно созданных мест. Средства в объеме 8 млрд рублей поступили в региональные бюджеты 41 субъекта Российской Федерации [1, с. 135].

Для равенства доступа населения к образовательным услугам также были:

- разработаны и внедрены прогрессивные модели дошкольного образования;

- созданы новые образовательные программы и пр.

В современных условиях необходимыми и взаимообусловленными требованиями к системе дошкольного образования являются:

- *вариативность* – способность соответствовать различным образовательным потребностям родителей и детей;
- *единство* (системность) – способность обеспечить единый уровень качества образования для всех дошкольников.

Данные требования предполагают осмысление двух ведущих категорий: вариативность дошкольного образования и доступность дошкольного образования, находящихся между собой в сложном и противоречивом диалектическом единстве. Такое положение обусловлено тем, что вариативность – это требование к разнообразию предоставляемых услуг в системе дошкольного образования, а доступность образования – требование к широте сети, ее возможностям охватить максимальное число детей дошкольного возраста.

Как показало проведенное сравнительно-сопоставительное исследование, в городской местности обеспечение доступности качественного дошкольного образования определяют три основные характеристики:

1) *достаточность сети* (хватает ли мест в дошкольных образовательных организациях (далее – ДОО) для всех желающих и есть ли у детей с особыми потребностями по здоровью возможность получить дошкольное образование);

2) *эффективность (однородность) размещения ДОО* (насколько равномерно распределяются ДОО различных видов и типов в пределах одного города/района, все ли дети имеют возможность посещать тот детский сад, который им нужен);

3) *уровень качества различных ДОО* (насколько различается качество предоставляемых услуг в ДОО одного города, имеют ли возможность родители выбрать тот детский сад, уровень которого кажется им приемлемым).

Основными причинами снижения охвата детей дошкольным образованием на селе являются материальное неблагополучие семей и сокращение числа дошкольных организаций, то есть разрушение сети.

Недостаточность сети порождает прямое неравенство доступа к дошкольному образованию, а низкий уровень эффективности сети и качества деятельности отдельных ДОО – относительное неравенство.

Реализация *принципа доступности* при построении вариативной сети учреждений, реализующих различные дошкольные образовательные программы, означает необходимость создавать сеть таким образом, чтобы оптимально учесть разнообразные образовательные потребности детей и их родителей, но вместе с тем достигать пространственной близости ДОО к месту проживания детей.

Необходимость *вариативности дошкольного образования* обусловлена следующими факторами:

- многообразием детских образовательных потребностей, связанным с разным уровнем развития детей, специфичными потребностями в компенсации нарушений их здоровья, различными познавательными возможностями детей;

- развитием современного образовательного пространства в РФ, появлением инновационных проектов, различающихся как направленностью деятельности, так и формами работы с детьми.

Указанным принципиальным и взаимосвязанным требованиям должна отвечать вариативная сетевая структура системы дошкольного образования, включающая образовательные организации разного типа. В целом **создание вариативной сети образовательных институтов, реализующих различные программы дошкольного образования, направлено на достижение следующей цели: обеспечить доступ к качественному дошкольному образованию максимальному количеству детей дошкольного возраста, учитывая их разнообразные образовательные потребности, способности, состояние здоровья и материальную обеспеченность семей.**

Вариативность образовательных услуг в сети образовательных организаций реализующих программы дошкольного образования, воспринимается как необходимый фактор, обеспечивающий качество образования. В условиях создания и функционирования такой сети вариативность содержания программ и многообразие форм работы с детьми создает благоприятные условия для обеспечения максимального количества дошкольников образовательными услугами, соответствующими их запросам. При этом необходимо учитывать, что образовательные услуги предоставляют не только традиционные детские сады, но и другие образовательные организации, реализующие дошкольные образовательные программы. Так, например, разработан проект Федерального закона «О культуре в РФ», которым предполагается, что в России будут созданы многофункциональные культурные и образовательные комплексы. Подобные территориальные (многоуровневые) образовательные комплексы, могут включать в себя и вариативные модели дошкольного образования [8].

Создание гибкой системы образовательных услуг позволило охватить дошкольным образованием значительное число детей. В связи с этим проблема общедоступности дошкольного образования для всех категорий граждан должна решаться также за счет использования *внутренних резервов системы образования*, в том числе за счет более гибких режимов пребывания детей в ДОО.

С 1999 г. в практике работы дошкольных образовательных организаций используются группы кратковременного пребывания детей, различные центры дошкольного образования: физкультурно-оздоровительные, ранней коррекции развития ребенка и др.

Следует отметить, что сеть групп кратковременного пребывания развивается не вопреки и не вместо традиционных дошкольных организаций полного дня, а вместе с ними. Наряду с традиционными режимами функционирования дошкольных образовательных организаций (12-часовым и круглосуточным режимами пребывания детей) начиная с 2000 г. используются также 10-часовой и 14-часовой режимы (во многих случаях 14-часовой режим наиболее предпочтителен для родителей и менее затратен, чем круглосуточный). Это позволяет повысить доступность дошкольного образования для различных категорий граждан.

Кроме того, в настоящее время параллельно с развитием традиционных форм дошкольного образования апробируются новые модели: дошкольные группы на базе общео-

бразовательных организаций, дошкольные группы на базе организаций дополнительного образования.

Создание гибкой системы образовательных услуг (группы неполного дня при дошкольных организациях или школах) в перспективе позволит охватить дошкольным образованием значительное число детей, в ином случае лишенных необходимой подготовки к школьному обучению. Создание сети учреждений, реализующих программы дошкольного образования, также позволит обеспечить достаточный уровень предлагаемых образовательных услуг большему количеству дошкольников.

Высокое качество дошкольного образования при увеличении охвата детей дошкольного возраста может быть достигнуто путем установления горизонтальных связей между образовательными институтами различных уровней и типов. Развитие сети учреждений дошкольного образования предполагает появление малых детских садов, надомных групп, родительских групп и т. д.

Таким образом, построение вариативной сети дошкольных образовательных организаций предусматривает институционализацию наряду с традиционными детскими садами таких форм дошкольных образовательных институтов, как:

- *группы совместного кратковременного пребывания ребенка и родителя* («ребенок-родитель», «ясли с мамой», «центр игровой поддержки», «адаптационная группа»), организованные на базе детских садов, при центрах детского творчества, в специальных центрах работы с детьми раннего возраста или при психолого-педагогических центрах;
- *группы надомного образования* («ребенок и няня», «гувернерские группы», «семейные группы», «мини-садик»), созданные родителями на дому или в специально арендованных с этой целью жилых квартирах;
- *группы кратковременного пребывания ребенка в детском саду* или в другой образовательной организации, где реализуется программа дошкольного образования;
- *адаптационные группы* для детей беженцев и вынужденных переселенцев и др.

Таким образом, сложились следующие вариативные формы дошкольного образования:

- дошкольные группы в общеобразовательных школах (их количество увеличилось за четыре года почти вдвое);
- семейные детские сады;
- встроенные детские сады;
- надомные или гувернерские группы;
- семейные клубы;
- начальные школы – детские сады и прогимназии (сохранились лишь в ряде регионов);
- группы присмотра и ухода;
- социальные игровые комнаты как структурные подразделения муниципальных или государственных ДОО, которые обеспечивают организации указанных форм кадрами, осуществляют психолого-педагогическое сопровождение и контроль.

Очевидно, что в этой ситуации возрастает роль структур, задачей которых является методическое, психологическое обеспечение работы с дошкольниками и их родителями. На муниципальном уровне создаются такие ресурсные центры дошкольного образования, оказывающие методическую поддержку дошкольным образовательным организациям соответствующей территории.

При создании вариативной сети дошкольных образовательных организаций деятельность территориальных органов управления дошкольным образованием должна быть направлена на:

- повышение профессионального уровня педагогических кадров ДОО;
- внедрение прогрессивных механизмов формирования заработной платы педагогов ДОО, обеспечивающих ее существенный рост при одновременном учете результатов педагогической деятельности;
- формирование нового типа руководителя ДОО – менеджера образования;
- осуществление возрастной ротации кадров ДОО, привлечение новых кадров и их закрепление в системе дошкольного образования;
- улучшение морально-психологического климата в педагогических коллективах ДОО и др.

К сожалению, появление новых организационных форм в сети дошкольного образования, организация дошкольных групп при школах приводят к вовлечению в сферу дошкольного образования людей, не имеющих специального образования.

Реализация принципа многообразия и ориентации на гражданский заказ в области дошкольного образования, стремление вовлечь в дошкольное образование как можно большее количество детей предполагают наличие в этой вариативной сети различных образовательных программ, направленных на подготовку и переподготовку руководителей дошкольных образовательных организаций, региональных и муниципальных органов управления образованием для осуществления управленческой деятельности в условиях сети. Переподготовка педагогов ДОО должна быть направлена на изучение ими основных принципов дошкольного образования, специфики детей дошкольного возраста, возможностей амплификации детского развития.

Как с этим обстоит дело на практике? В качестве эмпирического материала проанализируем основные результаты рейтинга муниципальных детских садов России, проведенного в 2013 г. В рейтинг вошли 3536 ДОО из 14 регионов России: г. Москва, Красноярский край, республики Коми, Мордовия и Удмуртия, Волгоградская, Калужская, Курская, Новосибирская, Рязанская, Самарская, Тамбовская и Ульяновская области, Еврейская автономная область.

По данным рейтинга, в категории «Педагоги, работающие с детьми» произошло снижение показателей. По результатам исследования 2012 г. оценке «хорошо» соответствовали девять детских садов, по результатам исследования за 2013 г. – только один детский сад. На период 2012 г. оценку «неудовлетворительно» получили 7,5 процента дошкольных организаций, на 2013 г. – 25,6 процента. Основная масса детских садов в обоих исследованиях соответствует оценке «удовлетворительно».

Увеличилось количество детских садов, не укомплектованных педагогами с высшим педагогическим образованием: на период 2012 г. они составили 7,4 процента, на 2013 г. –

уже 11,2 процента. Возросла доля детских садов, не имеющих педагогов первой категории (9,9% на 2012 г. и 13% на 2013 г.) и педагогов высшей категории (40,1% на 2012 г. и 45,3% 2013 г.). Приведенные данные также свидетельствуют о недостаточном притоке в детские сады молодых специалистов, которые могли бы компенсировать естественное сокращение числа воспитателей ДОО в связи с выходом на пенсию.

Противоречивые данные получены по кластеру «Повышение квалификации». К 2013 г. повышение квалификации прошло больше сотрудников ДОО, чем к 2012 г.: лишь 10,1 процента дошкольных учреждений не затронул этот процесс, тогда как в 2012 г. таких было 12,2 процента. Вместе с тем общий процент педагогов, прошедших курс повышения профессиональной квалификации, остается недостаточным – он колеблется между 19 и 20 процентами [2].

В связи с этим при организации системы повышения квалификации в сети дошкольного образования целесообразно опираться на потенциал инновационных образовательных учреждений и создаваемых ресурсных центров.

В заключение выделим основные зоны рисков, возникающих при осуществлении вариативного дошкольного образования.

1. В настоящее время детские сады вошли в **территориальные образовательные комплексы**, холдинги, что обуславливает сведение деятельности ДОО лишь к присмотру за детьми и подготовке к школьному обучению.

2. Новый кластер рисков возникает со вступлением в законную силу с 1 января 2014 г. **Федерального государственного стандарта дошкольного образования**. По правомерному свидетельству Т.И. Пуденко, «сейчас вектор изменения сети дошкольного образования – это увеличение вариативности, многообразия форм организации, в том числе с точки зрения времени пребывания ребенка. Эта вариативность плохо сочетается с требованиями стандарта дошкольного образования, который, как и ФГТ, очевидным образом нацелен на работу с детьми в дошкольных группах с 10–12-часовым режимом. ФГОС дошкольного образования содержит небольшой текст относительно групп кратковременного пребывания, но он не проясняет основную проблему – как в условиях работы с детьми в течение 3–5 часов обеспечить достижение целевых ориентиров, указанных в стандарте, а если это невозможно, то каковы должны быть приоритеты при разработке ДОО своей образовательной программы в части групп кратковременного пребывания?» [3, с. 36].

Проблемы введения стандарта ДОО, касаются не только психолого-педагогического и программно-методического обеспечения сотрудничества детского сада и начальной школы, но и организационно-управленческого, нормативно-правового и финансово-экономического обеспечения их взаимодействия в рамках территориальных образовательных комплексов.

Для снижения *управленческих рисков* и решения проблем, вызывающих диспропорции в доступности различных форм качественного дошкольного образования в условиях его стандартизации, необходимо:

- ежегодно проводить мониторинг потребности населения в услугах дошкольного образования;

- создавать новые организационные модели дошкольного образования особенно актуальны развивающие занятия для детей в возрасте от 1,5 до 3 лет;
- обеспечить доступность дошкольного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья;
- ликвидировать разрыв между ДОО, обеспечивающими высокое качество дошкольного образования, и ДОО, имеющими низкий рейтинг у населения.

Список литературы:

1. Образование в России : [информационно-аналитическое издание] : федер. справ. Т. 9. – М.: Центр стратегич. партнерства, 2013. – 464 с.
2. Доступ к образованию: оценка ситуации в России // Народное образование. – 2013. – № 7. – С. 11-17.
3. Пуденко, Т. И. Доступность качественного дошкольного образования: риски современного этапа / Т. И. Пуденко // Управление образованием: теория и практика. – 2013. – № 2. – С. 25-37.
4. Давыдова, Е. А. Проблемы доступности общего образования в современной России / Е. А. Давыдова // Народное образование. – 2007. – № 10. – С. 28-26.
5. Новоселова, С. Ю. Качество образования как важнейший приоритет в развитии управления общеобразовательными учреждениями и организациями / С. Ю. Новоселова // Информатика и образование. – 2011. – № 11. – С. 87-90.
6. Пуденко, Т. И. Проектирование системы оценки профессиональной деятельности учителя в условиях развития образовательной системы / Т. И. Пуденко, Т. В. Потемкина // Современные исследования социальных проблем : электрон. науч. журнал. – 2012. – № 3 (11).
7. Смит, У. Связь между равенством и качеством в образовании / У. Смит, Ч. Лустхаус ; пер. с англ. Е. Фруминой // Вопросы образования. – 2006. – № 2. – С. 74-89.
8. В России будут созданы многофункциональные культурные и образовательные комплексы // Современный детский сад. – 2013. – № 4. – С. 2.

Spisok literatury:

1. Obrazovanie v Rossii : [informacionno-analiticheskoe izdanie] : feder. sprav. Т. 9. – М.: Centr strategich. partnerstva, 2013. – 464 s.
2. Dostup k obrazovaniju: ocenka situacii v Rossii // Narodnoe obrazovanie. – 2013. – № 7. – S. 11-17.
3. Pudenko, T. I. Dostupnost' kachestvennogo doshkol'nogo obrazovanija: riski sovremennogo jetapa / T. I. Pudenko // Upravlenie obrazovaniem: teorija i praktika. – 2013. – № 2. – S. 25-37.
4. Davydova, E. A. Problemy dostupnosti obshhego obrazovanija v sovremennoj Rossii / E. A. Davydova // Narodnoe obrazovanie. – 2007. – № 10. – S. 28-26.

5. *Novoselova, S. Ju.* Kachestvo obrazovanija kak vazhnejshij prioritet v razvitii upravlenija obshheobrazovatel'nymi uchrezhdenijami i organizacijami / S. Ju. Novoselova // *Informatika i obrazovanie*. – 2011. – № 11. – S. 87–90.
6. *Pudenko, T. I.* Proektirovanie sistemy ocenki professional'noj dejatel'nosti uchitelja v uslovijah razvitija obrazovatel'noj sistemy / T. I. Pudenko, T. V. Potemkina // *Sovremennye issledovanija social'nyh problem : jelektron. nauch. zhurnal*. – 2012. – № 3 (11).
7. *Smit, U.* Svjaz' mezhduravenstvom i kachestvom v obrazovanii / U. Smit, Ch. Lusthaus ; per. s angl. E. Fruminoj // *Voprosy obrazovanija*. – 2006. – № 2. – S. 74–89.
8. V Rossii budut sozdany mnogofunkcional'nye kul'turnye i obrazovatel'nye komplekсы // *Sovremennyj detskij sad*. – 2013. – № 4. – S. 2.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 6

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ КАК ОСНОВА И ЦЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

HUMANISTIC VALUES AS A BASIS AND PURPOSE OF AN INDIVIDUAL'S EDUCATION

Дерюга В.Е.

Доцент кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева, кандидат педагогических наук
E-mail: vardmob@yandex.ru

Аннотация. В статье анализируется роль гуманистических ценностей в развитии личности. Автор раскрывает сложную, противоречивую природу ценностей в сфере образования, их антиномичность и возможные искажения. Представлены иерархия и основные критерии формирования гуманистических ценностей в педагогической деятельности.

Ключевые слова: человек, воспитание, образование, гуманизм, ценности, природа, культура, созидание, разрушение.

Deryuga V.E.

Associate Professor of the Department of Pedagogics of the M.E. Evseyev Mordovian State Pedagogical Institute, Candidate of science (Education).
E-mail: vardmob@yandex.ru

Annotation. The article analyses the role of humanistic values in an individual's development. The author reveals the complex, contradictory nature of educational values, their antinomy and possible distortions. The hierarchy and the main formation criteria of humanistic values in education are presented in the article.

Keywords: the human being, upbringing, education, humanism, values, nature, culture, creation, destruction.

Постановка проблемы

Современная цивилизация стремительно меняет весь мир вокруг и нас самих в этом мире. Супермаркеты с обилием недорогих товаров, новые средства передвижения, доступная техника (компьютеры, мобильные телефоны и смартфоны, 3D телевизоры и ноутбуки, другая цифровая техника), Интернет с его необычайными возможностями виртуального мира, роботы, новые системы услуг (банков, интернет-магазинов, туристических агентств

и т. п.) – все это каждый день из далекого будущего переносится в настоящее и даже уходит в прошлое (дискеты, ЭЛТ-мониторы и телевизоры, CD-приводы и т. д.). Кажется бы, человек должен только радоваться достигнутому уровню жизни.

Однако сама жизнь показывает, что Человек зачастую становится заложником того, что создано за всю историю окружающего его мира, он просто не знает, как распорядиться всем «богатством», доставшимся ему от прежних поколений. Мы видим, что современная цивилизация предоставляет необычайно широкие возможности, но взамен требует от нас грамотного управления и целенаправленного использования ее плодов.

Созданные Человеком объекты мира Культуры нуждаются в уходе. В противном случае блага современного мира становятся непосильной ношей, которая давит на Человека, расщепляет личность на части. **Неуправляемая культура становится технократической клеткой, в которой Человек чувствует себя несчастным, одиноким, покинутым, потерянным, утратившим самое главное – самого себя.**

Внешнее проявление такой утраты не заставляет себя долго ждать. Жизнь становится гонкой по замкнутому кругу: Человек может заниматься множеством дел, но ни одно не приносит ему радости, у него много знакомых, но нет настоящих друзей, он окружен вещами, созданными для активной жизни, но часто они не используются по назначению Человеком, ведущим пассивный образ жизни. Он стремится к Свободе, но чувствует себя ограниченным, безучастным, заточенным в «камере необходимости».

Тогда жизнь как поток творчества и самореализации превращается в непонятное должностничество и зависимость. Как следствие, возникают чувства обреченности, бессмысленного делания, стояния на месте, бега по кругу, никчемного времяпрепровождения, которые так знакомы всем нам, особенно тем, кто живет в крупных городах.

Может ли образование помочь человеку найти путь решения обозначенных проблем? Какова задача образования в современном цивилизационно и технократически развивающемся мире? И выполняет ли система образования эту задачу? Как образование связано с ценностями, которыми «дышит» человек? Как в процессе образования формируются ценности? Как они изменяются и разрушаются при отсутствии должного образования? Что представляют собой гуманистические ценности, и почему они являются основой развития человека и общества?

Взаимосвязь ценностей и образования

Для нас очевидно, что материальные и духовные ценности играют существенную роль в жизни людей. Однако не все задумываются о том, что воздействие ценностей на человека может приводить к совершенно – непредсказуемым и даже противоположным по отношению к ожидаемым результатам. Человек может сделать лучшее, на что только способен, а может погрузиться в пучину разрушения и нигилизма. На первый взгляд кажется, что плохой человек просто лишен каких-либо ценностей. На самом деле это не так: «великими» ценностями для его внутреннего мира становятся ненависть и деструктивность, обман и выгода, которые есть результат слабости созидания любви и свободы, прав-

ды и доброты. Другими словами, у такого человека перевернутая (вывернутая наизнанку), хотя порой удобная, иерархия ценностей.

Существенным образом на рост ценностей, их актуализацию и гармоническое согласование влияет образование как процесс окультуривания человека. Образование формирует систему ценностей – это бесспорно. Однако какова взаимосвязь между образованием и ценностями культуры? И каким образом ценности растут, крепнут, изменяются и разрушаются в человеке?

Образование – это процесс передачи культурных ценностей, смыслов и отношений. Сложность заключается в том, что ценности не могут просто транслироваться от одного человека к другому, от старшего поколения к младшему. Ценности культуры накладываются на внутренний субъективный мир человека и в результате этого взаимодействия образуются сложные сочетания смыслов и отношений. Культура динамична, и с усложнением мира человек становится все более противоречив в своих поступках. Кроме того, ценности невозможно просто передать: они формируются только при активном участии двух сторон образования.

Можно сделать вывод: *чем сложнее и неопределеннее (необъятнее) ценность, тем существеннее должно быть образование как процесс формирования этой ценности.*

Культурные ценности и образование

Очевидно, что образование является частью воспитания и представляет собой процесс окультуривания человека. Это своего рода ценностная надстройка природной основы. Образованного человека отличает, в первую очередь, уровень его культуры: хозяйственной, правовой, художественной, научной, нравственной, религиозной. Эта проблема блестяще раскрыта русским педагогом-эмигрантом С.И. Гессеном. В «Основах педагогики» он подчеркивал: «Всесторонне развитый человек – это не тот, у которого развиты зрение, слух, осязание, обоняние, но, прежде всего, тот, кто приобщился ко всем ценностям культуры, т. е. владеет методом научного мышления, понимает искусство, чувствует право, обладает хозяйственным складом деятельности» [1].

Перечисленные направления образования имеют свои «маяки» (цели), определяющие направления «культурного плавания».

Представим цели образования с помощью схемы на стр. 34 (читайте снизу вверх).

Таким образом, образование и культура неразрывно связаны друг с другом. Разностороннее и целостное образование означает приобщение ко всем направлениям культуры, ее интериоризацию (перевод из внешнего во внутренний духовный мир) и последующее развитие, что выражается в творческой деятельности в широком смысле этого слова. По выражению С.И. Гессена, «приобщить к творческому потоку – не больше – и составляет задачу подлинного образования. <...> Поэтому наше нравственное и правовое образование имело целью не навязать определенные нравственные и правовые убеждения, но наставить на путь, которым таковые только и могут быть выработаны. Поэтому наше научное образование имело своей целью не передать учащимся определенную систему знания, но приобщить их к методу научного мышления, порождающего и низвергающего научные системы. И точно так же художественное образование должно не прививать

Схема

Направления (виды) образования в соответствии с уровнями культуры	Цели и задачи
Религиозное	Развитие внутреннего религиозного чувства, отношения к смерти и жизни
Нравственное	Укрепление Свободы, Творчества, Любви как основных ценностей, способствующих сохранению и развитию внутреннего культурного мира Человека
Художественное	Формирование вкуса к искусству в широком смысле этого слова (искусству жить, отдыхать, работать, творить, учиться, слушать и т. д.)
Научное	Формирование научной картины мира и места человека в нем
Правовое	Развитие правового сознания, понимание общественных отношений и государственного мировоззрения
Хозяйственное	Овладение хозяйственно-технической деятельностью, умение управлять материальным миром природы и культуры

образовываемым нашего художественного вкуса и определенного художественного стиля, но вовлечь их в поток художественного творчества, причастность к которому только и может повести к созданию нового искусства, подлинного искусства будущего. Поэтому наше образование и не имеет своей задачей воспроизведения в новом поколении предыдущего во всей ограниченности уготованной ему судьбы. Если у нас нет права создавать других людей по нашему образу и подобию, то у нас есть право уничтожить себя в идущем нам на смену поколении» [1].

Почему же среди всех ценностей культуры ведущая роль отводится или должна отводиться ценностям нематериального порядка? Чем опасно замедление духовного роста Человека, утрата им высших смыслов («культурных маяков») собственной жизни? Почему гуманистические ценности так необходимы человеку, и какую роль они играют?

Гуманистические ценности

Казалось бы, мы все прекрасно понимаем, что гуманизм есть человеколюбие, постановка человека и его жизни главной целью, значением, смыслом сущего. Если все так просто, то почему воплощение идеи Человека как меры всех вещей называют романтизмом, игрой воображения, фантазией, которую нельзя воплотить в окружающем нас мире? Почему, несмотря на бурное цивилизационное развитие, наш XXI в. нельзя назвать гу-

манным? В чем проявляется гуманность воспитания и образования? И почему, несмотря на кажущуюся слабость высших гуманистических ценностей, человек глубоко в себе чувствует и верит в их необходимость?

↑	Ценности личностные: научные, художественные, нравственные, религиозные
	Ценности социальные: правовые, государственные
	Ценности материальные: хозяйственные, технические

Иерархия ценностей, или почему во главе всего – духовные ценности

Система ценностей культуры иерархична по своему устройству. Материальные ценности (хозяйственные, технические), а также ценности социальные (правовые и государственные) лежат в основе (являются фундаментом) всего «здания» Культуры. Однако было бы ошибкой считать, что фундаментальность определяет высшее назначение и является целью. Это не так. На основе внешних материальных и социальных ценностей формируются и получают развитие ценности внутреннего культурного мира Человека, которые оформляются в его отношении к миру внешнему. Это означает, что низший уровень ценностей является основой для высшего, а высший должен определять направление развития низшего.

Почему же высшие (духовные) ценности значимее, чем материальные и социальные?

Во-первых, высшие ценности сложны и противоречивы в своем восприятии, а это значит, что для их формирования требуется более интенсивная работа.

Во-вторых, ценности нематериального плана легко утрачиваются человеком. Подвергается коррозии отношение к этим ценностям. Например, как использовать вилку по назначению, ясно будет и без особого духовного образования. А вот сохранить на протяжении жизни представление о чести и совести, понять смысл любви, доброты, справедливости – все это требует интенсивной духовной работы над собой.

В-третьих, высшие, непреходящие ценности пронзают «светом правды» внутренний мир Человека, делая его стойким к внешним вызовам культуры. Такой внутренний мир получает своего рода иммунитет от культурной коррозии личности.

Поэтому (в-четвертых) при утрате высших ценностей внутренний культурный мир становится слабым, не способным на защиту звания «Человек». Это в конечном счете всегда приводит к нигилистическому отношению и к предательству идеи Человека и всего живого, а значит, ведет к гибели всего мира.

Вот почему на высшей ступени иерархии всегда должны стоять высшие гуманистические ценности.

Что представляют собой гуманистические ценности?

Понятие и критерии (принципы) гуманизма

Итак, гуманистические ценности относятся к ценностям нематериального порядка и находятся в высших пластах человеческой культуры. Было бы слишком неоправданным

пытаться формулировать определение гуманизма или гуманистических ценностей, поскольку таким широким и абстрактным понятиям трудно дать целостное и многогранное толкование.

Даже перечисление гуманистических ценностей на самом деле мало что дает. Представьте, к ним относятся: любовь, доброта, забота, сочувствие, альтруизм, совесть, честность, справедливость и др. Однако дело не в том, что они представляют собой «оплот» гуманности, а в том, что трудно понять, где заканчивается любовь и начинается разврат, когда забота переходит в навязчивое разрушение, а доброта – в требование следовать ее путем, когда сочувствие и альтруизм приводят к потере своего «Я», а требование справедливости – к уравнительной одинаковости и т. д.

Кроме того, как подчеркивал известный мыслитель XX в. Э. Фромм, человек может рационализировать свои действия гуманистическими установками, а объективной причиной (внутренним мотивом) может быть как раз направленность личности на разрушение другого (садизм) или самого себя (мазохизм).

Нет, не перечисление гуманистических ценностей необходимо нам. У нас другая задача: понять, что именно в ценностях гуманно, а что антигуманно. Для этого выделим основные принципы (критерии) гуманизма.

1. Направленность на конкретного человека, или принцип персонализма.

Гуманизм всегда персоналистичен, то есть направлен на отдельно взятого человека. Другими словами, поступать гуманно (в данном случае – справедливо) – значит вслушиваться во внутренний культурный

мир (душу), принимать участие в его (духовном) развитии.

Развитие личности невозможно в отрыве от общества. Человек является социальным существом, и только через познание других и взаимодействие с внешним миром он может понять и развить себя. «Только не думая о своей индивидуальности, а работая над сверхиндивидуальными заданиями, становимся мы индивидуальностями», – отмечал С.И. Гессен [1]. Далее он добавлял, что «индивидуальное отличается от экземплярного не своей единичностью и неповторимостью (экземплярное тоже неповторимо и единично), но своей незаменимостью, тем, что оно обладает не меновой, а безусловной ценностью, сообщающей ему печать единственности в своем роде. <...> Индивидуальным может быть не только человек (Микель-Анджело, Петр Великий), но и событие (открытие Ньютоном и Лейбницем дифференциального исчисления, основание III Интернационала), и географическое положение (соседство Киевской Руси со степью), средний тип человека (средний религиозный человек Запада XIII века), класс (рабочие эпохи Французской революции) и партия (коммунистическая партия). С другой стороны, не всякий человек непременно индивидуальность, но только ставший незаменимым на своем месте человек» [1]. Как видим, понятие индивидуальности здесь неразрывно связано с творчеством, с незаменимым результатом продуктивной деятельности.

Таким образом, принцип персонализма не означает отрыва от социального, но и не означает растворения индивидуального в общем (объективном, материальном, социальном). Любые состояния общества (социократия, демократия, автократия, технократия)

убийственны потому и тогда, когда отвергают идею Личности. Персонализм означает преодоление природной и социальной необходимости Личности перед природой и обществом и выход на уровень свободных и созидательных культурных отношений с окружающим материальным и социальным миром.

Возможно ли такое общественное устройство? Вопрос риторический. Даже если оно идеально и невоплотимо, это не означает, что к нему не нужно стремиться. Это лишний раз ставит перед системой образования сложную и важнейшую задачу – развитие Личности как неповторимой и незаменимой части материального, социального и духовного мира.

2. Направленность на поступательное развитие, или принцип оптимальности

В наш стремительно век идея оптимального функционирования уступила место идее максимального развития. Конечно, в мире существует конкуренция между людьми, организациями и государствами, но ориентация на максимум (прибыли, развития, потребления, образования и т. п.) приводит к утрате Человека, к потере смысла собственного развития и смысла жизни. Как не вспомнить «Великую дидактику» Я.А. Коменского, в которой речь идет о том, что в природе все происходит постепенно, неторопливо, и обучение нужно организовать таким же образом. Если мы взглянем на современную школу, то увидим, что принцип оптимальности давно уступил свое место принципу максимальнойности.

Почему же принцип оптимальности является критерием гуманизма? Ответ на этот вопрос прост. Каждый человек, как и любая система, будет функционировать наилучшим образом, если будут подобраны оптимальные условия для постепенного развития. Согласно этому критерию одной из значимых целей системы образования является раскрытие потенциала личности при сохранении ее целостности.

Настоящее образование – это не гонка и не конкуренция. Это процесс культурного становления и самореализации. Соответственно, оно должно быть не максимально требующим или дающим, а оптимально организованным и варьироваться в зависимости от возможностей личности. Задача оптимального образования – помочь человеку полноценно (а не на износ) функционировать как целостной и иерархичной системе. Если же учеба и работа становятся гонкой, а отдых – перерывом в ней, то сама жизнь перестает быть целостным процессом восхождения к себе.

Одним из критериев оптимального движения является рефлексия как способность человека впитывать и отражать происходящее вокруг и внутри себя. При максимальной нагрузке у людей не остается времени и сил осознать, что происходит с ними, с близкими, с людьми, с обществом и страной, они просто функционируют как часть целого механизма, забывая свое «Я». Образование как раз призвано помочь человеку найти свое место в культурной жизни сообразно возможностям и потенциальным способностям, развить их, сосредоточив на главной цели жизни – созидательной и творческой реализации Личности. Выполняет ли образование поставленную задачу? Каждый может самостоятельно ответить на данный вопрос.

3. Направленность на творческую реализацию, или принцип продуктивной активности

Образование будет положительным для развития только при условии активности самого субъекта и результативности процесса. Активность означает включенность человека

в процесс собственного развития и использование культурных средств для оптимальной реализации. Результат культурной жизни выражается в создании продуктов деятельности. По словам Э. Фромма, «слово «продуктивная» в том смысле, в котором оно здесь употребляется, относится не к способности создавать что-то новое или оригинальное, то есть не к творческой способности, какой может обладать, например, художник или ученый. Оно относится также и не к результату моей активности, а к ее качеству. Картина или научный трактат могут быть совершенно непродуктивными, бесплодными; напротив, тот процесс, который происходит в людях с глубоким самосознанием, или в людях, которые действительно «видят» дерево, а не просто смотрят на него, или в тех, кто, читая стихи, испытывает те же движения души, что и поэт, выразивший их словами, – этот процесс может быть очень продуктивным, несмотря на то, что в результате его ничего не «производится»» [2].

Продуктивная активность не начинается извне, она представляет собой глубинный творческий акт, который «по существу своему есть творчество из ничего, то есть создание новой силы, а не изменение и перераспределение старой» [3]. Это Жизнетворчество, духовный процесс расширения внутренней Вселенной, направленный на созидание и обновление Жизни.

Продуктивная активность предполагает отношение к своей жизни как к проекту культурной реализации, к проекту, который наполнит человека планами, интересной и значимой для него деятельностью, развивающей и укрепляющей внутренний мир. В противном случае он столкнется с известным феноменом ослабления личности, описанным К.Г. Юнгом [4].

Творческая самореализация – это лучшая «прививка» от ослабления и распада личности. Такую «прививку» нужно делать еще в детстве посредством правильно организованного воспитания и образования.

4. Направленность на самостоятельное «культурное плавание», или принцип духовной свободы

Целью образования всегда должна быть свобода, которая выражается в устойчивом, самобытном, творческом движении человека к поставленным

задачам, в их достижении, ответственности за действия и результаты деятельности. Пути развития свободы, которая является целью нравственного образования, проанализированы С.И. Гессеном [1].

Свобода выступает не только как средство, но и как цель образования. Противоречие между свободой и принуждением наиболее ярко проявляется в образовании. Оно заключается в том, что человек может стать свободным только тогда, когда научится преодолевать принуждение. Правильно разрешить данную антиномию, использовать принуждение для развития свободы – сложная и необходимая задача, которая стоит перед каждым педагогом.

**5. Направленность
на развитие Жизни в человеке,
или принцип блага**

Гуманизм ориентирован на Жизнь и «воспевает оду» Жизни. По-настоящему гуманный человек всегда наполнен жизненной энергией и готов ей делиться. Такая открытость не просто свойство

личности – она есть результат стремления к обмену (жизнью, знаниями, информацией, чувствами и мыслями, состояниями души). Гуманного человека всегда легко заметить, потому что он полон жизненной энергией и делится ею с вами. И если вы поступаете гуманно, то результат не заставит себя долго ждать – вы будете чувствовать прилив сил, то есть Жизни.

Быть гуманным означает развивать жизнь, то есть поступать в соответствии с благом для себя и окружающих, преодолевая разрушительные силы и укрепляя созидательные связи. Благо как центральный критерий гуманности объединяет все перечисленные выше принципы. Благо направлено на оптимальное и созидательное развитие Личности, ее свободы и творческой активности, что в конечном счете оправдывает само существование человека.

Гуманистические ценности на примерах

На основе вышеизложенных критериев рассмотрим некоторые гуманистические ценности.

Свобода является одной из самых важных ценностей для человека. Внутренний культурный мир Личности не может развиваться, изменяться по принуждению – только свободно. Любить, быть добрым, честным, поступать согласно голосу совести, стремиться к красоте можно по свободной воле. И хотя развитие свободы представляет собой сложный и противоречивый процесс нравственного образования, его результатом будет самостоятельная, активная и творческая Личность, укрепляющая в себе высшие духовные ценности и спасающая тем самым собственное «Я».

Любовь всегда персоналистична, то есть направлена на конкретный образ, в противном случае она, как подчеркивал Н.А. Бердяев, превращается в разврат. Ведь в разврате не существует индивидуального образа человека. Любовь всегда направлена на конструктивное и поступательное развитие себя и другого, иначе она погибает. Любовь всегда свободна и творчески наполнена, у нее есть результат, например любимые дети, или состояния души, или новые открытия другого человека. В конечном счете, настоящая любовь продолжает жизнь, преодолевая смерть.

Добро. Легко быть добрым вообще и очень трудно по отношению к конкретному человеку в конкретной ситуации. Добро не разрушает, а создает связи. Добрым можно быть только по свободной воле, а не по приказу. Результатом добра всегда становится укрепление творчества и силы жизни в человеке и окружающих его людях.

Красота не только привлекает и манит своей необычностью в обыденном мире, но и возвышает образ человека. Стремление к красоте всегда исходит из свободного желания, поневоле невозможно приобщиться к ней. Красивое наполняет энергией жизни и позволяет делиться ею с другими. Красота формирует индивидуальный вкус, а через него – индивидуальность, она является «прививкой» от безвкусыя.

Совесть представляет собой внутренний голос нашего «Я». Пока совесть говорит в человеке и с человеком, он таковым является. Совесть призывает к творческому росту

и созидательному укреплению личности, к следованию высоким духовным ценностям. Совесть не готова размениваться ценностями и требует прислушиваться к ее голосу. Умение следовать голосу совести называется честностью.

Таким образом, очевидным является факт, что высшие гуманистические ценности как никогда нуждаются в защите и укреплении в условиях современного технократического мира. Их сохранение возможно только в обращенности к Личности, к оптимальному поступательному и созидательному росту Человека, направленному к свету творчества и свободы.

Список литературы:

1. Гессен, С. И. Основы педагогики / С. И. Гессен // Николай Иванович Козлов: персональный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nkozlov.ru/library/pd/d4447/?full=1>.
2. Фромм, Э. Иметь или быть? / Э. Фромм // Lib.ru: Библиотека Максима Мошкова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://lib.ru/PSIHO/FROMM/haveorbe.txt_with-big-pictures.html.
3. Бердяев, Н. А. Смысл творчества / Н. А. Бердяев // philosophy.ru : философский портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.philosophy.ru/library/berd/creation.html>.
4. Юнг, К. Г. О перерождении / К. Г. Юнг // Юнгланд [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.jungland.ru/node/1591>.

Spisok literatury:

1. Gessen, S. I. Osnovy pedagogiki / S. I. Gessen // Nikolaï Ivanovich Kozlov: personal'nyï saït [Èlektronnyï resurs]. – Rezhim dostupa: <http://nkozlov.ru/library/pd/d4447/?full=1>.
2. Fromm, È. Imet' ili byt'? / È. Fromm // Lib.ru: Biblioteka Maksima Moshkova [Èlektronnyï resurs]. – Rezhim dostupa: http://lib.ru/PSIHO/FROMM/haveorbe.txt_with-big-pictures.html.
3. Berdiaev, N. A. Smysl tvorchestva / N. A. Berdiaev // philosophy.ru : filosofskii portal [Èlektronnyï resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.philosophy.ru/library/berd/creation.html>.
4. Iung, K. G. O pererozhdenii / K. G. Iung // Iungland [Èlektronnyï resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.jungland.ru/node/1591>.

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОСНОВА КУЛЬТУРНОГО БЫТИЯ ШКОЛЫ

ARTISTIC EDUCATION AS A BASIS OF SCHOOL CULTURAL EXISTENCE

Алиев Ю.Б.

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

E-mail: Nerutit@mail.ru

Aliev Yu.B.

Leading research fellow of the Laboratory of Didactics of the Institute of Theory and History of Pedagogics of the RAE, Doctor of science (Education), Professor.

E-mail: Nerutit@mail.ru

Аннотация. В статье анализируется проблема художественного образования школьников как важного компонента формирования национального культурного кода. Освещаются вопросы школьного художественного образования, рассматривается роль различных видов искусства в становлении эстетических взглядов учащихся. Анализируются современные дидактические противоречия, возникающие в процессе приобщения школьников к искусству. Предлагаются пути и средства погружения школьников в художественную культуру общества.

Annotation. This article analyzes the problem of artistic education in school as an important component of the development of a national cultural code. Examined are the questions of artistic education in school and the roles of different types of art in the formation of aesthetic views of the students. Modern didactic contradictions that arise during the process of the students' acquaintance with art are analyzed and ways and means of the students' immersion into artistic culture are proposed.

Ключевые слова: художественное образование школьников, национальный культурный код, дидактика художественного образования, пути и средства приобщения учащихся к искусству.

Keywords: artistic education in school, national cultural code, artistic education didactics, ways and means of students' immersion in art.

В современных условиях составители программ, школы и чиновники от образования предпринимают попытки решения проблемы содержания образования как первоочередной и безотлагательной. Вопрос о содержании образования меня волнует с точки зрения школьного художественного образования и воспитания.

Об этом сегодня много говорят и пишут. К примеру, проблема формирования национального культурного кода стала одной из базовых в современном российском обществе. Ее обсуждение заняло ведущее место на одном из последних заседаний Совета при Президенте РФ по культуре и искусству. Вот что, в частности, говорил на Совете Президент РФ В.В. Путин (цитирую по стенограмме): «Наряду с очевидными достижениями в развитии культуры мы всё чаще сталкиваемся и с культурной нищетой, с разного рода подделками и «фастфудом» от культуры. И здесь заложены очень серьёзные риски. В первую очередь они заключаются в том, что мы сталкиваемся с возможностью потери собственного культурного лица, *национального культурного кода* (курсив мой – Ю. А.), морального стержня» [1].

Первое, что необходимо сделать сегодня, – это определиться с основными понятиями, чтобы всем было ясно, о чем собственно идёт речь. Когда, к примеру, говорят: «Предметы художественного цикла» – мне это понятно. Когда же говорят: «Предметы художественно-эстетического цикла» – я перестаю что-либо понимать. И вот почему. По существу нет ни одного школьного курса, который бы в той или иной мере не нес в себе эстетического начала. Поэтому не только музыка, литература или изобразительное искусство, но и математика, физика, биология, география не станут учебными предметами, формирующими личность, если в них не будет заложено эстетическое начало. Мы поступаем попросту неграмотно, когда делим предметы на «эстетические» и «неэстетические». И, как всегда, от чьей-то глупости страдают все: дело образования и воспитания, школа и общество в целом...

Что же реально изменится, если это разделение будет устранено? Изменится в общем-то немало. Когда определяют «предметы художественного цикла», то всем становится понятным, что речь идет о школьных курсах по искусству. А все, что связывается с общим понятием «эстетическое воспитание и образование», призвано включать в себя и образование как таковое, и школьную жизнь, и эстетический аспект общих проблем воспитания.

А собственно зачем нам сегодня искусство в школе? На этот вопрос можно ответить, опираясь на возможности и задачи искусства как отрасли культуры. Искусство в нашей жизни выражает, как известно, не практическое, а эстетическое отношение к действительности, реализуясь в четырёх важнейших воспитательных ипостасях. Каковы же эти ипостаси?

1. Искусство преодолевает стихийную «неупорядоченность» природы, Не подчеркивая это принципиальное различие между природой и искусством, мы затрудняем само восприятие учеником этой глубокой мысли. Искусство по сути своей – создаваемая, вторичная природа. Оно есть производное таланта, а не простое копирование, близкое к тождественности. Это важное обстоятельство способствует воспитанию у читателя, зрителя и слушателя стремления к красоте и порядку.

К примеру, архитектура преодолевает естественную неупорядоченность и случайность в соотношениях предметных сочетаний в природе. В последней, как известно, практически нет никаких других линий кроме кривых. Прямая есть только в геометрии и архитектуре. И в этом – определенное упорядочение действительности. Живопись, построенная по собственным законам изображения, преодолевает пространство. Поэзия – мимолетность и неустойчивость проявлений природы. Вот заалел закат. Через некоторое время он переходит в другое природное состояние, а стихотворение, навеянное этим закатом, остается. И именно оно, это стихотворение, способно оказать на человека формирующее положительное влияние. Музыка преодолевает хаотичность природных звуков. А вместе музыка и поэзия преодолевают время. Вот почему в фразе «искусство изображает жизнь» главное слово – «изображает». Мы восхищаемся не моментом жизни, а моментом ее изображения. Изображено же может быть все, что угодно.

2. В современном школьном образовании, и это вторая воспитательная ипостась, искусство должно быть представлено четырьмя базовыми видами, имеющими непосредственные «каналы входа» в человеческом организме. Это литература, органично объединяющая в слове целостность мысли и чувства; музыка в ее единстве слуха, чувства и мысли; ИЗО, опирающееся на совокупность зрения, мысли и чувства, и, наконец, эстетически организованное движение в форме танца. Можно спросить: а как же театр, кино, цирк? Эти виды художественного творчества являются синтетическими и строятся на базе перечисленных основных искусств. А потому эти виды художественного творчества могут быть освоены на базе знакомства и тщательного изучения литературы, ИЗО, музыки и хореографии в их различном сочетании. Это позволяет формулировать оптимальный взгляд на каждое из «смешанных», синтетических искусств.

3. Третья ипостась воспитательного значения искусства касается того обстоятельства, что образцы искусства находятся в самом центре национальных и межнациональных отношений. Через искусство, как ни через что другое, можно не только познать духовный мир, глубинные ценности другого народа, но и эмоционально приобщиться к ним. Поэтому искусство, с которым учащиеся знакомятся в школе, нельзя ограничить лишь мононациональным содержанием.

Подобная идея была заложена в программе, созданной в свое время под моим научным руководством. Это была одна из трех официально принятых программ получивших гриф Министерства образования РФ. Сегодня участие в разработке и анализе действующих программ по искусству заставляет обратить внимание читателя на одну опасную тенденцию, проявляющуюся в содержании современного художественного образования, когда мы, не учитывая исторических перемен, обижаем другие народности.

Возьмем, к примеру, фрагмент из «Казачьей колыбельной» М.Ю. Лермонтова (7 класс): «Злой чечен ползет на берег, точит свой кинжал» или строки русской народной песни о татарском полоне (5 класс): «Как за речкою, как за Дарьєю злы татарове дуван дуванили...». Уверен, что у любой народности, населяющей нашу великую страну, существуют подобные песни и о русских людях. Оставлять положение неизменным недопустимо. И если есть веские основания, по которым произведения подобного рода должны быть включены в школьную программу, их изучение должно сопровождаться аргументирован-

ными и точными комментариями учителя. Если этого не предусмотреть, то искусство, хотим ли мы этого или нет, будет выполнять не созидательную и воспитательную, а скорее разрушительную функцию.

В советское время школьникам запрещалось знакомиться с тем, что не нравилось официальным органам от образования. Сегодня любые запреты в сфере искусства неэффективны и даже смешны.

Но ведь понятно, что, как поется в одной популярной песне, «с этим что-то делать надо, надо что-то предпринять». И потому в современной практике учителей по искусству понятие «запрещаю» все чаще заменяется понятием «замещаю». Иначе говоря, вместо того чтобы прямо запрещать образцы невысокого искусства, современный мыслящий учитель-художник предлагает выбрать иные – высокохудожественные произведения, которые могли бы заинтересовать сегодняшних школьников. Такое замещение на уроках чаще всего требует тонкого, педагогически продуманного подхода, хорошего знания сиюминутных художественных интересов и вкусов учащихся, а также действенного воспитательного наполнения. И там, где это получается, великие произведения искусства незаметно становятся незаменимыми духовными спутниками учащихся.

4. Так уж получилось, что художественная культура сегодня всё-таки чаще понимается как досуг на потребу дня, развлечение и отдых. В то же время образцы высокого искусства в ходе их внедрения в сферу интересов современных школьников требуют от них усилий души, ума, сопереживания. В становлении и развитии умения мыслить об искусстве и мыслить нравственно видится четвёртая воспитательная ипостась реализации в школе образцов художественного творчества.

Однако усилий учителей-художников в формировании у учащихся умений воспринимать и мыслить, осваивая образцы высокого искусства, к сожалению, сегодня практически мы не видим. Конечно, учащимся проще наслаждаться, слушая эстрадных звёзд, поющих под «фанеру», следить за тем, кто из «звёзд» где отдыхает, с кем живёт, от кого рожает и так далее. Но это лишь одна из ипостасей искусства – гедонистическая. И её активно пропагандируют и внедряют. Достаточно вспомнить, что ежедневно по телевизору у нас идет такая развлекательная передача, как «Вечерний Ургант». Я, конечно, не за какой-то запрет. Но всё-таки и взрослым, и детям необходимо определиться со своими вкусами и художественными потребностями. Нужна широкая общественная дискуссия о достойных художественных ценностях сегодняшнего дня, о методах и средствах приобщения учащихся к этим ценностям. Этого тоже не видно. Более того, многое из сферы искусства, демонстрируемое сегодня нашими СМИ, основывается не на высоком художественном вкусе, а на том, что психологи называют персеверацией. За этим милым словом скрывается такой ужас, о котором почему-то никто не говорит. Персеверация – психологическое понятие, обозначающее насильственное вдалбливание, навязывание. Броскостью, упрощением, многократным повторением, которое сопровождается видеорядом, СМИ вбивают в нас примитивные образцы эрзац-искусства. Это, в свою очередь, делает душу неспособной к восприятию в художественной культуре сложного, глубокого, по-настоящему человеческого.

Мы должны открыто признаться себе в общем духовном нездоровье. И стыдиться тут нечего. Поставить диагноз, назвать болезнь – значит, уже начать путь к исцелению.

Конечно, это не только наша проблема: весь мир стоит на краю пропасти, и человечеству рано или поздно предстоит-таки сделать выбор между дальнейшим ростом безудержного потребления, а значит, неминуемой духовной смертью, и переменной векторов развития и художественно-ценностных ориентаций. Художественной культуре пора прекратить быть надстройкой над базисом экономики, и выступить в роли главенствующей и определяющей вектор общественного развития величины.

В выборе образцов искусства должны быть определенные воспитательные приоритеты, когда понятно, на что, на какие направления сделана ставка и по каким критериям эти ставки сделаны, а дальше уже можно предлагать конкретные решения.

Мне кажется, что если выбирать такие приоритеты, то надо исходить из простого посыла, что Россия – это страна великого наследия и великого модерна, поэтому здесь не может быть ни охранительной культурной политики в отрицательном смысле слова (не *сохраняющей*, а именно *охранительной*), ни революционной, ни авангардной, потому что сохранение через развитие – это наша формула воспитательного развития в художественном процессе. Одним из шагов в реализации подобной программы воспитания посредством искусства могло бы стать внедрение великого художественного наследия в жизнь современной школы. Вот почему в центре государственной художественно-культурной политики, которую можно обозначить как сохранение через развитие, оказывается не художник, не создатель литературных, музыкальных, хореографических, живописных произведений, а юный гражданин, современный школьник, ведь художественная культура – это не только среда обеспечения досуга, а одна из основных потребностей молодого человека.

В практике современной российской школы мы наблюдаем дидактическое противоречие, заключающееся в том, что в рамках преподавания искусства школьникам образцы художественного творчества почти всегда представляются как совокупность застывших слепков, как след веков. В то же время искусство и все с ним связанное являются частью сегодняшней жизни, живым и ежесекундно движущимся конгломератом художественных явлений самых разных стилей, уровней и направлений. Как относиться к этому бытованию искусства в современном социуме, в школе практически не учат.

В этом видится парадокс школьного художественного образования: мы обучаем на образцах прошлого, а жить собираемся в будущем.

Следующее дидактическое противоречие связано с излишней вкусовой категоричностью, которую мы, учителя дисциплин художественного цикла, навязываем своим воспитанникам. Конечно, если бы школьное художественное образование строилось только на бесконечных сомнениях и вопросах, это была бы не школа, а некий клуб праздных философов. В то же время дискуссионности, позитивных размышлений и рассуждений в рамках приобщения к искусству нашей школе явно не хватает. Образно говоря, мы обучаем основам искусства «по Ньютону», по строго детерминированной, формальной логике, хотя художественная жизнь общества – это сплошные невероятности, случайности и неясности.

Я, конечно же, выступаю не за воспитание Гамлетов на наших уроках, но и не за бездумное, свободное от вопросов и сомнений восприятие и воспроизведение школьниками образцов художественного творчества. По-видимому, учащимся необходимо говорить

не только о том, что мы знаем, но и о том, чего пока не знаем. Часть урока – каждого урока! – должна быть посвящена «белым пятнам», нерешенным проблемам современной художественной жизни, художественным (а подчас и нехудожественным!) её проявлениям.

В школах (да и в вузах) надо преподавать и... незнание. Если у человека нет упоительного представления о белых пятнах на карте, вряд ли он совершит великое открытие. Он будет самодовольным и ленивым. Сократ всем твердил о своём почти энциклопедическом невежестве. И право же, не из одной скромности. Только уяснив, чего мы не знаем, мы ясно поймём то, что знаем.

Есть еще одно противоречие. Школа – это достаточно сложная и жёсткая организация. Многие учителя никак не могут на практике понять (на словах, пожалуй, могут), что ребенок в своих художественных вкусах, пристрастиях и неприятиях равен им. Равен!

Не знаю, что тут сказывается, может, просто вертикальное превосходство над ребенком. Замечали ли вы, что красная черта, перечеркнувшая ученическую работу, напоминает след прежней розги? Заметим, что дело здесь, прежде всего, не в плохом учителе, а в самой природе школы. С одной стороны, она учит организации, дисциплине – иначе и обучить не сможет. Весна ли за окном, влюбился ли кто-то – программу все равно надо выполнять, всё делать по строгим школьным правилам: учиться по расписанию, носить форму, участвовать в классных воспитательных часах, ходить на скучные экскурсии, приветствовать старших.

С другой стороны, общество требует от школы готовить учащихся к художественному творчеству, способствовать самоорганизации, самодисциплине, самовоспитанию, умению делать разумный личный выбор. Как преодолеть это противоречие между современными требованиями общества и школьными традициями? На этот вопрос внятного ответа с точки зрения дидактики и методики пока не существует. Заметим, кстати, что, прежде чем возлагать на ученика бремя так называемого личного выбора (необходимость которого так любят провозглашать высокие деятели теоретической педагогики!), надо дать ему истинное философское воспитание, то есть научить искусству перебирать варианты художественного выбора и даже собственного поведения с учетом своей особенной природы и характера времени.

Правомерно будет отметить то обстоятельство, что сегодня, несмотря на многие недостатки, мы, кажется, уже неплохо знаем, чему из сферы художественного творчества следует учить в школе, к чему приобщать. Но вот как? Вечный вопрос дидактики художественного образования: что должно преобладать в ходе приобщения школьников к искусству – методы принуждения или средства убеждения?

Этот вопрос и сегодня стоит со всей остротой. Конечно, и в убеждении есть доля насилия, но, во-первых, только доля, а во-вторых, стараясь убедить учеников, учитель-художник и сам вынужден работать активнее – умом, душой, сердцем.

Как и все сферы жизни, художественная культура общества сегодня проходит испытание свободным рынком. В этих условиях фильм о любви мало отличается от пылесоса, а сборник стихов – от утюга. Критерий простой: купят или нет. Сегодня мы живем в привычном большинстве европейских стран режиме: издатель не спрашивает, талантлива ли книга – его интересует лишь ее конкурентоспособность. Если новаторский фильм не оку-

пит расходы, а у режиссера брат не банкир, денег не дадут. Говорят, лучшие спонсоры сегодня бандиты: они предоставляют творцу полнейшую свободу, лишь бы «отмылись» их не совсем честные деньги. Можно сколько угодно поносить безвкусию публики и жадность продюсеров – что толку? Рынок брань не слышит... Таковы реалии!

Конечно, государство обязано помогать тем, кто не может помочь себе сам: пенсионерам, инвалидам. Но искусство в целом и школьное художественное образование в частности не имеют права быть инвалидами. Необходимо искать и находить современные, действенные дидактические средства ведения в школе занятий по художественному образованию. Это самым непосредственным образом связано со сдвигом потребностей общества, необходимостью трансформации эстетической и художественной составляющей школьного образовательного процесса. Во всяком случае думать об этом необходимо! В сложных процессах школьного художественного образования тоже начинает действовать жёсткий закон: «Кто не успел, тот опоздал»...

В час болезни не грех опереться на костыль. Но постоянно использовать поддержку государства не стоит: мышцы атрофируются. Так что костыль лучше отдать инвалиду.

Один восточный мудрец мечтал, чтоб в его школе каждый день 10 лет преподавались четыре предмета: урок здоровья, урок любви, урок мудрости и урок труда. Кажется, немного? И в то же время – всё. Через немного ко всему? Да! И это «немногое» способно сделать полноценное школьное художественное образование.

Вспомним, что первокласснику дают поначалу всего две буквы – А и У – и помогают создать из них целых четыре слова: АУ, УА, АА, УУ. И только потом дают третью букву. И вот эта скупость и изобретательность, вернее, изобретательность скупости должна бы оставаться главной идеей, основным принципом школьного художественного образования: максимум художественных «открытий» из минимума знаний.

Список литературы:

1. Стенограмма заседания Президентского совета по культуре и искусству. 25 сентября 2012, г. Москва, Кремль // Президент России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/news/16530>.

Spisok literatury:

1. Stenogramma zasedaniia Prezidentskogo soveta po kul'ture i iskusstvu. 25 sentiabria 2012, g. Moskva, Krem'l' // Prezident Rossii [Elektronnyĭ resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.kremlin.ru/news/16530>.

СОДЕРЖАНИЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ В.А. СУХОМЛИНСКОГО

CONTENT OF SCHOOL EDUCATION AS A COMPONENT OF V.A. SUKHOMLYNSKY'S TEACHING SYSTEM

Пироженко Л.В.

Старший научный сотрудник лаборатории истории педагогики НАПН Украины, кандидат педагогических наук.

E-mail: lidiia-p@rambler.ru

Аннотация. В статье анализируются подходы к отбору и реализации содержания школьного образования в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского и в практике возглавляемой им Павлышской средней школы.

Ключевые слова: педагогическое наследие В.А. Сухомлинского, содержание образования, две программы обучения, образовательная среда.

Pyrozhenko L.V.

Senior research fellow of the Laboratory of History of Education in the NAPS of Ukraine, Candidate of science (Education).

E-mail: lidiia-p@rambler.ru

Annotation. The article analyzes different approaches to selection and actualization of school educational content in Sukhomlynsky's pedagogical heritage and in the teaching process in Pavlyshska secondary school, which he was a head of.

Keywords: V.A. Sukhomlynsky's pedagogical heritage, educational contents, two teaching curricula, educational environment.

Педагогический эксперимент, осуществлённый В.А. Сухомлинским в Павлышской школе, был направлен на достижение качественно нового результата образования и воспитания детей. Для этого Сухомлинский создал целостную педагогическую систему, в центре которой – личность ребенка как самоценность и цель учебно-воспитательного процесса. Педагог обосновал пути, средства и методы формирования идеального человека в соответствии с целями социалистического общества, с учетом возрастных, психологических, половых особенностей развития ребенка. Эти особенности он рассматривал в тесном единстве с социальной действительностью, учитывая объективные и субъективные, активные и пассивные факторы воспитания.

В рамках советской парадигмы образования Василию Александровичу удалось обосновать и реализовать на практике гуманистическую и демократическую по своей сути систему обучения и воспитания. Ядром этой системы, по мнению М.В. Богуславского, стали: искренний, напряженный интерес к личности ребенка, использование различных приемов активизации познавательной деятельности школьников, органическое единство урочной и внеурочной деятельности, акцент на воспитании гражданских идеалов, дружеские доверительные отношения с воспитанниками, научные опыты на пришкольном участке и т.п. [1, с. 6].

Проанализировав труды педагога и современных исследователей его наследия (М.В. Богуславского, М.И. Мухина, О.Б. Петренко, А.Я. Савченко, О.В. Сухомлинской), мы выделили в созданной В.А. Сухомлинским системе обучения и воспитания еще одну составляющую: *содержание образования*.

Неоднократные изменения учебных планов и программ в 1950–60-х гг., негативные последствия которых Василию Александровичу и возглавляемому им коллективу пришлось пережить на практике, наглядно продемонстрировали кризис ориентированной на знания, воспроизводящей модели содержания общего образования. Уже в начале 1960-х гг. у Сухомлинского начало формироваться собственное видение содержания образования, принципов его отбора и структурирования, подходов к реализации. Не имея возможности влиять на единые, недифференцированные учебные планы и программы, зафиксированные на государственном уровне, педагог был вынужден прибегнуть к поиску возможностей расширить содержание обучения за счет внеклассной и внешкольной работы.

Анализируя опыт деятельности Павлышской школы в течение многих лет, Василий Александрович пришел к выводу: **чем сложнее и больше по объему информационное пространство образования, тем более дифференцированной должна быть общеобразовательная подготовка учащихся**. Каждый ребенок имеет индивидуальный талант, и поэтому не может быть единого для всех, усредненного образования. Обогащение знаниями должно происходить с учетом интересов, возможностей каждого ученика. Чтобы обеспечить условия для такого выбора, и была создана *вторая программа* – программа необязательных (с точки зрения государственных стандартов) знаний, которые определялись развитием науки и техники, средой, которая окружает ребенка, его индивидуальными потребностями, интересами, призванием [2, с. 447].

Успех умственного воспитания, отмечал Василий Александрович, зависит от умения тесно связать урок с внеурочными и внешкольными мероприятиями. Именно поэтому в Павлышской школе было *две программы обучения*: первая – обязательный для изучения и сохранения в памяти, определенный учебными программами материал, вторая – внеклассное чтение, внеурочные и внеклассные занятия.

Вторая программа была разноуровневая и разноплановая программа. Среди ее задач можно выделить следующие:

- индивидуализация и дифференциация обучения, создание условий для полноценного умственного развития учащихся с разным уровнем подготовки;
- предотвращение отставания школьников и неуспеваемости;
- удовлетворение потребностей в индивидуальном развитии одаренных учащихся;

- расширение объема знаний, создание благоприятного интеллектуального фона;
- обеспечение гендерного образования и воспитания, подготовку к браку, воспитанию детей;
- формирование образовательной среды как составляющей содержания обучения и воспитания;
- обогащение опыта эмоционально-ценностного отношения как составляющей содержания обучения.

Данная программа была ориентирована на потребности ребенка, учитывала возрастные, половые и индивидуальные особенности его развития. Ее основой была образовательная среда, сформированная на протяжении многих лет В.А. Сухомлинским и учителями Павлышской школы. Все, что окружало детей в их повседневной жизни, превращалось в составляющую содержания образования и подлежало изучению и осмыслению.

В.А. Сухомлинский был уверен, что среда способна стимулировать активность в обучении. По мнению педагога, воспитывают «не только человеческие отношения, не только пример и слово старших, не только традиции, бережно хранимые в коллективе, но и материальные ценности. Совокупность факторов школьной жизни, осуществляющих как прямое, так и опосредованное влияние на становление школьника, Василий Александрович называл «фоном» [3].

Анализируя составляющие второй (дополнительной) образовательной программы в Павлышской школе мы пользовались распространенным в современной педагогической науке термином «образовательная среда», под которым понимали «естественное или искусственно созданное социокультурное окружение ученика, которое включает различные виды средств и содержания образования, способные обеспечить его продуктивную деятельность» [4, с. 188].

Таким образом, содержание образования трактуется как средство самореализации ученика. Каждый школьник в процессе деятельности конструирует свое собственное внутреннее содержание образования, а условием создания такого продукта творчества ребенка является структурированная образовательная среда. Такой средой, например, у М. Монтессори были искусственно созданные средства обучения, у С.Т. Шацкого – социум, окружавший школу.

Социолог М. Макарова составляющей образовательной среды считает атмосферу, дух, уклад школы, которые, по ее мнению, не меньше чем перечень учебных предметов, определяют образование [5]. Историк украинской педагогики О. Петренко, анализируя процесс гендерной социализации школьников, выделяла такие составляющие образовательной среды, как явления, вещи, которые в школе получили особый смысл (знаки, символы, стенгазеты и т. п.), память школы (школьный музей, стенды с именами медалистов школы и другие атрибуты материально зафиксированной истории школы) [6, с. 95].

Анализируя образовательную среду Павлышской школы в качестве элемента содержания образования, мы рассматриваем материальные (школьные здания и помещения, их оформление, школьный музей, опытный участок, внешкольную среду и т. п.) и нематериальные (школьные праздники, традиции, дух, уклад школы, особенности межличност-

ного общения и т. п.) ее составляющие, которые так или иначе влияли на конструирование школьниками своего собственного внутреннего содержания образования.

Так, в дошкольный период и в первые годы обучения в школе неизменно составляющей содержания в Павлышской школе была природа. В общении с природой дети развивали наблюдательность, тренировали мышление, обсуждали причины и следствия природных явлений, процессы, происходящие в живой и неживой природе, искали причинно-следственные связи, писали небольшие рассказы, сочиняли сказки. Благодаря такому обучению мышление детей постепенно становилось ясным и содержательным, лексика – выразительной и эмоционально окрашенной, язык – живым.

Василий Александрович стремился к тому, чтобы «прежде чем развернуть книгу, прочитать по слогам первое слово, дети прочитали страницы прекрасной книги – книги природы» [7, с. 45]. «Книга природы» у Василия Александровича – это не просто объект изучения, это источник знаний, живой организм, который меняется в зависимости от строения детей, превращается в сказочный мир познания, мышления. Мир, где ребенок, еще не начав ознакомление с содержанием, предусмотренным школьной программой, учится самостоятельно приобретать знания, открывать для себя неизведанное, знакомится с явлениями, которые окружают его в повседневной жизни. Таким образом, природа у В.А. Сухомлинского – это часть бытия детей, важнейший воспитательный фактор, влияющий на весь учебный процесс.

Программа обучения в единении с природой, пронизывавшая весь учебно-воспитательный процесс, со временем превратилась в Павлышской школе в одну из основных составляющих содержания начального обучения. Наряду с изучением арифметики и простых грамматических правил дети получали знания и приобретали умения, которые благодаря эмоциональной насыщенности и глубине были незаменимыми для умственного и нравственного развития. В отличие от официального начального образования, через унифицированное содержание которого ребенок усваивал определенный круг знаний и знакомился с классовой идеологией, в Павлышской школе учили не только читать, писать, считать, познавать мир, овладевать богатствами науки и искусства. Здесь учили жить, действовать, мыслить, проявлять самостоятельность в решении разнообразных детских проблем – от выбора темы рисунка или сказки до определения направления внеклассной деятельности.

Важным элементом системы деятельности Павлышской школы была организация самообразования и самовоспитания, чему способствовали наличие дополнительной программы обучения, хорошо налаженная внеклассная работа, сформированная информационная среда. Существенным аспектом самообразования учащихся была передача в их руки таких важных функций, как составление плана, подбор литературы, выбор практических занятий.

В Павлышской школе каждый учитель выделял для самостоятельной работы одну из тем (один из разделов) обязательной программы для более углубленного изучения. Ученик подбирал необходимую литературу, составлял план и самостоятельно его реализовывал, работая в библиотеке, классе, дома. Результаты самостоятельной работы докладывались на семинарских занятиях. Ученик не только раскрывал содержание материала, но

и объяснял, каким образом он получал знания, как и в каком порядке выполнял задание. Наряду с обязательным материалом учителя давали для изучения вопросы, не предусмотренные программой [8, с. 256–278].

Василий Александрович не только углублял, дополнял содержание учебных дисциплин, уже введенных в учебный план, но и знакомил учеников с основами наук, не представленных в содержании школьного образования. Для этого в Павлышской школе регулярно проводились научно-технические вечера, викторины, беседы, чтения, целью которых было раскрыть перед учениками как можно больше гипотез и теорий о происхождении минералов, фактов и явлений геологии, минералогии, биохимии, космологии.

В.А. Сухомлинский разработал не предусмотренный учебным планом «Курс педагогической этики», направленный на раскрытие норм нравственности, формирование культуры чувств. Курс был рассчитан на учащихся всех классов. Для него были составлены пособие для учителя и учащихся «Как воспитать настоящего человека» и «Хрестоматия по этике». В содержание курса вошли такие наработки педагога, как «10 нельзя», «14 законов дружбы», «10 недостойных вещей», «Азбука моральной культуры» [9, с. 349].

С целью обновления и обогащения содержания школьного обучения В.А. Сухомлинский создал пятитомное рукописное пособие – «Хрестоматию по этике для чтения ученикам Павлышской средней школы», которая использовалась как демонстрационный материал на занятиях. В «Хрестоматии» помещены художественные произведения – сказки, легенды, притчи, новеллы, очерки, рассказы для дошкольников и учеников разных классов средней школы. Художественные произведения – миниатюры Василия Александровича были полноценной составляющей содержания обучения младших школьников в Павлышской школе – они и сегодня широко используются в учебном процессе общеобразовательных школ, в современных учебниках.

Для учащихся 14–17 лет во внеурочное время проводились лекции и беседы о психологии человека, особенностях его анатомо-физиологического развития в подростковом возрасте. Беседы проводились с подростками раз в две недели, и в их содержании была определенная система: от менее сложных анатомо-физиологических явлений постепенно переходили к глубоким, скрытым, которые касались становления и развития психики [8, с. 236]. Размышляя о специфичности содержания таких занятий, Василий Александрович подчеркивал, что он стремился соединить теоретическое изложение с непосредственным обращением к личности ученика.

Чтобы подготовить учащихся к браку, семейной жизни, воспитанию детей, Василий Александрович разработал собственную модель образования и воспитания настоящих мужчин и женщин, отцов и матерей и ввел в Павлышской школе курс «Культура взаимоотношений в семье». Этот предмет педагог считал более важным, чем математика, физика, химия. Занятия, на которых по сути осуществлялась гендерная социализация и поло-ролевая подготовка школьников, проводились отдельно для девушек и юношей Василием Александровичем и его женой Анной Ивановной и имели разное содержательное наполнение.

Одной из приоритетных задач второй программы обучения в Павлышской школе было предотвращение неуспеваемости и второгодничества, отставания детей в обучении, снижения интереса к познанию. Педагог считал, что вторая программа, расширяющая

рамки обязательного для усвоения программного материала, особенно нужна так называемым «трудным» ученикам. Причины неуспеваемости могут быть разными, и одной из них является потребность в заучивании большого по объему и непонятного материала, которая отупляет ребенка, воспитывает привычку к зазубриванию. Для таких детей в Павлышской школе индивидуально подбирали книги и статьи для чтения, которые в яркой, увлекательной форме раскрывали смысл явлений и понятий, помогая заинтересовать ребенка.

Для того чтобы сохранить в памяти обязательный материал, «тугодумам» нужно прочитать определенный объем научно-популярной литературы – не для запоминания, а для того, чтобы прочитанное настроило мозг на осмысление и сохранение в памяти обязательных знаний. Сухомлинский считал, что таким детям нужно не многократное повторение правил, заучивание наизусть основных положений содержания учебных предметов, не бесконечные дополнительные занятия, рекомендованные в 60-х гг. для выравнивания неуспевающих, а чтение, чтение и еще раз чтение [1, с. 474].

Таким образом, в противовес общепринятым в 1960-х гг. представлениям о борьбе с неуспеваемостью, отставанием учащихся, Василий Александрович призывал не ограничивать содержание обучения необходимым программным материалом, а настойчиво выводить неуспевающих учеников за рамки школьной программы, учебной книги, учебника, расширять интеллектуальный фон их учебной и внешкольной деятельности.

В Павлышской школе создавались условия для полноценного развития не только отстающих, но и детей, возможности которых превышали средние. При изучении каждого раздела программного материала учителя Павлышской школы предлагали одаренным ученикам теоретические вопросы, проблемы, изучение которых начинали на уроках и продолжали в ходе внеклассной работы, поручали готовить рефераты, писать исследовательские работы, делать доклады. С одаренными детьми, которые проявляют склонность к теоретическому мышлению, поисковой деятельности Василий Александрович рекомендовал работать индивидуально, привлекать их к участию в научных кружках, к организации вечеров науки и техники, викторин, олимпиад и т. п.

Разнообразным научно-предметным кружкам, в которых учащиеся под руководством опытного, увлеченного своей работой учителя рассматривают вопросы, выходящие за пределы учебной программы, Василий Александрович отводил важную роль в развитии интереса к знаниям. Задачу школы и учителей-предметников В.А. Сухомлинский видел в том, чтобы кроме глубоких знаний по всем учебным предметам развивать у учащихся особый интерес к одному или нескольким предметам, учить самостоятельно овладевать внепрограммным материалом из разных отраслей знаний. Таким образом, в школе создавались условия для напряженной, творческой учебной деятельности всех без исключения детей. Каждый находил себе занятие по интересам, способностям и возможностям.

Говоря о создании интеллектуального фона, Василий Александрович выделял знания, которые требуют постоянного хранения в памяти, являясь как бы объяснением для новых и новых фактов, явлений, и знания вспомогательные, иллюстративные, которые подлежат только обдумыванию. К каждому вопросу, обязательному для запоминания, должен существовать своеобразный интеллектуальный фон материала необязательного: ученик должен много подумать, осмыслить – только тогда в его сознании утвердится пра-

вильное отношение к прошлому, настоящему и будущему. Все это требует ознакомления с намного большим фактическим материалом, чем вкладывается в понятие «знать».

Обращаясь к учителям в книге «Сто советов учителю» (раздел «Две программы обучения, развитие мышления школьника»), педагог советовал: «Анализируя содержание знаний, четко выделяйте в них то, что учащиеся должны твердо запомнить и прочно сохранять в памяти. Очень важно умение учителя правильно определить в программе те «узлы» знаний, от прочности которых зависит развитие мышления, умственных способностей, умение пользоваться знаниями. Эти «узлы» – важные выводы и обобщения, формулы, правила, законы и закономерности, отражающие специфику предмета» [8, с.478].

Таким образом, в отличие от И.Я. Лернера, И.И. Логвинова, А.М. Маркушевича, М.Н. Скаткина, которые предостерегали от чрезмерной детализации содержания обучения (в ней видели причину перегрузки учащихся учебным материалом), предлагая давать только «скелет», «ядро» знаний, Василий Александрович призывал не ограничиваться только необходимыми знаниями, давать как можно больше вспомогательных, иллюстративных знаний, которые пробуждают интерес, стимулируют дальнейшее познание, выходить за пределы обязательной школьной программы.

В целом соглашаясь с известными дидактами и психологами (М.А. Даниловым, И.Я. Лернером, А.Н. Леонтьевым, Н.А. Менчинской и др.), которые отождествляли умственное развитие ребенка с объемом и уровнем усвоенных знаний и структурой мыслительного процесса, Василий Александрович считал, что умственная воспитанность не равнозначна объему приобретенных знаний. Последние, став достоянием конкретной личности, проявляются в ее деятельности, в единстве нравственной, интеллектуальной и эмоционально-ценностной составляющих. Таким образом, выдающийся педагог расширил понятие умственного развития, за счет «очеловечивания знаний», выявления их связи с личностью ребенка, чьим достоянием они стали. Иначе говоря, **знания В.А. Сухомлинский рассматривал как личные убеждения, а интеллектуальное развитие ставил в зависимость от развития нравственного.**

Таким образом, анализ педагогического наследия В.А. Сухомлинского и деятельности Павлышской школы в исследуемый период, позволил вычленить *содержание образования* как составляющую системы обучения и воспитания. Характерной особенностью содержания были: наличие двух программ обучения, структурированная среда как составляющая содержания обучения; направленность на воспитание всесторонне развитой высоконравственной личности; единство содержания, процесса обучения и воспитания ребенка, классной и внеклассной деятельности; зависимость отбора, структурирования и реализации содержания образования от индивидуальных, возрастных и гендерных особенностей учащихся; эмоционально-ценностное восприятие содержания.

Вторая программа обучения в Павлышской школе была ориентирована на:

- потребности ребенка с учетом возрастных, половых и индивидуальных особенностей его развития;
- создание условий для индивидуализации и дифференциации обучения, полноценного умственного развития учащихся с различным уровнем подготовки, предотвращения отставания и неуспеваемости;

- удовлетворение потребностей в индивидуальном развитии одаренных учащихся, расширение объема знаний, формирование благоприятного интеллектуального фона;
- обеспечение гендерного образования и воспитания, подготовку к браку, воспитанию детей, формирование образовательной среды как составляющей содержания обучения и воспитания учащихся;
- творческую деятельность как составляющую содержания обучения;
- формирование опыта эмоционально-ценностного отношения.

Список литературы

1. *Богуславский, М. В.* Динамика целеценностных смыслов воспитания в педагогической системе В.А. Сухомлинского / М. В. Богуславский // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Вип. 78 (1). – Кіровоград, 2008. – 276 с.
2. *Сухомлинський, В. О.* Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. Т. 3. – К.: Рад. шк., 1977. – С. 283–582.
3. *Сухомлинський, В. О.* Розмова з молодим директором школи // Вибр. тв. : в 5 т. Т. 4. – К. : Рад. шк., 1977. – С. 393–625
4. *Хуторской, А. В.* Современная дидактика : учеб. для вузов / А. В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
5. *Макарова, М. Н.* «Скрытый учебный план» как проблема социологии образования / М. Н. Макарова // Вестник Удмуртского университета. Социология и философия. – 2003 . – С. 111–123.
6. *Петренко, О. Б.* Традиції Павлиської середньої школи часів В. О. Сухомлинського як фактор гендерної соціалізації школярів / О. Б. Петренко // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Вип. 78 (1). – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. Ві Винниченка: 2008. – С. 93–98.
7. *Сухомлинський, В. О.* Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. Т. 3. – К.: Рад. шк., 1976. – С. 7–282.
8. *Сухомлинський, В. О.* Павлиська середня школа / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. Т. 4. – К.: Рад. шк., 1977. – С. 7–392.
9. *Сухомлинська, О. В.* Школа В.О. Сухомлинського в Павлиші (50–60-ті рр.) // Нариси з історії розвитку авторських новаторських навчально-виховних закладів в Україні (кінець XIX–XX століття). – Луганськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 444 с.

Spisok literatury:

1. *Boguslavskii, M. V.* Dinamika tseletsennostnykh smyslov vospitaniia v pedagogicheskoi sisteme V.A. Sukhomlinskogo / M. V. Boguslavskii // Naukovi zapiski. Seria: Pedagogichni nauki. Vip. 78 (1). – Kirovograd, 2008. – 276 s.
2. *Sukhomlins'kii, V. O.* Narodzhennia gromadianina / V. O. Sukhomlins'kii // Vibrani tvori : v 5 t. T. 3. – K.: Rad. shk., 1977. – S. 283–582.

3. *Sukhomlins'kiĭ, V. O. Rozmova z molodim direktorom shkoli // Vibr. tv. : v 5 t. T. 4. – K. : Rad. shk., 1977. – S. 393–625*
4. *Khutorskoĭ, A. V. Sovremennaia didaktika : ucheb. dlia vuzov / A. V. Khutorskoĭ. – SPb.: Piter, 2001. – 544 s.*
5. *Makarova, M. N. «Skrytyĭ uchebnyĭ plan» kak problema sotsiologii obrazovaniia / M. N. Makarova // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Sotsiologiya i filosofiya. – 2003. – S. 111–123.*
6. *Petrenko, O. B. Traditsii Pavlis'koĭ seredn'oĭ shkoli chasiv V. O. Sukhomlins'kogo iak faktor gendernoĭ sotsializatsii shkoliariv / O. B. Petrenko // Naukovi zapiski. Seriya: Pedagogichni nauki. Vip. 78 (1). – Kirovograd: RVTs KDPU im. Vi Vinnichenka: 2008. – S. 93–98.*
7. *Sukhomlins'kiĭ, V. O. Sertse viddaiu ditiam / V. O. Sukhomlins'kiĭ // Vibrani tvori : v 5 t. T. 3. – K.: Rad. shk., 1976. – S. 7–282.*
8. *Sukhomlins'kiĭ, V. O. Pavlis'ka serednia shkola / V. O. Sukhomlins'kiĭ // Vibrani tvori : v 5 t. T. 4. – K.: Rad. shk., 1977. – S. 7–392.*
9. *Sukhomlins'ka, O. V. Shkola V.O. Sukhomlins'kogo v Pavlishi (50–60-ti rr.) // Narisi z istoriĭ rozvitku avtors'kikh novators'kikh navchal'no-vikhovnikh zakladiv v Ukraĭni (kinets' KhIKh–KhKh stolittia). – Lugans'k: DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka», 2010. – 444 s.*

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 6

ИСТОРИЯ ПРОСВЕЩЕНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В ТРУДАХ С.В. РОЖДЕСТВЕНСКОГО

HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL THOUGHT IN S.V. ROZHDESTVENSKY'S WORKS

Федотова И.Б.

Заместитель руководителя Высшей школы словесности, европейских и восточных языков ФГБОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический университет», доктор педагогических наук
E-mail: irinaf2711@mail.ru

Аннотация. В статье обосновывается положение о том, что С.В. Рождественский – первый отечественный профессиональный историк педагогики конца XIX – начала XX вв. Охарактеризовано значение его фундаментального труда «Очерки по истории систем народного просвещения в России в XVIII – XIX вв.», где впервые в истории отечественной педагогики исследование строилось на основе изучения комплекса архивных источников.

Ключевые слова: история педагогики как наука, архивные источники, образовательное направление, эволюция учебных заведений, курс на профессионализацию историко-педагогических исследований, характеристика педагогических систем.

Fedotova I.B.

Assistant Chief of the Higher School of Philology, European and Oriental Languages of the Pyatigorsk State Linguistic University, Doctor of science (Education).
E-mail: irinaf2711@mail.ru

Annotation. The article proves and grounds the statement that S.V. Rozhdestvensky is the first Russian professional historian of pedagogics of the late 19th – early 20th centuries. The author reveals the merits and values of his fundamental work “Essays on the History of the Public Education System in Russia in the 18th-19th centuries”, in which the research was based on the study of archive sources for the first time in Russian history.

Keywords: history of pedagogics as a science, archive sources, educational direction, evolution of educational institutions, course for historic and pedagogical research professionalism, characteristics of pedagogical systems

Конец XIX – начало XX вв. (до октября 1917 г.) – время продуктивного развития историко-педагогической науки в России. Ведущей тенденцией этого периода являлось стремление осмыслить историю отечественной педагогики и школы как *самобытную, национальную* и определить основные проблемы, исследование которых определяло *методологию, теорию и основные направления* совершенствования педагогического процесса того времени и в целом способствовало выявлению прогностического значения историко-педагогического знания.

Сергей Васильевич Рождественский (1868–1934), видный педагог, историк образования, член-корреспондент Российской академии наук (1920), стал первым профессиональным историком педагогики, историографом. С 1893 г. он преподавал политическую историю России, дисциплины социально-экономического цикла на педагогических курсах в Петербурге, затем преподавал историю народного просвещения как социального явления в Петербургском университете. В 1929 г. был арестован по делу о так называемом Всенародном союзе борьбы за возрождение свободной России, в 1931 г. осужден к высылке в отдаленные места СССР сроком на пять лет, скончался в ссылке в Томске. 20 июля 1967 г. посмертно реабилитирован определением Военной коллегии Верховного суда СССР.

На становление С.В. Рождественского как ученого, историка педагогики большое влияние оказал профессор С.Ф. Платонов, преподававший в Санкт-Петербургском университете русскую историю. Кружок студентов и единомышленников, сплотившийся вокруг профессора, получил в историографии название петербургской школы русских историков, или школы Платонова [2, с. 60]. Принадлежность к научной школе С.Ф. Платонова предопределила стремление С.В. Рождественского положить в основу исследований детальную разработку *исторических источников*.

Первоначально С.В. Рождественский занимался политической и социально-экономической историей России XVI–XVII вв. Собирая материалы для магистерской диссертации «Служилое землевладение в Московском государстве XVI века», он много времени провел в московских архивах Министерства иностранных дел и Министерства юстиции, в Румянцевском музее. Труд С.В. Рождественского стал одним из первых *конкретно-исторических исследований* в России, построенных на архивном материале.

С.В. Рождественский был не только исследователем, но и популяризатором русской истории, инициатором издания журналов «Русский исторический журнал» и «Дела и дни». Ученый регулярно выступал в «Журнале Министерства народного просвещения» с рецензиями на научно-популярные, учебные и детские книги, посвященные вопросам истории.

Позднее от проблем социально-экономической и политической истории России XVI–XVII вв. (находившихся в поле зрения его учителя С.Ф. Платонова) С.В. Рождественский перешел к исследованию университетского образования и истории народного просвещения как социального явления.

Вопросам истории педагогики посвящены основные работы С.В. Рождественского:

- «Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802–1902» (1902);
- «Эпоха преобразований Петра Великого и русская школа нового времени» (1903);

- «Из истории учебных реформ императрицы Екатерины II» (1909);
- «Очерки по истории систем народного просвещения в России в XVIII–XIX веках» (докторская диссертация, 1912 г.). Написанная на основе диссертации монография стала одной из лучших среди крупных работ по исследованию отдельных этапов истории отечественной школы.

Труды С.В. Рождественского не утратили своей ценности и сегодня, более того, они активно используются современными исследователями истории педагогики и образования (Е.Н. Груздева, М.В. Савин) [1, 2, 8].

Научно-педагогическая деятельность С.В. Рождественского началась в 1895 г., когда ему было поручено составить обзор деятельности Министерства народного просвещения за 100 лет. Итогом явился фундаментальный труд С.В. Рождественского по истории образования «Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802–1902» (1902). Достоинством этого труда явилось то, что в нем впервые в истории отечественной педагогики исследование строилось на основе *архивных источников*, в частности в научный оборот было вовлечено значительное число документов из архива Министерства народного просвещения. «Обзор» представляет собой систематическое изложение фактов, характеризующих развитие взаимосвязанных сфер российской начальной, средней и высшей школы в русле единой образовательной политики. Текст разбит на главы, посвященные деятельности министров народного просвещения и вопросам центрального и местного управлений образованием в рассматриваемый период, отдельным типам учебных заведений.

В 1912 г. был опубликован I том «Очерков по истории систем народного просвещения в России в XVIII–XIX веках» [6]. **Это был пик научной деятельности С.В. Рождественского в сфере истории педагогики.**

В «Очерки» были включены материалы ученого, издававшиеся отдельными книгами, статьи, публиковавшиеся в педагогических журналах, научные доклады. Особенностью этой фундаментальной работы С.В. Рождественского является то, что в ней содержится достоверный фактический материал, изложенный в рамках определенного ученым направления – *образовательного*. Важнейшую задачу исследований в области истории педагогики С.В. Рождественский видел «не в том, чтобы угадывать возможные, но в действительности не существовавшие комбинации исторических событий, а в том, чтобы, признав совершившийся факт неизбежным, выяснить его деятельные причины» [5, с. 16].

Первый очерк книги («Вопросы народного просвещения в XVIII столетии до времени Екатерины II») объединял разрозненные данные относительно возникновения в России профессионального образования как главного итога реформ Петра I и содержал результаты изучения развития народного просвещения в России в XVIII в. (до времени Екатерины II). В очерке были охарактеризованы задачи и формы профессионального образования, главные сюжеты истории духовного образования, дано общее заключение о развитии профессионального образования.

На основе анализа задач, форм и общей последовательности появления профессиональных школ, осуществления профессиональной подготовки к государственной службе, С.В. Рождественский выделил несколько форм профессионального образования эпохи

петровских реформ и отметил основные черты его дальнейшего развития. Первая из этих форм – *профессиональное шляхетское образование*. Изучив устройство Сухопутного шляхетского корпуса, Артиллерийской и Инженерной школ, Морского корпуса, а также проект графа П.И. Шувалова о военном департаменте при Сухопутном шляхетском корпусе, С.В. Рождественский в очерке показал на примере перечисленных заведений, как эволюционировало профессиональное шляхетское образование в военных школах.

Второй важной формой профессионального образования, по мысли С.В. Рождественского, являлось *юридическое, или коллежское образование*. Ученый определил главные этапы его развития и проанализировал первые проекты подготовки гражданских чиновников. Важным событием, с точки зрения автора исследования, явился манифест 1763 г.

Духовное образование С.В. Рождественский выделил в качестве третьей формы профессионального образования в России исследуемого периода. Главным событием его становления выступило открытие Киевской духовной академии, Московской славяно-греко-латинской академии, архиерейских школ и духовных семинарий.

В главе «Вопросы общего образования в публицистике» первого очерка освещались проблемы общего образования на основе трудов видных общественных, государственных и религиозных деятелей, анализировались документы, определявшие государственные системы учебных заведений рассматриваемого периода, а также рассматривалась история создания Московского университета.

Во втором очерке анализировались проекты учебных реформ периода царствования Екатерины II (до учреждения в 1782 г. Комиссии о народных училищах), выявлялись причины создания новых учебных заведений, их типы, содержание образования, общие условия успешного функционирования образовательных систем. Кроме того, была отмечена необходимость реализации профессиональной направленности обучения в каждом из названных в очерке типов учебных заведений (вплоть до высшей школы).

С.В. Рождественский провел структурный анализ всей системы народного образования, его целей и форм. С точки зрения автора, общее образование в большей степени, чем остальные типы, зависело от государственного управления. Становление педагогических учебных заведений и улучшение материального положения учительства явились важнейшими *показателями прогресса* в сфере образования в екатерининскую эпоху.

Третий очерк был посвящен Комиссии об учреждении народных училищ и освещал деятельность этой комиссии «со стороны ее отношения к проблеме создания полной системы народного просвещения» [6, с. IV].

Таким образом, в книге рассматривалась *история возникновения и постепенного развития* в течение XVIII в. системы просвещения как планомерной, органической совокупности общего и профессионального, низшего, среднего и высшего образования.

В «Очерках» С.В. Рождественский не ограничился описанием и оценкой существовавших систем образования. В работе уделено значительное внимание и *главным течениям русской педагогической мысли* в XVIII в., и полемике в публицистике того времени, и истории открытия Московского университета. В последующие годы С.В. Рождественский планировал продолжить свое исследование, посвятив его реформам эпохи Александра I. Во II томе «Очерков», который остался неоконченным, он предполагал представить историю

народного просвещения как части социальной политики в целом. Этой теме были посвящены и отдельные публикации ученого в 1907–20-х гг.

Статьи и монографии С.В. Рождественского были созданы в результате тщательного изучения архивных документов и их качественной проработки в лучших традициях петербургской источниковедческой школы. В связи с этим важное место в деятельности С.В. Рождественского заняла *публикация источников* по истории народного образования. В 1906–07 гг. он издал «Первоначальное начертание особенного Лицея» М.М. Сперанского, которое представляло собой проект организации лицея для подготовки чиновников высшей администрации. В 1910 г. в сотрудничестве с В.Г. Соломиным и П.П. Тодорским выпустил «Материалы для истории учебных реформ в России в XVIII–XIX веках».

С 1915 г. С.В. Рождественский работал в составе Комиссии по научному описанию Архива Министерства народного просвещения, который был издан при его участии (т. 1–2, 1917–21 гг.). В 1919 г. под редакцией С.В. Рождественского вышел I том материалов (за период 1819–35 гг.) по истории Петербургского университета: «Санкт-Петербургский университет в первое столетие его деятельности».

Не только архивы Министерства просвещения давали ученому материал для анализа. Он читал лекции по русской истории в Александровском лицее, в Женском педагогическом институте, в Санкт-Петербургском университете и ряде других учебных заведений. Многолетний опыт преподавательской работы позволял изучить систему народного просвещения «изнутри» и на практике оценить современную ему организацию образования в России. С другой стороны, преподавательская деятельность давала возможность воплощать *результаты научного историко-педагогического поиска в практической деятельности*.

Так, служба с 1897 г. в Императорском Александровском лицее (бывшем Царскосельском), привилегированном учебном заведении для детей потомственных дворян, дала возможность работать в особой научной атмосфере: здесь читали лекции такие известные ученые, как философ Э.Л. Радлов, историки Н.И. Кареев, В.А. Макотин и Н.А. Котляревский, знаток летописей М.Д. Приселков, юристы А.Ф. Кони и Н.Л. Дюверну.

Особое место в научной биографии С.В. Рождественского принадлежит Женскому педагогическому институту. Это учебное заведение, ставшее первым высшим учебным заведением для женщин, было создано в 1903 г. на базе Педагогических курсов. В нем была значительно расширена программа, увеличен срок обучения, введена педагогическая практика на старших курсах. Работая здесь, С.В. Рождественский проявил себя в качестве преподавателя-новатора: молодой историк вел преподавание по-университетски – готовил серьезные научные лекции, что отличалось от традиций школьного урока школьного урока, принятые в заведении. Лекции были встречены с большим интересом, самые требовательные курсистки выделяли их на общем фоне преподавания.

Лекционные курсы С.В. Рождественского отличались оригинальностью, новаторством научных построений. Ученый утверждал, что историко-педагогическая наука должна исследовать явления просвещения, воспитания, развития личности сквозь призму «души и тела человека», то есть рассматривать формирование будущего человека целостно: как становление и развитие природных сил человека, его чувств и воли; как овладение

знаниями о природе, обществе, человеке, об отношениях между людьми. Все это в конечном счете и определяет особенности индивидуальности личности.

Образовательная направленность историко-педагогического исследования в понимании С.В. Рождественского характеризуется как *раскрытие взаимообусловленности развития изучаемого педагогического знания и уровня социально-экономического и культурного развития государства*, детерминированных потребностями общества. Эта взаимообусловленность приводит к необходимости расширять границы анализируемых педагогических явлений, факторов педагогического знания до изучения педагогических концепций, теорий и выявления тенденций новых научных школ, а также установления соотношения результатов исследований с современностью.

С.В. Рождественский уточнил и развил выдвинутую П.Ф. Каптеревым идею обусловленности прогресса педагогических теорий, достижений в образовательно-воспитательной практике общественными починами. Он считал, что не государство, не церковь и не отдельные лица, а *общество* оказывало и оказывает определяющее влияние на содержание и основные направления в развитии обучения и воспитания подрастающего поколения.

История просвещения и педагогической мысли, по глубокому убеждению С.В. Рождественского, должна раскрывать и объяснять особенности своего становления и развития под влиянием материальных условий жизни людей, духовной культуры, политики, религии, а также учитывать проявление бессознательного в психике людей, непознанных законов развития природы и общества.

Таким образом, главным вкладом С.В. Рождественского – первого профессионального историка педагогики, историографа, пришедшего из исторической науки, – в становление *истории педагогики как науки* стал **курс на профессионализацию историко-педагогических исследований**. Это выразилось в кардинальном расширении *источниковой базы* его историко-педагогических работ, активном освещении истории отечественного образования и педагогики, методологическом сдвиге со стороны анализа опыта воспитания и обучения в сторону *характеристики педагогических систем*, усилении *междисциплинарного характера* отечественного историко-педагогического знания.

Успешное соединение научного историко-педагогического поиска с преподавательской практикой, воплощавшей результаты этого поиска, свидетельствует о том, что исследования С.В. Рождественского были направлены на исторически верное раскрытие многообразия связей образования с жизнью и потребностями общества и рациональное использование полученного историко-педагогического знания в практике образования своего времени.

Список литературы:

1. Груздева, Е. Н. Еще раз об «Академическом деле» (Материалы к биографии С.В. Рождественского) / Е. Н. Груздева // Клио : журнал для ученых. – 2006. – № 3 (34). – С. 222–228.
2. Груздева, Е. Н. Сергей Васильевич Рождественский. К 140-летию со дня рождения / Е. Н. Груздева // Вестник Герценовского университета. – РГПУ. – 2008. – № 7 (57). – С. 60–67.

3. *Рождественский, С. В.* Из истории учебных реформ императрицы Екатерины II / С. В. Рождественский. – СПб., 1909. – 404 с.
 4. *Рождественский, С. В.* Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения 1802–1902 гг. / С. В. Рождественский. – СПб., 1902. – 814 с.
 5. *Рождественский, С. В.* Лекции по русской истории. Петербургские женские курсы 1902/1903 уч. г. / С. В. Рождественский. – СПб., 1903.
 6. *Рождественский, С. В.* Очерки по истории систем народного просвещения в России XVIII–XIX вв. / С. В. Рождественский. – СПб., 1912. – 680 с.
 7. *Рождественский, С. В.* Эпоха преобразований Петра Великого и русская школа нового времени / С. В. Рождественский. – СПб., 1903. – 80 с.
 8. *Савин, М. В.* Становление историко-педагогической науки в России середины XIX – начала XX в.: учеб. пособие / М. В. Савин. – Волгоград: Политехник, 2001. – 128 с.
-

Spisok literatury:

1. *Gruzdeva, E. N.* Eshche raz ob «Akademicheskome dele» (Materialy k biografii S.V. Rozhdestvenskogo) / E. N. Gruzdeva // Klio : zhurnal dlia uchenykh. – 2006. – № 3 (34). – S. 222–228.
2. *Gruzdeva, E. N.* Sergeĭ Vasil'evich Rozhdestvenskiĭ. K 140-letiiu so dnia rozhdeniia / E. N. Gruzdeva // Vestnik Gertsenovskogo universiteta. – RGPU. – 2008. – № 7 (57). – S. 60–67.
3. *Rozhdestvenskiĭ, S. V.* Iz istorii uchebnykh reform imperatritsy Ekateriny II / S. V. Rozhdestvenskiĭ. – SPb., 1909. – 404 s.
4. *Rozhdestvenskiĭ, S. V.* Istoricheskiĭ obzor deiatel'nosti Ministerstva narodnogo prosveshcheniia 1802–1902 gg. / S. V. Rozhdestvenskiĭ. – SPb., 1902. – 814 s.
5. *Rozhdestvenskiĭ, S. V.* Lektsii po russkoĭ istorii. Peterburgskie zhenskie kursy 1902/1903 uch. g. / S. V. Rozhdestvenskiĭ. – SPb., 1903.
6. *Rozhdestvenskiĭ, S. V.* Ocherki po istorii sistem narodnogo prosveshcheniia v Rossii XVIII–XIX vv. / S. V. Rozhdestvenskiĭ. – SPb., 1912. – 680 s.
7. *Rozhdestvenskiĭ, S. V.* Ėpokha preobrazovaniĭ Petra Velikogo i russkaia shkola novogo vremeni / S. V. Rozhdestvenskiĭ. – SPb., 1903. – 80 s.
8. *Savin, M. V.* Stanovlenie istoriko-pedagogicheskoi nauki v Rossii serediny XIX – nachala XX v.: ucheb. posobie / M. V. Savin. – Volgograd: Politekhnik, 2001. – 128 s.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ В.В. МАКАЕВА

V.V. MAKAEV'S TEACHING IDEAS

Ляхов А.В.

Доцент ФГБОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический университет», кандидат педагогических наук

E-mail: vedasup@mail.ru

Lyakhov A.V.

Associate Professor of Pedagogics at the Pyatigorsk State Linguistic University, Candidate of science (Education).

E-mail: Lyakhoval@yandex.ru

Супрунова Л.Л.

Профессор ФГБОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический университет», доктор педагогических наук

E-mail: Lyakhoval@yandex.ru

Suprunova L.L.

Professor of Pedagogics, Pyatigorsk State Linguistic University, Doctor of science (Education).

E-mail: vedasup@mail.ru

Аннотация. В статье характеризуются педагогические идеи профессора В.В. Макаева, прогностические аспекты его историко-педагогического наследия.

Annotation. The article describes the ideas of Professor V.V. Makaev, the positive aspects of his educational thought that helped improve learning, teaching and educational potential.

Ключевые слова: историко-педагогическое знание, педагогическая культура, интериоризация, гуманизм, общечеловеческие ценности, социокультурное развитие.

Keywords: historical and pedagogical knowledge, pedagogical culture, internalization, humanity, human values, social and cultural development.

7 июня 2012 г. на 88-м году жизни скончался Вячеслав Владимирович Макаев, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Пятигорского государственного лингвистического университета. В.В. Макаев – известный в России и за рубежом ученый, основатель научной школы истории педагогики на Северном Кавказе, признанный авторитет в педагогической науке, учитель многих учителей и уже состоявшихся ученых.

Вячеслав Владимирович – сын потомственного педагога – родился в 1924 г. в Белоруссии, участвовал в Великой Отечественной войне, защищал от немецких захватчиков Северный Кавказ. В 1947 г. он продолжил педагогическую династию, став студентом, затем аспирантом, доцентом, профессором Пятигорского государственного педагогического

института иностранных языков (ныне – Пятигорский государственный лингвистический университет).

В.В. Макаев проработал в родном вузе почти 60 лет, из которых 30 лет – в должности заведующего кафедрой педагогики, превратив ее в крупнейший научно-методический центр Ставропольского края и Северокавказского региона. Профессор Макаев подготовил 7 докторов и 85 кандидатов наук. Среди тех, кто защитил диссертации под руководством профессора Макаева, граждане России, стран ближнего зарубежья, Вьетнама, Индии, Кубы, Судана.

Особое внимание В.В. Макаев уделял подготовке научных кадров для Северного Кавказа. Его ученики плодотворно работают в различных уголках Российской Федерации: Адыгее, Дагестане, Кабардино-Балкарии, Карачаево-Черкесии и Северной Осетии. Тех, кто прошел научную школу Макаева, отличает принципиальность и научная добросовестность, творческий подход к исследованию педагогической реальности и активная гражданская позиция.

Вячеслав Владимирович всегда был в центре научной жизни, деятельно реагировал на все события в науке и образовании, занимал активную профессиональную и человеческую позицию, являлся значительной личностью как в университете, так и в городе, крае, регионе. Его знали и ценили в вузах и научно-исследовательских учреждениях Москвы, Тбилиси, Ростова, Майкопа, Махачкалы, Ставрополя.

В.В. Макаев был эрудированным, объективным, принципиальным педагогом и исследователем. Он успешно осуществлял образовательную деятельность в высшем учебном учреждении, способствовал модернизации содержания образования в школе, университете, прилагал все усилия для повышения качества знаний студентов, аспирантов, непрерывно совершенствовал систему научного обучения в высшей школе, общеобразовательной школе.

Всю свою жизнь профессор Макаев посвятил разработке гуманистического потенциала отечественной педагогики, гуманизации педагогического процесса. Научная деятельность ученого была связана с постановкой и решением наиболее важных проблем педагогики. В круг его научных интересов входило осмысление педагогических концепций Н.И. Пирогова, П.Ф. Каптерева, Л.Н. Толстого, К.Н. Вентцеля, И.А. Ильина, С.И. Гессена, В.В. Розанова, проблем этнопедагогики и сравнительной педагогики, поликультурного образования, становления образовательных систем на Северном Кавказе, педагогической терминологии.

Последние годы Макаев уделял большое внимание вопросам духовного воспитания подрастающего поколения. Рассматривая данную проблему, он обоснованно указывал на отсутствие духовности у людей, которое может привести к отрицательным последствиям в научных открытиях. Профессор прозорливо подчеркивал, что в процессе формирования «интеллектуально-технической личности в обществе возобладало стремление к удовлетворению избыточных материальных потребностей, к накоплению сверхприбылей, увеличению наслаждений. Снизился интерес в стремлении людей к Истине, Добру, Красоте, Возвышенному и Вечному» [1, с. 212].

Результаты исследований В.В. Макаева нашли отражение в 560 научных и научно-методических работах, в том числе в 30 монографиях и многочисленных статьях в за-

рубежных, центральных и региональных изданиях, в которых ученый последовательно утверждал необходимость обеспечения преемственности дореволюционной, советской и современной систем образования и поступательного движения к гуманной педагогике на основе синтеза достижений отечественной и зарубежной педагогики.

Кроме того, Макаев был автором более 140 газетных публикаций на общественно-педагогические темы. В этих работах он поднимал вопросы повышения качества подготовки будущих учителей, акцентировал внимание на актуальных проблемах истории педагогики. Макаев одним из первых в отечественной педагогике обратил внимание на педагогическое наследие А.Н. Радищева, А.С. Пушкина, Н.А. Некрасова, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова, В.В. Маяковского, К.Г. Паустовского, И.А. Ильина, К.Н. Вентцеля, Д.Д. Семенова как на ценный источник нравственного совершенствования личности и общества.

Вячеслав Владимирович добросовестно и ответственно относился к своей профессиональной деятельности. Им создано более ста учебников и учебно-методических пособий по высшему профессиональному образованию, каждый из которых является образцом глубины мысли, стиля изложения, вершиной педагогического творчества. Так, в учебном пособии «Педагогика. Лекции для студентов» (части 1 и 2) (Пятигорск: ПГЛУ, 2009–2010) с современных методологических позиций раскрыты такие важные для понимания сущности педагогической науки проблемы, как предмет, задачи и функции педагогики, цель и задачи воспитания, педагогический процесс, педагогическое общение, формирование личности, формирование нравственной культуры личности, межличностные отношения в коллективе, формирование духовности личности.

В учебнике «Педагогика» для студентов непедагогических вузов, изданном под редакцией В.В. Макаева в 2012 г., незадолго до его кончины, убедительно показано, что педагогические знания для работников социальной сферы, менеджеров, экономистов, юристов и многих других специалистов в современных условиях развития России становятся органической потребностью, поскольку возрастает роль личности специалиста нового типа как субъекта профессиональной деятельности.

Профессор Макаев обоснованно подчеркивал, что «образовательная, специальная и профессиональная подготовка, формирующие черты и качества личности студента – будущего работника социальной сферы являются фундаментом дальнейшего непрерывного образования и самовоспитания, совершенствования профессионального мастерства и развития творческого специалиста» [1, с. 5].

Учебные занятия и семинары, посвященные проблемам методологии, профессора Макаева всегда были необычайно интересны и познавательны. Ученый прекрасно владел преподавательской и студенческой аудиторией. Он излагал учебный материал в строгой логической последовательности, четко, живо, остроумно. Вячеслав Владимирович Макаев был для своих учеников примером для подражания, а общение с ним было настоящей школой жизни, основой личностного роста.

Педагогическим взглядам В.В. Макаева была присуща гуманистическая и демократическая направленность. Он последовательно отстаивал идеи фундаментализации образования, стремился создавать условия для становления своих учеников как ученых, объективно и творчески исследующих педагогическую реальность. Благодаря энцикло-

педической эрудиции, обширным педагогическим знаниям профессор Макаев оказал неоценимую помощь своим ученикам в процессе работы над диссертациями, он вселял в аспирантов и докторантов уверенность в том, что они успешно завершат свои научные изыскания и защитят диссертации. Беседы, которые он вел с аспирантами по темам исследования, оказывали огромное влияние на их мировоззрение, помогали им расширить педагогический кругозор, почувствовать себя настоящими исследователями.

При подготовке аспирантов к восприятию научного материала В.В. Макаев учитывал индивидуальные особенности личности, ее интеллектуальные, творческие возможности, использовал содержание педагогических произведений таким образом, что молодой исследователь четко видел цель и понимал, какие задачи стоят перед ним. Профессор считал, что успешность реализации заложенных в книге образовательно-воспитательных возможностей зависит от учителя, методики его работы.

Организуя разностороннюю научно-поисковую деятельность своих воспитанников, профессор видел потребность во включении их в такие отношения, при которых формировались бы исследовательские умения, навыки, творческие взаимоотношения с другими учеными, аспирантами, стремление соперничать тем, кто нуждается в помощи, заботе, сочувствии. Взаимопомощь в научном содружестве выступала неотъемлемой составной частью воспитания.

В.В. Макаев считал педагогическую культуру составной частью общей культуры, взаимосвязанную с другими подсистемами. Смысл культуры личности представлялся ему в диалоге прошлых, настоящих и будущих культур. Учитель раскрывает через усвоение наследия прошлого, как содержание, интериоризированное личностью, как основу и стартовую площадку для развития культуры народов в настоящем, продвижения ее в будущее.

Ученый трактовал педагогическое знание как «общечеловеческую ценность», которая прослеживается в историческом генезисе педагогической теории и ведет к гуманистической педагогике. В статье «Курс истории педагогики как источник формирования педагогической культуры учителя» (1992) В.В. Макаев отмечал следующее: «Принятие студентами гуманных ценностей должно трансформироваться в их ценностные ориентации. В конечном итоге педагогическая культура учителя есть личностное, неповторимое индивидуальное бытие и его профессиональная деятельность, его самовыражение посредством этой деятельности. Последнее включает в себя гуманистическую ориентацию профессии, формирование опыта творческой работы, индивидуальный стиль педагогической деятельности» [2, с. 81–82].

Профессор Макаев правомерно полагал, что история педагогики должна включать в свой курс такое педагогическое знание, которое несет общечеловеческие ценности как составную часть мировой культуры, показывать основные тенденции развития мировой педагогической мысли, обусловленность воспитания материальными условиями жизни общества, уровнем его социокультурного и историко-культурного развития.

Ученый видел потребность в приоритете общечеловеческих ценностей в сфере воспитания и образования, необходимость опоры на положительный пример в истории, раскрытия роли выдающихся личностей в развитии педагогических идей, теорий, школьной практики. В истории педагогики, отмечал в своих публикациях В.В. Макаев, необходи-

мо показывать все ценное, оригинальное, что внесла в мировую культуру педагогическая мысль России, освещать идеи народной педагогики, педагогические идеи христианства, ислама в различные исторические эпохи, в том числе и в советский период, раскрывать преемственные связи педагогики России с прогрессивным опытом западных педагогических учений, практической работой педагогов.

В.В. Макаев был убежден в том, что изучение историко-педагогического материала в этом направлении выработает у студентов, аспирантов собственные педагогические взгляды и убеждения, умение находить ответы на современные вопросы и проблемы, возникающие в процессе изучения материала, сравнивать найденные ответы с теми критериями, которые установлены историко-педагогической наукой, а также будет способствовать развитию потребности в непрерывном повышении уровня педагогической культуры [2, с. 83].

Профессор Макаев показал себя убежденным сторонником субъект-субъектных отношений не только в образовательном процессе, но и в жизни. Он умел выстраивать со своими воспитанниками доброжелательные отношения, которые отличались этической толерантностью.

Большая работоспособность, научная добросовестность, любовь к педагогической профессии обеспечили Учителю творческое долголетие. Они вызывали глубокое уважение со стороны ученых, учителей, студентов, любовь и признание его учеников.

За заслуги в научной и педагогической деятельности профессор Макаев отмечен знаками «Отличник народного просвещения РСФСР», «Отличник народного просвещения СССР», «Отличник высшей школы». Ему присвоено высокое звание «Заслуженный деятель науки РФ». Профессор награжден медалями «За доблестный труд», «За трудовые заслуги», медалью им. К.Д. Ушинского, почетными грамотами издательства «Просвещение» за подготовку учебной литературы, грамотами регионального и городского руководства за активное участие в жизни города и университета. Он обладатель вузовских дипломов «За развитие научно-исследовательской работы студентов». В 2009 г. был удостоен почетного звания «Заслуженный профессор ПГЛУ».

В.В. Макаев оставил оригинальное научное наследие и многочисленных учеников, которые развивают его идеи и углубляют гуманистические положения. Светлая память о Вячеславе Владимировиче Макаеве навсегда останется в наших сердцах!

Список литературы:

1. Педагогика для студентов непедагогических вузов : учеб. пособие / под ред. проф. В. В. Макаева. – Пятигорск: ПГЛУ, 2012.
2. Макаев, В. В. Курс истории педагогики как источник формирования педагогической культуры учителя / В. В. Макаев // Формирование профессиональной личности учителя : тезисы докладов XI Северо-Кавказских психолого-педагогических чтений. – Пятигорск: ПГПИИЯ, 1992.
3. Макаев, В. В. К вопросу о методологии исследований по истории отечественной педагогики / В. В. Макаев // Гуманистическая направленность педагогики в России. – Пятигорск: ПГПИИЯ, 1994.

4. Макаев, В. В. К вопросу о методологии педагогического исследования // Технологии развития педагогического творчества. Ставропольская лаборатория НОПТ. – Пятигорск, ПГПИИЯ, 1994.
 5. Макаев, В. В. О новых подходах к преподаванию истории педагогики / В. В. Макаев // Вестник ПГЛУ. – Пятигорск: ПГЛУ, 1996.
 6. Макаев, В. В. Некоторые теоретико-методологические аспекты поликультурного образования / В. В. Макаев // Проблемы развития народного образования на Северном Кавказе. – Пятигорск, 1998.
-

Spisok literatury:

1. Pedagogika dlia studentov nepedagogicheskikh vuzov : ucheb. posobie / pod red. prof. V. V. Makaeva. – Piatigorsk: PGLU, 2012.
2. Макаев, В. В. Курс истории педагогики как источник формирования педагогической культуры учителя / В. В. Макаев // Формирование профессиональной личности учителя : тезисы докладов КИ Северо-Кавказских психолого-педагогических чтений. – Пятигорск: ПГПИИЯ, 1992.
3. Макаев, В. В. К вопросу о методологии исследований по истории отечественной педагогики / В. В. Макаев // Гуманистическая направленность педагогики в России. – Пятигорск: ПГПИИЯ, 1994.
4. Макаев, В. В. К вопросу о методологии педагогического исследования // Технологии развития педагогического творчества. Ставропольская лаборатория НОПТ. – Пятигорск, ПГПИИЯ, 1994.
5. Макаев, В. В. О новых подходах к преподаванию истории педагогики / В. В. Макаев // Вестник ПГЛУ. – Пятигорск: ПГЛУ, 1996.
6. Макаев, В. В. Некоторые теоретико-методологические аспекты поликультурного образования / В. В. Макаев // Проблемы развития народного образования на Северном Кавказе. – Пятигорск, 1998.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 6

ПРИЗНАНИЕ В ЛЮБВИ

DECLARATION OF LOVE

Давыденко В.А.

Заведующая кафедрой педагогики
Дальневосточного государственного
гуманитарного университета, кандидат
педагогических наук, профессор
E-mail: davvalentina@yandex.ru

Davydenko V.A.

Head of the Department of Pedagogics at
the Far Eastern State Humanities University,
Candidate of science (Education), Professor
E-mail: davvalentina@yandex.ru

Юдина Н.П.

Профессор Дальневосточного государственного
гуманитарного университета, доктор
педагогических наук
E-mail: nayudina@yandex.ru

Yudina N.P.

Professor at the Far Eastern State Humanities
University, Doctor of science (Education)
E-mail: nayudina@yandex.ru

Аннотация. В статье охарактеризован
жизненный путь и вклад в науку талантливого
ученого и выдающегося педагога Л.А. Степашко.

Annotation. In this article the author examines
the life journey and the scientific contribution
of L.A.Stepashko – a talented researcher and
outstanding teacher that made an important
contribution to Pedagogics.

Ключевые слова: история педагогики
и образования, Л.А. Степашко, субъектность,
активность, талант.

Keywords: history of pedagogics and education,
L.A. Stepashko, subjectivity, activity, talent.

*Идея человека выступает ценностным основанием
в приобретении собственного опыта свободных творческих действий.
Л.А. Степашко*

Лилии Анатольевне Степашко, преподавателю высшей школы, доктору педагогических наук, профессору, действительному члену Академии социальных и педагогических наук, 19 октября 2013 г. исполнилось бы 85 лет.

Родом она из деревни Федоровская Усть-Кубинского района Вологодской области. Окончила Московский государственный педагогический институт имени В.И. Ленина

в 1950 г., а через 17 лет – целевую аспирантуру в НИИ теории и истории педагогики АПН СССР. Трудовую деятельность начинала как учитель русского языка и литературы в селе Николаевка Смидовичского района Еврейской автономной области, затем работала в средней школе № 57 г. Хабаровска, в Хабаровском технологическом техникуме. С 1961 по 2005 гг. занималась научно-педагогической деятельностью в Хабаровском государственном педагогическом институте (ныне – Дальневосточный государственный гуманитарный университет) и прошла все ступени должностного роста: от ассистента до доцента, профессора, заведующей кафедрой педагогики, проректора по научной работе.

Есть такая притча. На дне моря жили две устрицы. Как-то раз одна пожаловалась другой: «У меня внутри что-то очень болит, мучает меня, не дает мне ни спать, ни есть». Старый краб, услышавший этот разговор, сказал второй устрице: «Ты-то совершенно здорова и беспечна, но та боль, которую испытывает твоя подруга, оттого, что внутри у нее – жемчужина редкостной красоты!».

О тех «жемчужинах редкостной красоты», которые носила в своей душе Лилия Анатольевна Степашко, мы и хотим рассказать.

Анализировать педагогическое творчество Лилии Анатольевны трудно: оно не укладывается в рамки научного подхода и, как любое живое явление, богаче любых методологических схем. Оно неотделимо от личности, а анализ – от воспоминаний. У каждого, кто с ней встречался и работал, свои воспоминания, глубоко личностные переживания, которые обретают реальность в нашей памяти, и их объективация – дело будущего. Мы хотим рассказать о свойстве характера Л.А. Степашко, которое раскрывает особенности ее личности, и показать резонансное влияние, проявляющееся далеко за пределами личности, – профессиональную культуру Лилии Анатольевны как педагога и научного руководителя.

Л.А. Степашко-учитель – глубокий, мудрый, талантливый, тонко чувствующий человек. Она обладала редким даром вдохновителя и умела так нарисовать своему ученику перспективу его развития, показать достижимость научной вершины, к которой он устремлен, распахнуть глубины научного знания, что пробуждала у него азарт исследователя и веру в себя.

Лилия Анатольевна умела для каждого раскрыть значимость научного исследования, соотносимого со смыслом жизни: чем жить, если этого дела не будет? Не потому ли ее ученики не прерывают свою исследовательскую работу и, завершив кандидатскую диссертацию, погружаются в докторскую, пишут монографии, учебные пособия, статьи и содержательно представляют научную школу Л.А. Степашко на семинарах и конференциях самого высокого уровня. «Продлить себя в своих учениках – святая, очень трудная работа...». Лилия Анатольевна делала это много десятилетий, и делала убедительно и красиво. Ежемесячные семинары для аспирантов и докторантов в доме Лилии Анатольевны заканчивались обсуждениями, спорами, разговорами о жизни и чаем с пирогами, испеченными радушной хозяйкой. А перед Новым годом у нас была хорошая традиция: каждый говорил о том, чем запомнился ему прошедший год, какие главные события свершились. А подводила итоги разговора наша Лилия Анатольевна, обращаясь к каждому по-матерински: «дружочек», «деточка».

У Лилии Анатольевны была неподражаемая способность слушать (это наследственное: ее дедушка, народный учитель, обладал этим удивительным педагогическим даром). Она исключительно талантливо слушала собеседника, вызывая стремление искренне и полно выразить все, даже то, что самому говорящему еще не очень понятно. Но человек, выговариваясь, уже освобождался от гнета неопределенности, сам начинал наверное, выстраивать свое отношение к тому, о чем говорил, и принимал внутреннее решение, испытывая облегчение и благодарность к мудрому слушателю. Лилия Анатольевна искренне и бережно относилась к своим ученикам, профессионально выстраивая диалог Учителя и Ученика. Диалогичность взаимодействия проявлялась в позиции учителя: помогать нужно натурам стремящимся, не боящимся преодолевать границы «незнания» и «собственного жизненного опыта», преодолевающим себя. Она была мягкой с учеником как Человеком и достаточно жесткой в профессиональной и научной деятельности. Человек может взять столько, сколько он способен вместить.

Безгранично увлеченная педагогией, ее историей, Л.А. Степашко сама была для своих учеников и коллег неиссякаемым источником творчества и вдохновения в поиске ответов на непростые вопросы образования. Пройдя школу исследования в академическом институте (кандидатская диссертация была написана в целевой аспирантуре Института теории и истории педагогики АПН РСФСР под руководством академика М.А. Данилова), она осознала свою ответственность за результат научного поиска и к своим ученикам предъявляла высокие требования.

Обращаясь к истории педагогики, она учила своих аспирантов отношению, невысказанному вне ценностных координат. Удивительно, что выросшая в пору, когда историко-педагогические оценки подменялись идеологическими, Лилия Анатольевна оставалась в поле педагогических оценок и не уподоблялась судье, выносящему исторический приговор. Она предостерегала исследователей от всякого рода радикальных суждений, наставляла на пути в науку: «будьте деликатным историком» (призыв соблюдать принцип историзма, осторожно реконструировать историко-педагогическое явление), «смотрите на происходящее глазами историка» (обращение к истории повседневности, о которой сегодня говорят методологи истории педагогики).

Л.А. Степашко-ученый... Ее научное творчество очень исторично в том смысле, что оно обращено к истории, есть продукт истории, принадлежит истории и, самое важное, воплощает и выражает историческую связь прошлого педагогики, ее настоящего и будущего. Лилия Анатольевна, обращаясь все время к классике мировой и отечественной педагогики, предвосхищала появление проблем, решение которых сегодня стало задачей педагогической науки и практики (изучение актуальной истории, сущность объекта истории педагогики, сохранение и распространение педагогических традиций).

Л.А. Степашко все время анализировала происходящее, вписывая его в контекст исторических тенденций, стараясь раскрывать исторические корни настоящего. Для нее история и современность были гранями целостного бытия, связи между которыми предстоит обнаружить историку педагогики. Отсюда становится понятной переосмысление Лилией Анатольевной прошлого с новых позиций. Могло показаться, что она «застряла»

в классической педагогике, обращаясь раз за разом к К.Д. Ушинскому, Н.И. Пирогову, А.С. Макаренко... Но в привычном, практически хрестоматийном материале, известном каждому аспиранту, она вычитывала новое, открывала новые грани, применяя каждый раз иные методологические схемы. Для Лилии Анатольевны не было привычного – было глубокое содержание истории, которая не утрачивает своей актуальности и ждет «деликатного» исследователя, который сможет актуализировать историю, не модернизируя ее. Историк, по мысли Лилии Анатольевны, должен обнаружить паритеты истории и современности – в этом одна из его задач.

Лилия Анатольевна жила педагогией, образованием. Она создавала свою педагогическую реальность, опираясь на самые высокие образцы отечественной и мировой педагогической культуры, поднимаясь в своих обобщениях на философский уровень.

В 1998/99 учебном году Л.А. Степашко разработала принципиально новый для отечественной педагогике курс «Философия и история образования» [3], который лег в основу одноименного учебного пособия. И курс, и пособие развивают авторскую концепцию этого еще только формирующегося направления педагогической науки. В поисках методологических «ключей», во многом общих для антропологического знания сегодняшнего дня, Лилия Анатольевна обратилась к философии и герменевтике. Идеи субъектности, активности, вопросы содержания образования и другие раскрывались ею через рассмотрение гуманистических течений, школ, учений в зарубежной и отечественной педагогической мысли от древнейших времен и до XX в.

Незадолго до ухода из жизни Л.А. Степашко написала свой фундаментальный труд «Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания» [2], в котором изложила свои базовые идеи, задающие вектор деятельности ее последователей: «человекоразмерность» образования как цивилизационную тенденцию, реализуемую через онтологическую, антропологическую и аксиологическую сущность образования. Образование предстает как триада. Мир образования рассматривается в диалектическом единстве: как часть системы общественных институтов (контекст социокультурного развития человечества) и как педагогический процесс (контекст индивидуального развития человека). Объединяющим, синтезирующим началом в соотношении этих контекстов выступает концепт «становление человека в образовании».

Еще одно направление научного поиска Л.А. Степашко – методология историко-педагогического исследования. К изучению проблем историко-педагогической методологии Л.А. Степашко привела необходимость руководить исследованиями в сфере истории педагогики, а методологическая рефлексия осуществлялась в русле разработок, которые велись в рамках Научного совета по истории образования и педагогики (руководители З.И. Равкин, М.В. Богуславский).

К началу 90-х гг. XX в. в историко-педагогической науке сформировалась установка на преодоление моноидеологических оценочных схем, что сделало возможным прорыв в историко-педагогической методологии. В этот период историко-педагогическая наука совершила качественный скачок: именно с указанного времени в арсенал историков педагогики вошли подходы, позволявшие исследовать объект с учетом действующих на него факторов культурного и социального порядка: аксиологический (З.И. Равкин), антропо-

логический (Б.М. Бим-Бад), парадигмальный (М.В. Богуславский), цивилизационный (Г.Б. Корнетов).

Перечисленные подходы составляли канву, по которой выстраивался «узор» конкретного исследования. Они помогали исследователю определить научную позицию, стратегию исследования, но тактическое его применение предполагало поиск инструмента, при помощи которого можно было бы «препарировать» объект, сделать его доступным для понимания, а массив познанных историко-педагогических фактов представить в форме научной информации, имеющей теоретическое и прикладное значение. Предполагается, что разработкой такого инструмента исследователь должен был заниматься сам. Он выступал и как реконструктор педагогической реальности, и как методолог, разрабатывающий собственные средства для решения исследовательских задач. В случае историко-педагогического исследования – задач описания, систематизации и презентации продуктов научного исследования.

Достижения историко-педагогической методологии этого периода обобщены Л.А. Степашко в 2005 г. в монографии «Историко-педагогическое теоретическое исследование: научный аппарат» [1]. По мнению автора, история педагогики – это та область научного знания, которая в полной мере реализует механизм развития любой социальной системы, в том числе науки. Это преемственность, проявляющаяся в форме социально-культурных эстафет и научных традиций. Для истории педагогики конца XX в. свойственно внимание к сложным объектам, изучение которых требует разработки соответствующих теоретических схем, в совокупности позволяющих ей выйти на уровень фундаментальных обобщений.

В силу того что названная монография сегодня уже достояние истории, позволим себе обратиться непосредственно к ней и остановиться на обобщениях, предложенных Л.А. Степашко относительно истории педагогики. Методологической основой для таких обобщений, как говорилось выше, стало понятие «человекоразмерность». Как показывает анализ, осуществленный Л.А. Степашко, историко-педагогические исследования могут быть сгруппированы по «двадцати и более их разновидностям».

Исторически реконструируя разные «предметности», историк педагогики всегда работает с многочисленными источниками, «создающими широкое, сложное, далеко не однородное смысловое «поле» не только прошлого педагогического опыта, но и современности» [1]. Установка на «человекоразмерность» становится ценностным регулятором, придающим историко-педагогическому исследованию антропное измерение, и «в конечном итоге, обуславливает «человекоразмерность» теоретических и процессуально-технологических результатов исследования, их «включение» в контекст развития гуманистической педагогической традиции, научно-практическое использование в антропоориентированном педагогическом проектировании» [1, с. 8].

Любое историко-педагогическое исследование, игнорирующее «человекоразмерность», вряд ли приведет исследователя к результатам, ожидаемым современным образованием и педагогикой: «имея дело с определенным социальным контекстом («фоновая среда» познания), историк педагогики анализирует и оценивает, насколько социум в его разнообразных формах был ориентирован и реализовывал ценностное отношение к че-

ловеку, выявляет позитивные в этом плане тенденции и альтернативы социального сознания, выясняет «человекоразмерность» образовательной политики государства и общества. Объект исследования не просто «вписывается» в процессы социального развития, но и соотносится с его (развития) гуманистическим вектором» [1, с. 10].

Историко-педагогическое исследование контекстуально: оно должно описывать и реконструировать историко-педагогический объект прежде всего, в его культурно-исторических связях: «Историк педагогики поставлен перед необходимостью иметь представление об особенностях культурного развития – культурного контекста – изучаемого периода. Его интересуют такие составляющие культурного развития, как философия, мораль, наука (в соответствии с предметом исследования – искусство, религия, право). В историко-педагогических теоретических исследованиях культурный контекст изучаемого периода – это всегда и состояние «смежных» с педагогикой наук, это эпистемологические знания и их влияние на методологию педагогики» [1, с. 10].

Контекстуальность историко-педагогического исследования предусматривает обращение к источникам, лежащим далеко за пределами истории педагогики: это могут быть тексты по гражданской истории, культурологии, философии. Как подчеркивала Л.А. Степашко, «обращение к анализу текстов такого плана, как правило, связано со знаковыми событиями социальной и культурной жизни рассматриваемого периода, особенно с теми, которые имеют непосредственное отношение к теме исследования». При анализе таких источников «критерий «человекоразмерность» отнюдь не утрачивает своей инструментальности» [1, с. 10].

Собственно историко-педагогическая реконструкция возможна на нескольких уровнях: «на уровне их известных представителей» как «персонасфера педагогической науки и практики»; на уровне «знаковых событий педагогической истории тех лет» – аксиоматики, присущей педагогическому сознанию исследуемого периода; образовательная практика в ее тенденциях развития». «Понятие «человекоразмерность» (и его педагогические смыслы) на любом из «уровней» имеет все основания выступать в качестве аксиологического регулятива исследовательской деятельности» [1, с. 10].

«Изучение историографии темы вплотную подводит к проблеме понимания аксиологических и мировоззренчески-теоретических позиций авторов историографических трудов и соответственно их «опробования» на «человекоразмерность», что позволяет исследователю привнести в исследование аксиологический аспект и обозначить его в методологических характеристиках работы.

И в целом «человекоразмерность» разворачивается на протяжении всего «гуманистически ориентированного историко-педагогического теоретического исследования». При анализе первоисточников с позиций «человекоразмерности» оцениваются социокультурно-педагогические позиции авторов. На первый план выдвигаются «антрополого-педагогические основания (понимание специфики природных процессов становления человека в образовании», идея «развития природных сущностных сил» в формулировании целей, разработке теории содержания и педагогического процесса и т.п.), которые позволяют отнести исторический факт «к той или иной культурной, научной, педагогической традиции (направлению, течению, парадигме, научной школе)» [1, с. 10-11].

На этапе теоретических обобщений значение понятия «человекоразмерность» как критерия «проявляется в ценностных установках исследователя. Последовательное их проведение обеспечивает реализацию концептуальной идеи, ориентированной на педагогические смыслы данного этического регулятива, способствует структурированию результатов исследования в известную целостность как ценностное педагогическое знание, включению их (результатов) в гуманистическую традицию» [1, с. 11].

Обозначив критериальные для историко-педагогического исследования смыслы понятия «человекоразмерность», Л.А. Степашко подчеркивает: «Нашим дискурсом далеко не исчерпывается аксиологическая и критериальная значимость понятия «человекоразмерность» для историко-педагогических теоретических исследований. Мы лишь пытались найти некоторые, полагаем, существенные основания для введения данного философско-научного понятия в методологический обиход исследований в области истории педагогической науки» [1, с. 11].

Завершая очерк о жизни и научной деятельности Лилии Анатольевны Степашко, напомним о ее вкладе в подготовку исследователей, в науку и образовательную практику. Она всегда оставалась замечательным методистом общего и профессионального образования. Достаточно редкий феномен в высшем педагогическом образовании. В наши дни, когда занятие наукой превратилось в рядовую профессию, Л.А. Степашко удавалось оставаться ученым в изначальном смысле слова: человеком не просто знающим, но и смело вторгающимся в неизведанное, добывающим новые факты, открывающим новые истины.

Очень много времени Л.А. Степашко отдавала общественной работе. 40 лет Лилия Анатольевна была связана со школами, институтами усовершенствования учителей, активно популяризировала психолого-педагогические знания среди населения.

Л.А. Степашко – «патриарх» дальневосточной педагогической науки. Она является автором более чем 200 научных трудов. Под ее научным руководством и при ее консультировании защищено 7 докторских и 20 кандидатских диссертаций. Лилия Анатольевна Степашко – Заслуженный работник высшей школы РФ, награждена медалями К.Д. Ушинского, «Ветеран труда», знаком «Отличник народного просвещения».

К этому педагогу не относится фраза: «она работала». Л.А. Степашко жила в педагогике, образовании. Ее интересовал человек во всех измерениях: социальном, нравственном, экологическом, экзистенциальном и духовном. Лилию Анатольевну отличали редкая философская культура, синкретизм мышления и открытость авторской позиции.

Список литературы:

1. *Степашко, Л. А.* Историко-педагогическое теоретическое исследование: научный аппарат / Л. А. Степашко. – Хабаровск, 2005. – 60 с.
2. *Степашко, Л. А.* Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания / Л. А. Степашко. – Владивосток, 2008. – 248 с.
3. *Степашко, Л. А.* Философия и история образования: учеб. пособие / Л. А. Степашко. – М., 1999. – 272 с.

Spisok literatury:

1. *Stepashko, L. A. Istoriko-pedagogicheskoe teoreticheskoe issledovanie: nauchnyĭ apparat / L. A. Stepashko. – Khabarovsk, 2005. – 60 s.*
2. *Stepashko, L. A. Filosofiiia obrazovaniia: ontologicheskie, aksiologicheskie, antropologicheskie osnovaniia / L. A. Stepashko. – Vladivostok, 2008. – 248 s.*
3. *Stepashko, L. A. Filosofiiia i istoriia obrazovaniia: ucheb. posobie / L. A. Stepashko. – M., 1999. – 272 s.*

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 6

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ КАК ПРОБЛЕМА ОТЕЧЕСТВЕННОГО ШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

PROVIDING INFORMATION SECURITY AS A PROBLEM OF NATIONAL SCHOOL EDUCATION IN THE
CONDITIONS OF INFORMATION SOCIETY

Кондратенко Е.Л.

Учитель математики Государственного бюджетного специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья – специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната № 18, г. Санкт-Петербург
E-mail: elka_71@mail.ru

Kondratenko E.L.

Teacher of mathematics at special (correctional) general education boarding school № 18, St. Petersburg.
E-mail: elka_71@mail.ru

Прокудин Д.Е.

Доцент Санкт-Петербургского государственного университета, доктор философских наук
E-mail: d.prokudin@spbu.ru

Prokudin D.E.

Associate professor at the St. Petersburg State University, Doctor of science (Philosophy).
E-mail: d.prokudin@spbu.ru

Аннотация. В статье анализируются опасности со стороны информационного общества, влияющие на социокультурную адаптацию подрастающего поколения, его развитие и воспитание. Намечаются основные пути решения проблемы обеспечения информационной безопасности, являющейся одним из компонентов индивидуальной информационной культуры, формирование которой должно происходить путем разработки культурной политики во взаимодействии

Annotation. This article analyzes the main dangers of information society, which influences the sociocultural adaptation, development and education of younger generations. The author outlines the main solutions to the problem of providing information security as one of the components of individual information culture, which must be formed through the development of cultural policy and interaction between institutes of education, culture, civil society and patents.

институтов образования и культуры и гражданского общества при решающей роли родителей.

Ключевые слова: система образования, воспитание, информационное общество, информационно-коммуникационные технологии, Интернет, информационная культура, информационная безопасность.

Keywords: education system, upbringing, information society, information and communication technology, internet, information culture, information security.

Современный этап развития отечественного школьного образования, как и всей государственной системы образования в целом, характеризуется рядом проблем воспитания, порожденных развалом советской педагогической системы. К одним из основным отличительным чертам, характеризующим эти проблемы, можно отнести следующие:

– деидеологизация, отказ от ценностей социалистического общества без формирования новой идеологической платформы, на реализацию которой направлена система воспитания;

– все большее внедрение в общественное сознание представления о системе образования как еще одной сфере услуг современного потребительского общества. Воспитательная функция со стороны школы воспринимается как навязывание требований, установок, посягательство на свободу личности;

– ликвидация детских и юношеских общественных организаций (октябрята, пионерия, комсомол), выполнявших помимо идеологической еще и мощную коллективно-воспитательную функцию, в основе которой лежит исторически присущее русскому народу чувство соборности;

– стремление родителей перенести ответственность за воспитание детей на школу (учителей и классных руководителей).

В этих условиях возник воспитательный вакуум, в результате чего реальные воспитательные процессы происходят в семье, в быту, «на улице» – в естественной среде общения сверстников, которую можно определить как пространство досуга.

На государственном уровне пока еще не сформулирована новая национальная идея и, соответственно, идеологическая платформа, нацеленная на её реализацию. Длительное целенаправленное воздействие со стороны западного мира привело к постепенному заполнению возникшего вакуума идеологией индивидуализма и массового потребления.

В современном развивающемся информационном обществе мощным средством воспитания подрастающего поколения выступают средства массовой информации, прежде всего ресурсы Интернета, особенно те, что вписываются в идеологию Web 2.0 (блоги, социальные сети и т.п.). Родители зачастую не в состоянии полноценно участвовать в воспитании своих детей: взрослое работоспособное население в основной своей массе занято

решением насущных проблем выживания, что отнимает у него большую часть времени, физических и, что самое главное, душевных сил.

Дефицит общения в этих условиях дети восполняют с помощью современных информационно-коммуникационных технологий: компьютерных игр (прежде всего, сетевых), виртуального общения в социальных сетях, развлекательных ресурсов сети Интернет. У детей начинают формироваться различные зависимости от этих технологий, развивается индивидуализм и замкнутость, интроверсия, они отвыкают от непосредственного коллективного взаимодействия.

К основным негативным факторам влияния компьютерных игр на формирующееся сознание, психику и культуру ребенка относятся:

- психологическая зависимость (по данным российских ученых, 10–14 процентов увлеченных компьютерами игроков находятся в стадии психологической зависимости, т. е. являются «игроманами») [5];
- уход из мира реального в мир виртуальный, который навязывает оторванную от реального мира шкалу ценностей и моральных норм;
- потеря ориентации во времени, так как в виртуальных компьютерных играх существует своя концентрированная временная шкала;
- возникновение стрессового состояния при переходе из мира виртуального, моделируемого в играх, в мир реальный;
- выстраивание определенной психологической, социальной и культурной модели, накладываемой через матрицу компьютерной игры;
- развитие пассивности и безразличия в реальной жизни, поверхностное отношение к личной безопасности и безопасности окружающих людей (яркие переживания в виртуальной среде, возможность переиграть ситуацию в случае проигрыша, пройти игру заново);
- отрицательное воздействие на интеллектуальное развитие ребенка так называемых «стрелялок», военных игр, развитие в нем примитивных черт характера, проявление агрессии и насилия.

Помимо этого погружение в виртуальный мир компьютерных игр отчуждает ребенка от родителей, делает его замкнутым и не способным к самостоятельным поступкам, требующим ответственности [1]. Экстремальная форма зависимости может обернуться реальной трагедией. Так, в последние годы участились случаи насилия игроков по отношению к собственным родителям: нередки ситуации, когда в ответ на запрет компьютерных игр со стороны родителей ребенок может напасть на них и, хладнокровно убив мать или отца, сидеть и спокойно играть [2–5].

Не меньше опасностей таит в себе погружение в сеть Интернет (классификация опасностей приводится по [6]):

- доступ к опасному контенту (порнография, экстремизм);
- пропаганда наркотиков;
- интернет-зависимость, представляющая собой навязчивое желание войти в Интернет, находясь офлайн, и неспособность выйти из него, будучи онлайн. Исследователи отмечают, что большая часть интернет-зависимых (91%) пользуется сер-

висами Интернета, связанными с общением, оставшуюся часть (9%) привлекают информационные сервисы сети;

- кибермошенничество, когда путем похищения личной информации или посредством использования доверия со стороны детей, происходит нанесение материального ущерба (просьбы отправить смс-сообщение с последующим списанием денежных средств, взлом электронных счетов и банковских карт и т. д.);
- кибербуллинг – преследование сообщениями, содержащими оскорбления, угрозы; хулиганство; социальное бойкотирование с помощью различных интернет-сервисов. Основной площадкой для кибербуллинга в последнее время являются социальные сети. В них существует возможность оскорблять человека не только с помощью сообщений – нередки случаи, когда страницу жертвы взламывают (или создают поддельную на ее имя) и размещают на ней лживый и унижительный контент;
- встречи с незнакомцами и груминг. При общении в сети Интернет дети могут познакомиться, общаться и добавлять в «друзья» совершенно неизвестных им в реальной жизни людей. В таких ситуациях есть опасность разглашения ребенком личной информации о себе и своей семье. Кроме того, существует риск подвергнуться оскорблениям, запугиванию и домогательствам. Особенно опасным может стать груминг – установление дружеских отношений с ребенком с целью личной встречи, вступления с ним в сексуальные отношения, шантажа и эксплуатации. Такие знакомства чаще всего происходят в чате, на форуме или в социальной сети.

Существуют и другие негативные тенденции, связанные с погружением детей в информационные сети. Информационные ресурсы и поисковые сервисы являются для ребенка достаточно доступным и, что немаловажно, быстрым средством удовлетворения информационных потребностей (как общих, так и образовательных и учебных).

Простота и быстрота доступа к цифровой информации приводят к тому, что дети не посещают библиотеки и не читают книги, – это влечет торможение их интеллектуального и культурного развития. Упрощение общения через социальные сети и другие сетевые сервисы ведет к деградации культуры общения и эмоционального восприятия (когда эмоции живого общения заменяются компьютерными «смайликами»). В результате происходит смещение ценностей, падение грамотности и общего развития, серьезно подрывается здоровье.

По инициативе Еврокомиссии в 2010 г. было проведено исследование под названием «Дети онлайн», посвященное безопасному Интернету, которое выявило, что больше четверти детей в России проводят в Сети от одного до двух часов в день, каждый пятый – более 21 часа в неделю, каждый шестой – от 14 до 21 часа в неделю. Есть также данные о том, что часть детей проводят за монитором в общей сложности по двое-трое суток в неделю [6]. Эта зависимость отнимает у детей то свободное время, которое они могли бы посвятить совместным коллективным играм, прогулкам на свежем воздухе, занятиям спортом, чтению книг.

Погружение в виртуальную реальность, в общение посредством сетевых сервисов, которые занимают значительную часть досуга ребенка, зачастую происходит при осла-

бленном контроле со стороны родителей или даже при их потакании. Зачастую родителям спокойнее за ребенка, который тихо сидит за компьютером и не находится за пределами дома без присмотра, либо удобнее, когда полное погружение ребенка в виртуальные миры не мешает им самим заниматься своими делами.

Смена поколений неизбежно ведет к тому, что все больше родителей современных школьников сами прошли путь взросления через компьютерные игры (и до сих пор в них играют), а теперь являются активными пользователями сервисов Интернета (в том числе и социальных сетей). Это так называемое «поколение Y» (от англ. Generation Y) – поколение молодых людей, родившихся после 1980 г. (в России – приблизительно на 10 лет позже) и полностью погруженных в современные информационно-коммуникационные технологии. Находясь под непосредственным влиянием информационно-коммуникационных технологий, они сами далеко не всегда в состоянии оценить различные опасности, которые влекут для их детей эти технологии, осознать степень их влияния на несформировавшееся индивидуальное сознание ребенка, его психическое развитие, культурный и социальный уровень.

Именно родители покупают своему ребенку первый мобильный телефон, игровую приставку, персональный или планшетный компьютер. Уже нередки случаи, когда дети носят с собой мобильные телефоны в детский сад. Зачастую вместе с отцами они часами проводят время за компьютером, играя в компьютерные игры. Эти и другие многочисленные примеры взяты из непосредственного общения с родителями, бабушками и дедушками современных школьников и даже воспитанников детских садов.

Но даже в этих новых условиях тотальной информатизации, смены социальных ориентиров советского периода на парадигмы потребительского общества можно выделить инвариантную цель воспитания, которая не зависит от социальных, экономических и политических изменений, – социокультурная адаптация подрастающих поколений к жизни и деятельности в условиях современного им общества, обеспечение преемственности в передаче им культурного кода, сформированного предыдущими поколениями, создание условий для обогащения внутреннего мира новыми смыслами развивающегося общества.

Исходя из анализа перечисленных тенденций в условиях развития информационного общества в России одной из основных задач школы, решаемых совместно с родителями, является реализация социокультурной функции воспитания, выражающейся в формировании индивидуальной информационной культуры, которая определяется как важнейшая антропологическая характеристика, как один из основных адаптационных механизмов к условиям жизни в формирующемся информационном обществе [7].

В условиях тотального вовлечения подрастающего поколения в мир информационных технологий важнейшей составляющей информационной культуры выступает обеспечение информационной безопасности, которая понимается как ограждение ребенка от различных негативных факторов и рисков со стороны компьютерных игр и Интернета, неблагоприятно влияющих на его психическое, интеллектуальное, физическое развитие, на его социализацию и аккультурацию. Немаловажную роль при этом играет формирование у ребенка критического отношения к информации, которую он получает из сети Интернет.

Задача обеспечения информационной безопасности в современных условиях должна решаться комплексно при совместных скоординированных усилиях как со стороны системы образования (обучающие игры в детском саду, на уроках информатики, ОБЖ, социологии, гражданского права, на классных часах и общешкольных мероприятиях), так и со стороны родителей, которые оказывают определяющее влияние на приобщение детей к информационно-коммуникационным технологиям, являются их первыми проводниками в мир технологии информационного общества.

Первоочередной задачей со стороны образовательного учреждения должно быть активное взаимодействие с родителями, направленное на совместное использование методов, помогающих детям в определении безопасного использования информационных технологий; на разумное сочетание в досуге детей использования компьютера, Интернета с активными видами отдыха, спортом, чтением, посещением культурных мероприятий. Вопросы самой координации необходимо решать на родительских собраниях, в беседах с учителями и классными руководителями с привлечением детских психологов и возрастных физиологов.

Необходимо использовать и пропагандировать различные инициативы, например проект «Дети России Онлайн» Фонда развития Интернета [6] или «Кибердружина» Лиги безопасного Интернета (<http://www.ligainternet.ru>), созданной для противодействия распространению опасного контента в Сети. Однако обеспечение информационной безопасности – только одно из многих условий формирования индивидуальной информационной культуры, вопросы развития которой должны решаться путем комплексной разработки культурной политики при взаимодействии институтов образования, культуры, гражданского общества при решающей роли родителей как базиса интеллектуального и духовного развития будущих граждан нашей Родины.

Список литературы:

1. Мишагина, А. Игры кончились / А. Мишагина // Православие.ру : интернет-журнал Сретенского монастыря [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravoslavie.ru/jurnal/49445.htm>.
2. В Московской области проводится проверка по факту смерти мужчины : новость от 30 авг. 2012 г. // Следственный комитет РФ : офиц. сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sledcom.ru/news/147931.html>.
3. В Санкт-Петербурге возбуждено уголовное дело в отношении несовершеннолетнего, подозреваемого в убийстве своей матери : новость от 9 июня 2012 г. // сайт Главного следственного управления Следственного комитета РФ по Санкт-Петербургу [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sledcomspb.ru/news/spb/4375>.
4. Подросток убил прабабушку мечом из-за запрета игр : новость от 17 авг. 2011 г. // Life News : [новостной сайт]. – Режим доступа: <http://lifenews.ru/news/66883>.
5. Украинский игрок убил маму и бабушку за запрет играть в компьютерные игры : новость от 5 дек. 2012 г. // GamesMage.ru : портал бесплатных игр [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gamesmage.ru/igrovie-novosti/ukrainskij-igrok-ubil-mamu-i-babushku-za-zapret-igrat-v-kompyuternye-igry.html>.

6. Дети России онлайн 2010–2011 : исследование Фонда развития Интернет // Дети России онлайн : проект Фонда Развития Интернет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://detionline.com/research/kids-online/about>.
 7. Прокудин, Д. Е. Формирование готовности человека к использованию информационно-коммуникационных технологий в своей жизнедеятельности как одного из основных компонентов информационной культуры / Д. Е. Прокудин // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2010. – № 2 (6). – С. 64–68.
-

Spisok literatury:

1. Mishagina, A. Igrы konchilis' / A. Mishagina // Pravoslavie.ru : internet-zhurnal Sretenskogo monastyria [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravoslavie.ru/jurnal/49445.htm>.
2. V Moskovskoi oblasti provoditsia proverka po faktu smerti muzhchiny : novost' ot 30 avg. 2012 g. // Sledstvennyi komitet RF : ofits. sait [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sledcom.ru/news/147931.html>.
3. V Sankt-Peterburge vozbuzhdeno ugolovnoe delo v otnoshenii nesovershennoletnego, podozrevaemogo v ubiistve svoei materi : novost' ot 9 iyunia 2012 g. // sait Glavnogo sledstvennogo upravleniia Sledstvennogo komiteta RF po Sankt-Peterburgu [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sledcomspb.ru/news/spb/4375>.
4. Podrostok ubil prababushku mechom iz-za zapreta igr : novost' ot 17 avg. 2011 g. // Life News : [novostnoi sait]. – Режим доступа: <http://lifenews.ru/news/66883>.
5. Ukrainskii igrok ubil mamu i babushku za zapret igrat' v komp'iuternye igry : novost' ot 5 dek. 2012 g. // GamesMage.ru : portal besplatnykh igr [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gamesmage.ru/igrovie-novosti/ukrainskij-igrok-ubil-mamu-i-babushku-za-zapret-igrat-v-kompyuternye-igry.html>.
6. Deti Rossii onlain 2010–2011 : issledovanie Fonda razvitiia Internet // Deti Rossii onlain : proekt Fonda Razvitiia Internet [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://detionline.com/research/kids-online/about>.
7. Prokudin, D. E. Formirovanie gotovnosti cheloveka k ispol'zovaniuu informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologii v svoei zhiznedeiatel'nosti kak odnogo iz osnovnykh komponentov informatsionnoi kul'tury / D. E. Proskudin // Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i iuridicheskie nauki, kul'turologiia i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. – 2010. – № 2 (6). – S. 64–68.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ОСМЫСЛЕННОГО ЧТЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

FORMATION OF SENSIBLE READING SKILLS DURING THE SECONDARY SCHOOL LEARNING
PROCESS

Динерштейн Е.Е.

Старший научный сотрудник НПБ
им. К.Д. Ушинского, кандидат исторических наук
E-mail: din-elena@yandex.ru

Dinerstein E.E.

Senior research fellow at the Ushinsky Scientific
Pedagogical Library, Candidate of science
(Education).

E-mail: din-elena@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты проблемы понимания текста современными школьниками и пути совершенствования методик обучения навыку осмысленного чтения, представлены результаты исследований и практического применения рассматриваемых методик автором.

Annotation. This article examines some aspects of the problem of text understanding among modern school students and ways of improving the sensible reading educational methods. The author presents the results of the research and practical application of these methods.

Ключевые слова: мотивация чтения, поэтапные методы обучения, учебная книга, словарный запас, научная терминология, понятийный аппарат.

Keywords: reading motivation, stage-by-stage education methods, textbook, vocabulary, scientific terminology, conceptual apparatus.

Как бы ни отдаляла современная жизнь ребенка и подростка от книги, школа неизменно остается пространством, в котором общение с книгой – основной вид деятельности. Изучение текста входит в повседневную практику школьника с первого класса, поэтому неумение продуктивно работать с книгой негативно сказывается на процессе обучения в целом.

В школе начинается процесс формирования читателя. Если он не будет завершен, в высшее учебное заведение придет человек, не способный к научной работе. Первой сту-

пению обучения являются учебники, хрестоматии, сборники текстовых заданий, учебные пособия. Эти книги могут содержать два вида информации: собственно научную и учебную, то есть адаптированную к возможностям учеников. Точнее, к тому, что авторы считают таковыми.

К сожалению, далеко не всегда учебные книги и прежде всего учебники как основные, повседневные книги ученика, справляются со своей задачей. Особое место в данном случае занимают такие предметы, как история и литература: при их изучении именно текст несет основную смысловую нагрузку, а иллюстрации, схемы, диаграммы – вспомогательную.

Серьёзной проблемой в наше время является падение интереса к качественной художественной литературе, в том числе классике, напрямую связанное с низким уровнем развития навыков чтения, трудностями в понимании сложного текста. Учителя сталкиваются с этим ежедневно: на уроке, при подготовке внеклассного мероприятия, в процессе организации ученической научно-исследовательской работы, что можно назвать самым интересным видом педагогического труда.

Участие в научно-исследовательской работе для современного школьника – это, в первую очередь, возможность проявить свою индивидуальность, способность не просто осваивать уже накопленные человечеством знания в заданной взрослыми форме. Это шанс узнать и рассказать другим что-то новое, ранее не известное науке, освоить разнообразные формы анализа явлений окружающего мира и синтеза новой информации, достойный способ самоутверждения, столь нужного подростку.

С чего бы эта деятельность ни начиналась – с желания самого ученика или с предложения учителя, – результативной она будет только в том случае, если есть стойкая мотивация у начинающего учёного. А вот её формирование – едва ли не главная задача учителя как научного руководителя. Исходной точкой, думается, можно назвать уже имеющийся интерес учащегося к той или иной теме, который можно использовать, поддерживать, не навязывая нечто безразличное ученику, чтобы не вызвать чувство протеста.

Прежде всего, надо заинтересовать ученика, а интерес индивидуален. Учителю надо знать все стороны личности школьника. Если подростку удалось понять суть термина, он радуется своему успеху, он хочет запомнить понятое. Желание школьников работать становится для учителя показателем правильной психологической и дидактической организации обучения и важнейшим условием любви к литературе и истории, условием зарождения и поддержания познавательного интереса.

Именно интерес активизирует все психологические процессы, способствует развитию внимания, воображения, памяти, мышления. Поэтому следует обратить внимание на поэтапное овладение сложными понятиями: от упрощения их трактовки в работе с детьми и младшими подростками до объяснения мотивированным старшеклассникам наиболее трудных для восприятия, неоднозначных терминов и явлений.

Проблема понимания текста актуальна и постоянно оказывается в поле зрения учёных-психологов. Новейшая психолого-педагогическая литература всесторонне рассматривает такие аспекты данного вопроса, как роль установки в процессе восприятия текста, воссоздающее воображение и др. Справедливо обращают внимание на выработку стойкой

мотивации понимания текстов и, конечно, на необходимость знания учителем как возрастной психологии, так и патопсихологии.

Понимание, а не запоминание – главный путь развития интереса к учёбе и исследовательской деятельности у школьника. Вместе с тем общепризнано, что основная масса учащихся в состоянии формально запомнить из письменного текста термины, но далеко не всегда усваивает их смысл. Это значительно повышает значение и в то же время усложняет задачу преподавателя, который, работая одновременно с детьми одарёнными и имеющими серьёзные отклонения в развитии, должен добиваться максимального результата. Важные данные об уровне понимания текста приведены в исследовании Л.А. Могуновой: адекватный уровень понимания характерен только для 9,4 процента испытуемых; соответственно отсутствие актов смыслопонимания наблюдается у 45,3 процента, частичное понимание – также у 45,3 процента учащихся [1, с. 18].

Бьют тревогу и ученые-физиологи. Как известно, овладение понятиями, терминами письменного текста происходит более всего в подростковом возрасте (11–14 лет), а именно тогда в связи с ранним половым созреванием у учащихся наблюдаются трудности с произвольной организацией деятельности, страдают адаптационные процессы, ухудшаются механизмы памяти. Физиологи фиксируют и исследуют нарушение такой важнейшей функции как произвольное и непроизвольное внимание, вследствие которого подростки этого возраста часто оказываются «неуправляемыми» [1, с. 51–60].

Работа учителя по формированию у школьника понятийного аппарата может быть успешной при условии, если учитель следит за результатами исследований физиологов и психологов в области закономерностей развития ребенка. Только так педагог познаёт интеллектуальные возможности на определенных этапах жизни.

Каждый педагог за годы преподавания выработал ряд способов, методов выявления пустоты за формально верными ответами. Некоторые из таких методов просты, наглядны и действенны. Так, однажды слепого ребенка, написавшего рассказ о птичке, которая сидит на ветке и поет, попросили эту сценку вылепить. Мальчик правильно вылепил ветку (т.к. неоднократно ощупывал ветки настоящих деревьев) и птичку (т.к. ему давали подержать живую птицу). А потом посадил ее на ветку так, как сам сидел на стуле – вперед ногами... Проблема стала ясна [2, с. 134].

Наиболее спорным и важным с практической точки зрения является вопрос о допустимости упрощения, схематизации сложных понятий для достижения их подлинного, неформального усвоения. Особенно потому, что официальные программы и «высокие инстанции» требуют как раз дословного воспроизведения термина. Но все же противостоять таким требованиям можно и нужно, в первую очередь тогда, когда речь идет о пятых-шестых классах: в этот решающий период либо возникнет привычка бездумно зубрить, которую будет очень трудно преодолеть, либо человек на всю жизнь научится понимать каждое произнесенное им слово. Результаты становятся очень заметными в старшей школе.

Однако, если мы начинаем всерьез работать с пятиклассниками, некоторая схематизация неизбежна, хотя в каждом конкретном случае можно варьировать ее степень. Главное – не допустить, чтобы сформировалось неверное или неточное понимание того или иного слова.

Часто источником этой проблемы становится учебник. Так, в одном из них (для 5 класса) параграф «Общество Древнего Египта» начинается с фразы: «Египет представлял собой прекрасно организованное государство» [3, с. 38], а далее идет рассказ попеременно об обществе и политической системе. По сути так раскрывается тема в любом учебнике и закрепляется ошибка, которую потом очень трудно исправить – даже выпускники путают понятия «государство» и «общество». Выход один: сначала упростить их до предела, но четко указать различия. Например: общество – это сумма всех групп населения (ремесленники + крестьяне + и т.д. = общество), государство – это сумма органов власти (правитель + чиновники + армия = государство). Материал позволяет закреплять эти определения чуть ли не на каждом уроке, усваиваются они легко, во-первых, из-за того, что все элементы уже хорошо известны, во-вторых, из-за того, что схематическое изображение тоже очень простое. Далее можно поэтапно вводить усложнения – например, обратить внимание на иерархичность каждой системы.

Названная задача не так проста, как кажется, причем дело вовсе не в недостатке квалификации у преподавателя. Вот конкретный пример: девятиклассница довольно монотонно, запинаясь, читает наизусть стихотворение К.Ф. Рылеева «К временщику». Мои попытки выяснить, о ком эти стихи и что значит «временщик», ни к чему не приводят. Учительница литературы все объяснила, да и по истории они этот период уже изучали. Беда в другом. Учитель обязан поставить положительную оценку, раз текст воспроизведен. Собственной мотивации у девочки нет, а сформировать ее в ситуации, когда, с точки зрения родителей и других авторитетных для ребенка людей, все это – ерунда, очень трудно. Сама система направлена лишь на формирование навыка простого воспроизведения, но если с данным препятствием удастся справиться, формируется умение читать текст внимательно, формулировать *свои мысли*, что невозможно, если человек не понимает значения произносимых слов. Порой формулировки получаются несколько ненаучными, но такой недостаток с течением времени легко устраняется, так как на надёжном фундаменте можно строить любое здание.

Разумеется, к упрощению надо прибегать далеко не всегда. В моей практике были пятые классы, которым удалось легко объяснить смысл термина «трансценденция», рассказывая о теории Платона. Правда, речь идет об очень сильных, любознательных учениках-гимназистах, у которых были хорошо развиты познавательные навыки. Они сами не удовлетворились скудным и примитивным рассказом в учебнике и спросили, чем же знаменит Платон (т. е. они уже слышали об этом философе).

Иначе говоря, это были очень высоко мотивированные учащиеся. Но все-таки это 11-летние дети, поэтому, не упрощая сути, в объяснениях пришлось избегать «ученых» слов. Скажем, сущность понятий «мир вещей», или «мир становления», и «мир идей» вполне возможно объяснить точно так же, как студентам, а вот связь между ними – нет. Вещь определила как отпечаток идеи, пояснив простым примером: намазала ладонь мелом и приложила ее к доске, получился отпечаток – копия. Суть, думается, передана верно и доступно, а некоторая приближенность помогла не «засушить» рассказ, не вызвать скуку.

В то же время можно знакомить учеников с терминами, настаивая на том, чтобы они были выучены. Так, обсудив с классом понятие «единое», упомянула, что в книгах

можно встретить термин «трансцендентное», которым последователи называли «единое» Платона, и отметила, что им его помнить необязательно. В результате запомнили все, большинство стало употреблять этот термин активно, в чем убедилась через год, когда в 6 классе мы стали изучать влияние философов античности на взгляды великих теологов Средневековья, прежде всего Фомы Аквинского. Такой подход к формированию понятийного аппарата во многих случаях оправдан и даёт хорошие результаты.

Умение серьёзно работать с текстами самого разного характера особенно поможет старшеклассникам, которые сталкиваются с ними каждый день: в учебниках как по гуманитарным, так и по естественно-научным дисциплинам. Причем упрощенное толкование уже недопустимо.

К 15–16 годам свойственная подросткам категоричность суждений и биполярный, черно-белый взгляд на мир, уходят в прошлое. Психологически молодые люди уже готовы к восприятию сложной информации, к тому, что в разных источниках можно найти разные трактовки одного и того же явления или термина. Так, в курсе истории старшеклассники знакомятся с разными трактовками ключевых событий, в том числе двух революций 1917 г., их причин и последствий. Даже сами обозначения события, произошедшего 25 октября 1917 г., – от «Великой Октябрьской Социалистической революции» до «октябрьского путча» – заключают в себе оценку, а не только фиксацию перехода власти к большевикам. В большинстве случаев единственно верный ответ подсказывает автор, отбивая у подростка всякую охоту рассуждать. Особенно теперь, когда знания оцениваются тестами ЕГЭ: в тестах лишь один правильный ответ.

В первую очередь сказанное касается абстракций – таких, как, например, «Античность». Что общего между Ликургом и Нероном? Этих людей разделяют века, пространство, языки! Начав с разъяснения более простого – различий, необходимо остановиться на фундаментальной общности. И только тогда возможны широкие обобщения, ознакомление с разными толкованиями, философским осмыслением этого периода, в частности, сопоставление интересной и глубокой трактовки А.Ф. Лосева, содержащей рассуждения о смысле термина «эпоха» как периода, в котором можно выделить единую неизменную важнейшую культурную составляющую, как бы ни менялись все остальные параметры, с прочно укоренившейся у нас марксистской концепцией [4]. Но такое сопоставление будет действительно только в том случае, если все элементы сложного термина «античность» (начиная с понятий «общество» и «государство») уже давно усвоены, а навыки работы с текстом сформированы.

В реальной жизни, к сожалению, проблемы возникают в куда более простых случаях.

Любой учитель гуманитарного предмета на собственном опыте подтвердит: большинство учеников крайне неохотно обращаются к серьезной художественной литературе (в том числе классике) и сложным научным текстам. Почему? Значительная часть современной художественной литературы для подростков написана простым, даже примитивным языком, известным каждому. Дети слышат эту речь дома, в кино, с экранов телевизоров. Поэтому читать подобную литературу им легко и приятно.

Активный словарь еще более убогий – достаточно почитать переписку в социальных сетях. Но те же проблемы в классических произведениях изложены на недоступном

многим языке, а потому неинтересны. Даже тексты учебников слишком сложны для таких «читателей».

В течение многих лет наблюдаю за работой учеников массовой школы с учебниками по истории и обществознанию для 8–11 классов. Убеждена, что старшекласники 1990-х гг. лучше понимали их содержание, чем современные школьники. На качестве речи и словарном запасе крайне негативно сказался переход на тестовую систему и сокращение часов, отведенных на изучение гуманитарных дисциплин. Нет времени выслушать ребёнка, помочь ему грамотно сформулировать мысль. То же происходит и с письменной речью. Даже в ЕГЭ постоянно сокращаются задания, требующие умения последовательно излагать мысли, демонстрировать свободное владение русским языком.

Привычка «скользить взглядом по тексту», выработанная «общением» с современными гаджетами, привела к тому, что внимательно прочитать отрывок (половину страницы) в большинстве случаев не могут даже старшекласники. Это выясняется при подготовке к ЕГЭ, когда вполне мотивированные 16–18-летние молодые люди не в состоянии после двух-трех прочтений ответить, какими словами характеризует автор документа или статьи то или иное событие, явление, личность. Равно как и грамотно написать сами эти понятия.

Помощником учителя должны быть учебники, хрестоматии, учебные книги. Однако чаще всего учебники только запутывают подростков, объясняя один непонятный термин через другой, тоже непонятный.

Так, в учебнике обществознания для 11 класса (базовый уровень) есть определение валового национального продукта: «ВНП – это сумма рыночных цен всех конечных продуктов (товаров и услуг), созданных производителями данной страны в течение года, как внутри страны, так и за рубежом» [5, с. 11].

Ученикам непонятно, почему те, кто создает продукт за рубежом, называются «производителями данной страны» – это нигде не объяснено. Впрочем, если бы это касалось только учебников для старшекласников! Даже в 8 классе, только начав изучать обществознание, подростки сталкиваются с таким определением: «Владением называют фактическое обладание вещью, создающее для обладателя возможность непосредственного воздействия на вещь» [6, с. 255].

Что уж тут рассуждать о мотивации чтения! Конечно, существует возможность построить урок так, чтобы объяснить все, что нужно, без учебника, но это не лучший выход.

Вместе с тем, все это наукообразие нисколько не расширяет реальный словарный запас учащихся: школьники очень быстро забывают все, что ими плохо понято. Большим подспорьем здесь являются хрестоматии, в том числе хрестоматии по истории для учащихся 5–9 классов, выпущенные издательским домом «Новый учебник», ОАО «Московский учебник» (например [7, 10]). Материалы в них можно найти отличные, хотя и претензий к ним немало.

Видимо, составители хрестоматий не очень хорошо знакомы со словарным запасом современного школьника. Так, тема «Великая французская революция» ныне изучается в 7 классе (в 2011–2012 гг. я с трудом смогла перенести ее в 8-й). Важнейшим документом является «Декларация прав человека и гражданина». В хрестоматии приведены основные

ее положения. Некоторые термины, например «суверенитет», «государственное обложение», заведомо неизвестны детям и требуют объяснения, которого авторы не дают. Но даже в сильных классах я слышала вопросы: «Что такое «зиждется?»» или «Что такое «несомненная общественная необходимость?»» [7, с. 322].

Точно так же слово «поскольку» в смысле «до тех пор, пока» оказалось всем непонятно. Почему это существенно? Учитель, разумеется, может поработать переводчиком, но вот времени у него на это нет, даже если чудом удастся «выбить» в гуманитарном классе три часа вместо двух. Все равно в лучшем случае можно выделить два – три урока за год на работу с документами, что, очевидно, бессмысленно.

Гораздо проще обеспечить учеников электронной версией или бумажными копиями документов для работы дома. Но в таком случае нужны и подробные комментарии, и объяснения слов, и хорошо выверенный методический аппарат. Даже выделение важнейшей информации с помощью шрифта (его толщины, цвета) помогут неопытному читателю. В таком случае текст прочитать гораздо легче, а значит, легче успешно справиться с заданием. Только так закрепится (или просто появится) мотивация для дальнейшего чтения, ведь очевидно, что 13–15-летние подростки очень чувствительны к публичному успеху или неудаче (отвечать придётся в классе).

Особенно ярко эта проблема высвечивается, когда учащиеся вынуждены работать с неадаптированным научным текстом. Именно такие сейчас включаются в часть «С» ЕГЭ и публикуются в многочисленных учебных пособиях, предназначенных для подготовки к нему. Скучное владение терминологией (см. выше) не позволяет понять текст точно, а не приблизительно. Так, в одной тренировочной работе было задание объяснить понятия: «сознание», «способности», «ценности», «конкуренция». Вот типичный вариант ответа: «сознание – понимание, представление чего-либо», «способности – умения, навыки», «ценности – критерии», «конкуренция – **желание** быть лучше кого-то, кто претендует с вами на одно место».

Автор – добросовестная, трудолюбивая девочка, она честно записывала объяснения учителя и зубрила учебник. Проблема в том, что эти абстракции крайне далеки от ее реальных интересов, вполне удовлетворяющихся поп-музыкой и журналами для девушек (кстати, не случайно лучше всего объяснен термин «конкуренция».)

Впрочем, здесь видна и еще одна проблема – неумение абстрагироваться от конкретного смысла, неспособность к обобщению. Особенно она заметна на более раннем этапе. В октябре 2011 г. 8-классники писали олимпиаду по обществознанию. В одном из заданий нужно было прочитать рассказ Л.Н. Толстого «Сколько людей» и объяснить, о каких двух жизненных позициях идет речь (активная и пассивная). Точно сформулировать ответ смогли всего два человека, тогда как мораль (только люди заботятся о других) поняли большинство. Иначе говоря, лишь бытовой язык воспринимается учащимися как нормальный и реально используется.

Первый шаг к полноценному анализу **понятного текста** – умение выделить нужную информацию, необходимую для ответа на тот или иной вопрос. Удачным примером обучения этому навыку можно назвать вышеупомянутые хрестоматии издательского дома «Новый учебник». Так, в томе «История России. XIX век» мы встречаем отрывок из воспо-

минаний графа М.С. Воронцова о Бородинской битве, а за ним следует вопрос: «Почему так сильно пострадала именно дивизия Воронцова?» Для верного ответа надо было выделить три фактора:

1. Они обороняли **первую** линию.
2. На них была направлена **первая** и **жесткая** атака.
3. Вражеских дивизий было брошено **пять** на их **одну**. [10, с. 28].

Достаточно упустить одно звено, и ответ станет вообще неправильным. В то же время простой и ясный язык документа делает задачу доступной для среднего школьника, а сопровождаемый интересным рассказом учителя, формирует мотивацию. Увы, в большинстве случаев поверхностное изучение гуманитарных предметов приводит к тому, что далеко не все старшеклассники способны выделить требуемую информацию из общего потока. Например, из взятого в учебнике П. Самуэльсона по экономике отрывка, посвященного роли современного демократического государства в экономике (1/2 страницы), нужно было найти сведения о том, что государство:

- 1) активно с помощью налогов перераспределяет доходы;
- 2) обеспечивает всем минимальный жизненный уровень.

Лишь 20 процентов учеников ответили верно, 50 процентов учеников дали очень расплывчатые ответы, остальные не справились. Речь идет о выпускниках. Сейчас это уже совершеннолетние граждане, которые на основе столь неполноценно понимаемой информации принимают решения, осуществляют те или иные действия и в быту, и в экономике, и в политике.

Впрочем, даже если взять куда более узкий аспект применения знаний, умений и навыков, мы увидим огромные пробелы. Недопонятая информация, с трудом и неполно вычитанная в тексте, не может быть адекватно использована без помощи со стороны, подсказки, адаптации. Например, профильный учебник обществознания для 11 класса под редакцией Л.Н. Боголюбова в § 15 содержит раздел «Политические системы. Общая характеристика» (с. 151), в конце которого (с. 161) приводится документ – отрывок из труда Д. Истона «Категории системного анализа политики» (объяснение терминов отсутствует) [8, с. 151].

Неоднократные попытки дать определение и провести анализ тоталитарного строя, начав непосредственно с документа, даже в профильном классе не принесли успеха. Рассуждения ученого о том, что есть политическая система вообще и тоталитарная в частности, оказались непонятны ученикам. Сработала только классическая модель: учебник, то есть адаптированный текст – объяснение учителя – документ как форма закрепления информации.

Не помогло и то, что тоталитаризм они уже изучали по истории в теме «Германский фашизм». Речь идет о том, что приблизительное эмпирическое знание есть, но его недостаточно для узнавания термина в новой ситуации, способности свободно оперировать им, применять его, а не просто повторять прочитанное.

Это сказывается и на ЕГЭ. Лишь несколько человек из группы смогли не только правильно воспроизвести нужный отрывок текста, но и в соответствии с заданием называть конкретную науку и изучаемый ей предмет, а также привести примеры эмпириче-

ских и теоретических исследований (хотя они сами участвовали в химических экспериментах или писали сочинения о жанровых особенностях произведений Гоголя). Вечные проблемы отечественной школы – формализм и зубрежка – и в XXI веке, как видим, никуда не делись.

Тем более сложна художественная литература, особенно классика – не только из-за устаревших выражений и «длинной фразы»: сама образная система предполагает тонкое владение языком, знание многообразных оттенков значения каждого слова, что является препятствием для большинства учащихся. Гуманитарные науки изучаются вразнобой: читая «Капитанскую дочку» ученики еще ничего не знают о русской истории XVIII в. Курс мировой художественной культуры сильно сокращен и уже никак не привязан ни к истории, ни к литературе. В результате в сознании подростка эпоха барокко, «Капитанская дочка» и царствование Екатерины II (действующее лицо повести) никак не связаны между собой. Подросток не может вообразить себе героев, их быт, не понимает замысел и ход рассуждений автора.

Разумеется, существует немало способов преодоления таких проблем, в частности использование учебных книг, обращенных к школьникам, но полезных и для учителей. Они существуют многие десятилетия и предназначены для самостоятельного чтения или обсуждения на дополнительных занятиях, поэтому позволяют незаметно для учащегося, ненавязчиво преодолевать вышеуказанные трудности. К их числу относится, например, учебная книга «Я другой. М.Ю. Лермонтов», написанная под руководством академика РАО Г.Г. Граник [9]. В учебной книге:

- 1) авторы не ограничены строгими рамками (как при написании учебников), они сами выбирают объем и форму подачи информации;
- 2) школьники не воспринимают такое чтение как «обязаловку», а потому их легче заинтересовать;
- 3) есть возможность погрузить читателя в единое культурное пространство более естественно, открыть ребятам мир литературных и исторических персонажей, сделать его близким и привлекательным.

Коллектив авторов книги «Я другой...» придаёт особое значение языку рассказа. Материал изложен хорошим русским литературным языком, передающим все оттенки мысли, но употребляются слова заведомо понятные малочитающему человеку. Необходимые объяснения даются так, чтобы они не прерывали чтение логически единого отрывка, не вызывали ощущения чтения словаря или навязанности определенной оценки. Главная цель – связать воедино историко – культурные реалии, познакомить с мировоззрением поэта и его современников, показать, что за внешне чуждыми формами текста скрыты те же чувства и проблемы, что волнуют современных молодых людей.

Таким образом, учебная книга является своего рода мостом между школьниками и мировой культурой, воплощенной в книге. Она помогает включить «обязательную» информацию во внутренний мир растущего человека, сделать чтение серьёзной литературы потребностью.

Огромную роль в формировании мотивации чтения может сыграть научно-исследовательская деятельность в области гуманитарных наук, но чтобы её потенциал реализовался, она должна быть разумно организована. Что это значит?

Прежде всего, подросток должен заинтересоваться какой-то темой. Первоначальную информацию о ней можно получить самыми разными путями. Но если мотивация будет недостаточной, учащийся либо откажется от дальнейшей работы, либо львиную долю ее проделает научный руководитель, а сам ученик – только «озвучит». Чтобы стремление докопаться до сути вопроса стало серьёзным и стабильным, надо много узнать, вникнуть в него, его историю, выяснить, что уже сделано предшественниками, какие методы оказались тупиковыми, а какие действенными. Без глубокого изучения самых разных текстов обойтись невозможно.

Конечно, необходима поддержка руководителя, способного сделать проблему актуальной и интересной, помочь найти неисследованные или малоисследованные её аспекты, не известные ранее пути решения. От него же зависит, насколько знание будет по силам именно этому ученику, причем речь идет не только об интеллектуальных возможностях, но и о доступности средств исследования.

Далее наступает черед самостоятельной работы начинающего учёного. На этом этапе нужно владение научной терминологией, чтобы мысль была изложена точно, – в противном случае результаты окажутся искаженными.

Дело преподавателя – определить границы достижимого: не все термины и вопросы, доступные, скажем, аспиранту, можно адекватно объяснить десятикласснику. Следовательно, не любую актуальную для науки проблему мы можем предложить школьнику. Еще одна задача учителя – не допустить к «выходу в свет» работу, насыщенную к месту и не к месту «учёными» словами.

В последние годы не раз приходилось ездить с ребятами на разные конкурсы и конференции, начиная с районных, а заканчивая общероссийскими. И часто сталкивалась с ситуацией, когда докладчики произносят хорошо выученные, но явно не очень понятные им слова. Разумеется, учитель объяснял им смысл каждого, но на конференции в состоянии сильного стресса, во многих случаях они не могут правильно ответить на вопросы членов жюри, ибо вынуждены вспоминать чужие слова, а не рассказывать о том, что хорошо знают.

Только глубокое (в соответствии с возрастными возможностями) понимание информации может привести к появлению интереса к какой-то проблеме. Поэтому так важно заложить прочный фундамент – добиться, чтобы каждое слово, прочитанное или произнесенное учеником, было ему понятно.

Из всего этого можно сделать следующие выводы.

1. Формирование стойкого навыка осмысленного чтения должно опираться на достижения возрастной психологии и физиологии.
2. Каждый термин, каждое понятие, выученное школьником, должно быть им осмыслено, даже если на первом этапе придётся прибегнуть к некоторому упрощению.
3. Только укоренившийся навык понимания сути проблемы, факта, явления поможет старшекласснику прочно усвоить сложный термин и свободно им оперировать.
4. Авторам учебной литературы, прежде всего учебников, нужно уделять больше внимания тому, чтобы учебники были доступны – научный текст, термины и понятия. Для этого необходимо сотрудничество с учителями-практиками и школьными психологами.

5. Умение выделить нужную информацию из текста требуется не только для его полноценного понимания – на нём базируется способность человека принимать ответственные решения во взрослой жизни.

6. Работа с учебными книгами и участие в научно-исследовательской деятельности – эффективные способы укрепления мотивации чтения.

Всё изложенное помогает включить «обязательную» информацию во внутренний мир растущего человека, сделать чтение серьёзной литературы потребностью. К этому, думается, мы и должны стремиться.

Список литературы:

1. Психолого-дидактические основы создания учебников нового типа по русской филологии / под науч. ред. Г. Г. Граник. – М.: Обнинск, 2007.
2. Мещеряков, А. И. Слепоглухонемые дети / А. И. Мещерякова. – М., 1974.
3. История Древнего мира. 5 класс / Е. В. Саплина, Б. В. Ляпустин, А. И. Саплин. – М.: Дрофа, 2013.
4. Лосев, А. Ф. Двенадцать тезисов об античной культуре. Античная культура : учеб. для высшей шк. / А. Ф. Лосев. – М.: ЧеРо, 1997.
5. Боголюбов, Л. Н. Обществознание. 11 класс (базовый уровень) / Л. Н. Боголюбов. – М.: Просвещение, 2013.
6. Боголюбов, Л. Н. Введение в обществознание. 8–9 кл. / Л. Н. Боголюбов. – М., 2013.
7. Новая история. Конец XV–XVII вв. : хрестоматия для учащихся 7 кл. / авт.-сост. А. В. Абрамов, М. В. Пономарёв, С. В. Пирин. – М.: Новый учебник : Московский учебник, 2007.
8. Боголюбов, Л. Н. Обществознание. 11 класс (профильный уровень) / Л. Н. Боголюбов. – М.: Просвещение, 2013.
9. Я другой. М. Ю. Лермонтов. Учебная книга по русской филологии / Г. Г. Граник, Л. А. Концевая, Е. Е. Динерштейн, К. В. Миронова. – М.: Илекса, 2012.
10. История России, XIX в. : хрестоматия для учащихся 8 кл. / авт.-сост. Л. М. Ляшенко. – М.: Новый учебник : Московский учебник, 2008.

Spisok literatury:

1. Psikhologo-didakticheskie osnovy sozdaniia uchebnikov novogo tipa po russkoj filologii / pod nauch. red. G. G. Granik. – M.: Obninsk, 2007.
2. Meshcheriakov, A. I. Slepoglukhonemye deti / A. I. Meshcheriakova. – M., 1974.
3. Istoriia Drevnego mira. 5 klass / E. V. Saplina, B. V. Liapustin, A. I. Saplin. – M.: Drofa, 2013.
4. Losev, A. F. Dvenadtsat' tezisov ob antichnoĭ kul'ture. Antichnaia kul'tura : ucheb. dlia vyssheĭ shk. / A. F. Losev. – M.: CheRo, 1997.
5. Bogoliubov, L. N. Obshchestvoznание. 11 klass (bazovyĭ uroven') / L. N. Bogoliubov. – M.: Prosveshchenie, 2013.
6. Bogoliubov, L. N. Vvedenie v obshchestvoznание. 8–9 kl. / L. N. Bogoliubov. – M., 2013.

7. Novaia istoriia. Konets XV–XVII vv. : khrestomatiia dlia uchashchikhsia 7 kl. / avt.-sost. A. V. Abramov, M. V. Ponomarëv, S. V. Pirin. – M.: Novyĭ uchebnik : Moskovskiiĭ uchebnik, 2007.
8. *Bogoliubov, L. N. Obshchestvoznanie. 11 klass (profil'nyĭ uroven')* / L. N. Bogoliubov. – M.: Prosveshchenie, 2013.
9. Ia drugoiĭ. M. Iu. Lermontov. Uchebnaia kniga po russkoĭ filologii / G. G. Granik, L. A. Kontsevaia, E. E. Dinershteĭn, K. V. Mironova. – M.: Ileksa, 2012.
10. Istoriia Rossii, XIX v. : khrestomatiia dlia uchashchikhsia 8 kl. / avt.-sost. L. M. Liashenko. – M.: Novyĭ uchebnik : Moskovskiiĭ uchebnik, 2008.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 6

ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ УНИВЕРСИТЕТСКИХ ЦЕЛЕЙ (FOU)

FRENCH FOR UNIVERSITY PURPOSES (FOU)

Шейпак С. А.

Доцент кафедры иностранных языков филологического факультета Российского университета дружбы народов, кандидат педагогических наук

E-mail: svetlana.sheipak@gmail.com

Аннотация. С 2009 года в методике обучения французскому языку как иностранному широко обсуждается новый концепт «Французский для университетских целей» (FOU). В статье будут описаны этапы его становления, проведен сопоставительный анализ с существовавшими ранее подходами к обучению неспециалистов. В заключении с учетом многолетнего опыта развития курсов «Английский для академических целей» (EAP) показано, что эффективное развитие нового концепта в методике возможно лишь при активном участии российских методистов в теоретических и практических исследованиях по его разработке.

Ключевые слова: французский для университетских целей, французский для специальных целей, английский для академических целей, потребности учащихся, компетенции.

Sheypak S. A.

Associate Professor at the Department of Foreign Languages the Faculty of Philology of the Peoples' Friendship University of Russia, Candidate of science (Education).

E-mail: svetlana.sheipak@gmail.com

Annotation. Since 2009 a new didactic concept of teaching foreign language named “French for University Purposes” is being developed in France. This article describes the stages of its development and methods of teaching French to foreign students using approaches based on the analysis of their academic goals and professional needs. To develop this new concept efficiently the author suggests that Russian teachers should be actively involved in theoretical and practical research in this field by taking advantage of the expertise contained in the “English for Academic Purposes” course that has been in development for the last 20 years.

Keywords: French for university purposes, French for specific purposes, English for academic purposes, students' needs, competences.

Проблема обучения иностранному языку специалистов неязыкового профиля, научных работников, технических специалистов не нова. Не теряя своей актуальности, этот вопрос обсуждается с середины XX в, причем если постановка проблемы со временем менялась вместе с целями обучения, то суть проблемы сохранилась, поскольку эффективно с методической и организационной точек зрения подходов к подготовке специалистов до сегодняшнего дня так и не было предложено.

Французский язык для неспециалистов

Впервые вопрос о языковой подготовке специалистов самого широкого профиля встал в послевоенный период, когда началось активное международное сотрудничество в экономической сфере. В этот момент во французской методике появились термины «язык науки и техники» и «язык специальности» (*français scientifique et technique, langue de spécialité*), которые затем были заменены термином «язык для неспециалистов» (*langue pour non spécialistes*), предполагавшим, что речь идет о тех, для кого язык не является специальностью [1, с. 12].

Перечисленные термины противопоставлялись языку повседневного общения (*français général*), владение которым до этого традиционно было целью обучения. В 60-е гг. XX в. можно было наблюдать две разнонаправленные тенденции. В образовательной среде изменился спрос: появилась иная аудитория – взрослая, которая в отличие от детей и подростков хотела овладеть французским языком для ведения профессиональной деятельности. Одновременно в институциональной среде наступило понимание того, что наука и техника являются важными и неотъемлемыми компонентами общекультурного пространства и, чтобы французский язык мог сохранить статус языка международного общения, языковая политика должна быть переориентирована на расширение сфер его продвижения в мировом пространстве [2, с. 327].

Однако решать задачи, возникших в результате развития этих тенденций, было предложено лишь на уровне лексики и грамматики. К этому времени уже был создан словарь общепотребительной лексики, необходимой для повседневного общения (*Français Fondamental*), составленный на основе частотного и тематического критериев. В него вошли 3000 лексических единиц и основные грамматические конструкции. Данный словарь на несколько десятилетий стал основой курсов французского языка для иностранцев [3, с. 3].

В конце 1960-х гг. на основе тех же критериев был создан словарь общенаучной лексики (*VGOS – Vocabulaire général d'orientation scientifique*) [4, с. 14]. Так как этот словарь был предназначен для того, чтобы обучать иностранных студентов, научных и технических специалистов находить информацию, представляющую для них профессиональный интерес, при его создании учитывались исключительно ситуации письменного общения. Словарь, составленный в результате анализа письменных текстов, относящихся к различным наукам, должен был стать связующим звеном между словарем повседневного общения и специальным словарем.

Однако оказалось, что 64 процента вошедших в издание лексических единиц принадлежали к частотному словарю общеупотребительной лексики и использовались не только в научных публикациях, но и в повседневном общении, не являясь специфичными для какой-либо определенной области исследований. Помимо отбора лексики, составители словаря общенаучной лексики (VGOS) уделили значительное внимание отбору морфологических и синтаксических конструкций, наиболее характерных для письменной научной и технической речи.

Такой словарь, по мнению его создателей, должен был позволить учащимся использовать те лексико-семантические конструкции, без которых общение в профессиональной сфере невозможно даже при условии владения узкоспециальной лексикой. Предмет исследования составителей словаря ограничивался отдельными фразами, рассматриваемыми вне контекста, хотя во введении было отмечено, что целью обучения языку специальности является возможность общения в профессиональной сфере, реализации требуемых коммуникативных намерений [4, с. 5].

Неэффективность данного подхода была обусловлена, с одной стороны, существенно обедненным языковым содержанием разработанного курса, а с другой, невниманием к конкретным целям обучения учащихся, поскольку создатели курса не учитывали коммуникативные задачи, которые учащимся предстояло решать в профессиональной сфере [5, с. 53]. Эти задачи, безусловно, существенным образом выходили за рамки курса, ограниченного самой методикой составления словаря общенаучной лексики, в основу которой была положена лишь одна коммуникативная компетенция, а именно рецепция в ситуациях письменного общения.

Французский язык для неспециалистов: функциональный подход

В 70-е гг. XX в. для решения поставленной, но пока не решенной задачи подготовки специалистов к франкоязычному профессиональному общению развивался новый подход, получивший название «функционального» (Français fonctionnel) [6]. Толчком к его разработке стала резко изменившаяся после нефтяного кризиса 1973 г. международная ситуация, на фоне которой впервые было отмечено снижение степени влияния французского языка в бывших французских колониях, связанное со значительным сокращением финансирования преподавания французского языка, особенно в магрибских странах.

В самой Франции дирекция по культурному, научному и техническому сотрудничеству (DGRCSST) также резко снизила бюджетное финансирование образовательных проектов, что заставило выделить приоритетные области, которые ранее никогда не привлекали внимание специалистов в сфере преподавания французского языка как иностранного [2, с. 334]. В 1970-е гг. целевая аудитория расширилась и одновременно определялась значительно точнее: вместо размытого определения «неспециалисты, занятые в научной и технической сферах», появились «юристы», «медики», «специалисты сферы туризма и гостиничного дела», «специалисты в области сельского хозяйства» и т. п.

Отправной точкой при разработке нового подхода стала основная нерешенная на предыдущем этапе проблема, а именно попытка определить содержание обучения, исходя из конкретных требований учащихся, максимально способствуя тем самым их выполнению. По замыслу авторов данного подхода мотивация студентов при его применении должна была стать следствием их профессиональной заинтересованности не только в результатах, но и в самом его обучения, поскольку теперь его содержание функционально связывалось непосредственно с областью их деятельности.

Модели обучения, созданные в рамках этого подхода, были различны, хотя по-прежнему основывались на лексических минимумах, отобранных для узкопрофессиональных областей, например медицины или сельского хозяйства (VGOM–Vocabulaire général d’orientation médicale, VIEA – Vocabulaire d’initiation aux études agronomiques). В отличие от аудиовизуальных методов, единственно применявшихся в то время в курсах обучения французскому языку в ситуациях повседневного общения, рассматриваемые модели обучения по-прежнему ориентировались на письменное общение.

Первые модели носили линейный характер: проводился детальный анализ потребностей студентов, исходя из результатов которого происходил отбор значимых коммуникативных ситуаций, что позволяло определить содержание обучения. Таким образом, до начала разработки курса уточнялись лексический минимум, грамматические структуры и речевые акты, необходимые для реализации выявленных в ходе анализа востребованных в будущем коммуникативных ситуаций.

Однако скоро стало очевидно, что выявленные в начале обучения потребности учащихся не позволяют точно и окончательно определить цели и содержание обучения. Другой недостаток предложенной методики был связан с полным отказом от общеобразовательного характера обучения из-за сжатых сроков и узкой специализации [5, с. 65].

Уточненная модель перестала носить линейный, то есть последовательный, характер. Хотя организация обучения включала те же этапы, изменился характер взаимодействия между ними: были учтены возможности обратной связи. Цели и содержание обучения, намеченные при разработке курса, в процессе обучения могли уточняться и дорабатываться. Если в предыдущей модели этапы обучения реализовались последовательно, то в данной модели появилась возможность их корректировать. Сам ход обучения определял на каждом этапе последовательность решения промежуточных задач. В рамках нового подхода критике подвергся чрезмерно детальный анализ требований учащихся, поскольку вследствие коллективного характера обучения потребности каждого учащегося, выявленные в ходе анализа, не могли быть учтены на этапе планирования целей обучения в группе [7, с. 113]. Если потребности учащихся не могли влиять на содержание обучения, то критериями, которые бы позволили его определить, могли стать, по мнению критиков, те учебные проблемы, с решением которых учащиеся столкнутся в процессе обучения:

- *эмоционально-психологические проблемы*, вызванные чувством неуверенности у учащихся, которые приступают к изучению чужого для них языка и не знают, будут ли они способны справиться с этой задачей;
- *языковые проблемы*, решение которых необходимо для выполнения учебных заданий;

- *социокультурные проблемы*, связанные с использованием в процессе обучения аутентичных языковых материалов.

С анализа этих новых потребностей должна была начинаться организация процесса обучения. Противники подхода утверждали, что, поскольку сама природа общения не допускает систематизации, необходимо разрабатывать такие модели, в которых содержание обучения не определялось бы заранее: его могли бы определять сами учащиеся в процессе обучения. Учет этих критических замечаний подводил исследователей к необходимости разработки новой методики – коммуникативной [5, с. 76].

Французский язык для неспециалистов: инструментальный подход

Но между той моделью, которая определяла содержание обучения заранее, и той, согласно которой это считалось бессмысленным, существовала компромиссная модель. В ней необходимая предварительная организация содержания, вытекающая из реальных требований, не мешала реализации коммуникативного подхода в процессе обучения.

Попытка создания такой компромиссной модели была предпринята в Латинской Америке в рамках подхода, получившего название «инструментального» (*Français instrumental*), – его задачей было обучение чтению научно-технической литературы [8]. Создатели названного подхода исходили из того, что задача обучения студентов, не располагающих достаточным количеством учебного времени, всем аспектам языка нереалистична. Поэтому, вместо того чтобы из-за временных рамок курса ограничивать, а следовательно, обеднять, языковой материал, логичнее с самого начала ограничить содержание курса, выбрав в качестве цели обучения овладение учащимися определенной коммуникативной компетенцией, например чтением.

Чтобы не повторять ошибок авторов линейной модели, планировалось, что заранее определять можно лишь содержание учебного материала, но не содержание обучения. Языковой материал подбирался таким образом, чтобы он как можно полнее отражал различные жанры, характерные для той специальной сферы деятельности, которая интересует учащихся. Этот языковой материал не должен был выстраиваться в какую-то определенную последовательность до начала обучения – это происходило в процессе обучения. Говорить можно было лишь о предварительном дискурсивном и текстологическом анализе языкового материала, целью которого являлась выработка стратегии чтения, позволявшая учащимся наиболее эффективно понять каждый текст [9, с. 144].

Серьезным недостатком данной модели, как показала практика, была потеря студентами заинтересованности в обучении, что объяснялось отсутствием у них реальных целей обучения языку специальности. На самом деле цели носили исключительно учебный характер. При отсутствии возможности создать у студентов реальную мотивацию (а это являлось организационной проблемой, требующей политического или экономического решения), по мнению критиков данного подхода, необходимо было отказаться от узкой профессиональной специализации обучения, расширив его культурологическое содержание и стимулируя таким образом заинтересованность студентов.

С одной стороны, необходимость развивать культурологическое содержание обучения языку специальности была вызвана практическими, академическими потребностями, но, с другой стороны, это же требование вытекало из теоретических положений социолингвистики [10, с. 13]. Для того чтобы специалисты могли успешно общаться и находить пути взаимопонимания в любой области деятельности, недостаточно иметь единый язык общения. Более важной проблемой является дистанция культурного характера, которую необходимо было устранить в первую очередь, чтобы стал возможным диалог между людьми независимо от сферы их деятельности. Те, чьи привычки и манера поведения различны, неизбежно столкнутся с различиями и в оценках и способах разрешения проблемных ситуаций в своей профессиональной деятельности. В содержание обучения следует, таким образом, заранее включать социокультурный и социолингвистический компоненты, которые позволят решить проблему национально-культурной специфики общения.

«Французский для специальных целей»

Критика функционального подхода к обучению французскому языку как языку специальности привела к тому, что в 80-е гг. XX в. можно было наблюдать спад как в сфере теоретических разработок в данной области, так и на рынке образовательных услуг. Однако, поскольку целевая аудитория продолжала существовать, в 90-е гг. интерес к этому вопросу возник снова – уже на том этапе, когда в методике обучения иностранным языкам активно разрабатывался **коммуникативный подход**. Этот новый этап в методике обучения французскому языку был назван «французским для специальных целей» (FOS – Français sur Objectifs Spécifiques).

В отличие от предыдущей модели теперь анализ целей и потребностей учащихся осуществлялся не только для того, чтобы выявить знания, которые будут необходимы в будущем в ситуациях профессионального общения, но и для того, чтобы описать умения и модели поведения, профессионально востребованные в ситуациях иноязычного общения, и затем включить их в содержание обучения [11, с. 48]. Практическим выходом активной методической работы в данной области в этот период стало появление специальных учебных курсов (туризм, гостиничное дело, медицина, экономика, право), организованных по уровневому принципу.

До 90-х гг. курсы, разрабатываемые для подготовки специалистов определенной сферы деятельности, были рассчитаны на достаточно высокий стартовый уровень владения французским языком. Предполагалось, что учащиеся уже достигли если не уровня В2 (в классификации Совета Европы), то по крайней мере уровня В1. В 90-е гг. появились трехуровневые курсы, которые, благодаря использованию коммуникативного подхода позволили организовать обучение французскому языку как языку специальности по одной методике с начального до продвинутого уровня, что, безусловно, увеличило их эффективность [2, с. 340].

В отличие от прежних подходов «французский для специальных целей» опирался на совершенно иные методические решения, которые повышали мотивацию учащихся,

поскольку были непосредственно связаны с их будущей профессиональной деятельностью. Курсы французского языка делового общения и финансов базировались на методике анализа кейсов, которая вовлекала студентов в реальную, не оторванную от практики, исследовательскую ситуацию. В них активно использовались проектные методы, позволявшие студентам в учебном контексте отработать такие профессионально важные умения как поиск профессионально значимой информации на иностранном языке с использованием различных источников, ее анализ, выработка стратегий презентации и аргументации. Таким образом, данный подход оказался наиболее эффективным из всех рассмотренных. Изменение социально-политической, а затем и образовательной ситуации в эпоху глобализации привело в начале XXI в. к его усовершенствованию. Так в методике обучения французскому языку появился «французский для университетских целей» (FOU – Français sur Objectifs Universitaires).

«Французский для университетских целей»

«Французский для университетских целей» в методике преподавания французского языка как иностранного начали разрабатывать с 2009 г. Он стал результатом развития и углубления подхода, разработанного на предыдущем этапе [12]. В результате Болонского процесса, целью которого было создание единого европейского образовательного пространства, Франция к 2011 г. заняла четвертое место в мире по количеству студентов, для которых французский не являлся родным (их численность составила 15 процентов от общего количества студентов, обучающихся во французских университетах) [13].

С другой стороны, за пределами Франции во многих странах существуют факультеты, ведущие обучение на французском языке (167 факультетов, 11 000 студентов) [14]. Таким образом, среди тех, кто изучает французский язык как иностранный в профессиональных целях, стало возможным и одновременно методически совершенно обоснованным, выделить более узкую целевую аудиторию, которая определяется на первом этапе организации обучения в рамках курса «французского для специальных целей» – на этапе анализа целей и потребностей учащихся.

Общая цель этих учащихся – совершенствовать свои знания во французском языке и сформировать компетенции, которые позволят в будущем получить диплом французского университета. Задача не из легких, учитывая, что во французских университетах существуют специальности, где лишь 40 процентов студентов – носителей языка получают диплом. Очевидно, что для нефранкоязычных студентов этот порог становится еще ниже.

Если цели обучения в рамках нового подхода могут быть определены более четко, чем при предыдущем подходе, то те ограничения, которые существовали ранее, сохраняются. По-прежнему речь идет об обучении в кратчайшие сроки, поскольку этот этап является лишь промежуточным при получении профессионально значимого образования; целевая аудитория характеризуется различным уровнем языковых, социокультурных

и социолингвистических компетенций, сформированных в рамках родной для каждого учащегося культуры; традиционно учебные группы вынужденным образом объединяют студентов различных специальностей: будущих юристов, экономистов, филологов, инженеров.

Таким образом, единственной возможностью методически усовершенствовать предыдущий подход становится сужение и уточнение потребностей учащихся, что приводит к повышению эффективности нового подхода по сравнению с предыдущим. Основным фактором является большая мотивация учащихся, перед которыми теперь вместо размытой цели овладения профессионально значимыми знаниями, стоит вполне конкретная – получить престижный диплом о высшем образовании.

Исследования, проведенные французскими методистами, позволили определить, какие компетенции должны быть сформированы в результате обучения, чтобы помочь нефранкоязычным студентам адаптироваться в университетской среде [13; 15; 16]. Важно сразу отметить, что речь идет одновременно об академической и организационной адаптации. Так, помимо традиционных во «французском для специальных целей» компетенций, языковой и узкоспециальной, связанной с будущей профессией, выделяются такие нетрадиционные для обучения иностранному языку компетенции, как методологическая и институциональная.

К методологической составляющей относятся, в первую очередь, компетенции, позволяющие использовать языковые знания и умения в учебных, университетских целях. В родной для студента культуре и во французской культуре университетские курсы организованы эпистемологически по-разному [13]. Они могут различаться тематической, структурной, методологической организацией, системой презентации, аргументации, референций.

Поэтому в области письменной речи студентам (до того, как они окажутся в университетской среде) необходимо научиться:

- делать записи во время лекции;
- методически правильно подготовить и оформить различные виды письменных работ для промежуточного и итогового контроля;
- методически правильно подготовить и оформить дипломную работу.

В области устной речи важными для университетских целей является:

- понимание лекции;
- участие в коллоквиуме;
- выступление перед узкопрофессиональной аудиторией.

Интересно, что опросы иностранных студентов, обучающихся во французских университетах, показывают, что для них основную трудность представляет не понимание устной речи, что, как известно, является наиболее сложно формируемым умением, а умения, связанные с подготовкой письменных работ [17].

С одной стороны, письменная форма является основной, а часто единственной формой контроля знаний студентов во французских университетах, и методика написания этих работ национально специфична. Ни российская, ни англо-саксонская система обучения не позволяет подготовить студента к их написанию. С другой стороны, повседневные

контакты с носителями языка выполняют компенсаторные функции, студенты находятся в языковой среде, и это приводит к совершенствованию их умений в области устной речи.

Институциональная составляющая в значительной степени формируется на основе социокультурной и социолингвистической компетенций для университетского контекста. Учащийся должен понимать организацию французского университета в целом и уметь взаимодействовать в университетской среде:

- с администрацией;
- с преподавателями;
- со студентами.

Каждому из этих уровней взаимодействия свойственны свои национально-культурные особенности, с которыми студент заранее должен быть ознакомлен.

В настоящее время теоретическая разработка нового концепта и его использование на практике в организации обучения ведется лишь преподавателями тех французских университетов, которые принимают иностранных студентов. Первые учебники, позволяющие судить о том, какое содержание обучения было отобрано в результате проделанной методической работы, пока еще находятся в стадии разработки.

Поэтому тем более важно, чтобы российские преподаватели включились не только в теоретические исследования данного концепта, но и в его практическое применение, адаптированное для подготовки российских студентов, желающих продолжить или получить образование во Франции. Число российских студентов, обучавшихся во Франции в 2011 г., достигло 15 000 человек. Подготовка к обучению во французском университете станет более эффективной, если она будет основана на сопоставлении двух систем и двух методик, российской и французской, что невозможно сделать, когда во франкоязычном университете мультиэтническая группа уже будет сформирована.

Представляется, что также при разработке концепта «французский для университетских целей» необходимо опираться не только на французский опыт, хотя, безусловно, в силу национально-культурной специфики он будет доминирующим, но и на англо-саксонский опыт, накопленный более, чем за двадцать лет работы в данном направлении [18].

Тот факт, что США сегодня являются лидером в области обучения иностранных студентов, во многом связан не только с тем, что специальные программы «Английский для академических целей» и их методическое обеспечение были давно разработаны. Более существенным представляется то, что уже прошел этап критического осмысления таких программ, исходя из реальных академических потребностей и опыта взаимодействия различных национальных культур [18; 19, с. 5].

Разработчики программ «Английский для академических целей» уже успели осознать, насколько важно взаимодействие между преподавателями – носителями языка и их коллегами, для которых, как и для их студентов, английский не является родным. В результате значительная организационно-методическая и финансовая поддержка была направлена прежде всего на подготовку иноязычных преподавателей, которые планировали работать со студентами в рамках программ «Английский для академических целей» до того как покинуть родную страну [18]. Другим ключевым направлением развития программ «Английский для академических целей» стала критика этноцентризма

при разработке содержания обучения, который исключает возможность диалога между различными академическими культурами, то есть игнорирует одновременно и эпистемологические, и национально-специфические особенности всех иных академических культур [18, с. 9].

Список литературы:

1. Винье, Ж. Язык французской технической литературы / Ж. Винье, А. Мартэн. – М.: Высшая школа, 1981. – 119 с.
2. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde / sous dir. de J.-P. Cuq, I. Gruca. – Saint-Martin-d'Hères: PUG, 2006. – 506 p.
3. L'élaboration du français fondamental. I degré / G. Gouhengeim, P. Rivenc, R. Michéa, A. Sauvageot. – P.: Didier, 1964. – 302 p.
4. Phal, A. Part du lexique commun dans l'expression scientifique / A. Phal. – P.: Didier, 1971. – 128 p.
5. Lehmann, D. Objectifs spécifiques en langue étrangère / D. Lehmann. – P.: Hachette, 1993. – 223 p.
6. Approches d'un français fonctionnel / sous dir. de L. Porcher // Études de Linguistique Appliquée. – 1976. – № 23. – P. 6-17.
7. Eurin-Balmet, S. Pratiques du français scientifique / S. Eurin-Balmet, M. Henao de Legge. – Vannes: Hachette/ Aupelf, 1992. – 255 p.
8. Alvarz, G. Une approche instrumentale de la lecture en français langue étrangère / G. Alvarz // Le français dans le monde. – 1978. – № 141. – P. 46-51.
9. Lecture fonctionnelle de textes de spécialité / D. Lehmann, S. Moirand, F. Mariet, J. Mariet – P.: Didier, 1980. – 230 p.
10. Carré, Ph. Organiser l'apprentissage des langues étrangères / Ph. Carré. – P.: Éditions d'Organisation, 1991. – 223 p.
11. Richterich, R. Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage / R. Richterich. – P.: Hachette, 2000. – 175 p.
12. Mangiante, J.-M. Le français sur objectifs universitaires / J.-M. Mangiante, C. Parpette. – Grenoble : PUG, 2011. – 252 p.
13. Mangiante J.-M. Le français sur objectifs universitaires: de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires / J.-M. Mangiante, C. Parpette // Synergies Monde. – 2011. – № 8. – P. 57-68.
14. Le Français sur Objectifs Universitaires (FOU) // Le FOS (Français sur Objectifs Spécifiques) [Ressources électroniques]. – URL : <http://www.le-fos.com/historique-7.htm>.
15. Bouclet, Y. Français sur Objectifs Universitaires, Français pour Usages Universitaires ou Français à Visée Universitaire? / Y. Bouclet // Synergies Monde / Revue du GERFLINT. – 2011. – № 8. – P. 57-67.
16. Boukhannouche, L. Le français sur objectif universitaire / L. Boukhannouche [Ressources électroniques] // Amerika. – 2012. – № 7. – Mode d'accès: <http://amerika.revues.org/3437>.

17. *Koenig, A.* Intégration et réussite universitaires: points de vue des étudiants étrangers et des enseignants de l'université de Tours : prononcé à la conférence / A. Koenig // Assises universitaires de français. 6–8 novembre 2013. Moscou. Université d'État de la Région de Moscou.
18. *Hylanda K.* EAP: issues and directions // Journal of English for Academic Purposes / K. Hylanda, L. Hamp-Lyonsb. – 2002. – № 1. – P. 1–12.
19. *Benesch, S.* Theorizing and practicing critical English for academic purposes / S. Benesch // Journal of English for Academic Purposes. – 2009. – Vol. 8. № 2. – P. 81–85.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 6

ВОСПРИЯТИЕ И ОЦЕНКА СТУДЕНТАМИ МЕТОДОВ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

STUDENTS' PERCEPTION AND ASSESSMENT OF INTERACTIVE TEACHING METHODS

Ломакина О.В.

Преподаватель кафедры «Экономика,
менеджмент и маркетинг»
Барнаульского филиала Финансового
университета при Правительстве РФ
E-mail: ovd.22@mail.ru

Lomakina O.V

Lecturer at the Department of "Economics,
Management and Marketing" of the Barnaul
branch of the Financial University under the
Russian Federation government.

E-mail: ovd.22@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена особенностям восприятия и оценки студентами методов интерактивного обучения. Автором был проведен опрос студентов первого курса заочной формы обучения Барнаульского филиала Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, проанализировано их видение достоинств и недостатков традиционных и интерактивных методов обучения. На основе анализа сделан вывод о том, что в учебном процессе необходимо совмещать традиционные и интерактивные методы ведения занятий.

Annotation. The article is devoted to the students' perception and assessment of interactive teaching methods. For this purpose, a survey was conducted among first-year students of the Barnaul branch of the Financial University under the Government of the Russian Federation. The author analyzes the students' view of the virtues and shortcomings of traditional and interactive teaching methods. Based on the analysis, it is concluded that the learning process should combine both traditional and interactive methods.

Ключевые слова: методы обучения, интерактивные методы обучения, учебный процесс, групповые дискуссии, деловые игры, интерактивные лекции.

Keywords: teaching methods, interactive teaching methods, learning process, group discussions, business games, interactive lectures.

В настоящее время качеством, определяющим успешность выпускника, является наличие у него не только знаний, по которым его привыкли оценивать преподаватели, но и определенных компетенций. Поэтому целесообразно использовать интерактивные методы обучения и в заочном образовании [2, с. 138-140].

Под интерактивными (от *inter* – «взаимный», *act* – «действовать») методами обучения понимаются «все виды деятельности, которые требуют творческого подхода к материалу и обеспечивают условия для раскрытия каждого ученика» [1, с. 144].

Интерактивные методы обучения: нужны ли они студентам? Именно такой вопрос был задан 148 студентам первого курса, обучающихся по программам бакалавриата по направлениям подготовки «Экономика» и «Менеджмент» заочной формы обучения Барнаульского филиала Финансового университета при Правительстве Российской Федерации. Цель исследования – понять позицию студентов и выявить их потребности в учебном процессе. Опрос не подразумевал использование анкет с вопросами и вариантами ответов, а проходил в форме эссе. Это позволило учащимся выразить индивидуальные впечатления и высказать собственные соображения по поставленному вопросу, и открывало возможности для дальнейшего обсуждения.

Целевая аудитория для проведения опроса была выбрана не случайно. У студента-первокурсника видение конечной цели обучения еще не сформировано полностью, ведь в запасе ещё много времени. Как правило, он мало задумывается о программе собственного обучения и доверяет тем, кто обеспечивает организацию учебного процесса. Ему ничего не нужно выбирать и решать: есть студенческая группа, перечень обязательных предметов и преподаватели, которые ведут эти предметы.

Анализ эссе позволил сделать следующие выводы.

Большинство студентов – 75 процентов опрошенных – высказываются за применение интерактивных методов. С одним «но», в основе которого лежит, как ни странно, признание того, что на сегодняшний день, несмотря на декларирование интерактивных методов обучения, традиционное обучение остается по-прежнему более предпочтительной формой организации учебного процесса. По мнению студентов, идеальный вариант – это совмещение интерактивных и традиционных методов ведения занятий, но ни в коем случае не отказ от последних, а также более широкое применение интерактивных методов на последних курсах. Наиболее интересными, с точки зрения первокурсников, являются групповые дискуссии, деловые игры, разбор конкретных ситуаций, интерактивные лекции. 25 процентов опрошенных выступают только за традиционные методы обучения.

В таблице представлены положительные и отрицательные стороны традиционных и интерактивных методов обучения в видении студентов.

Таким образом, можно отметить, что для студентов традиционные и интерактивные методы обучения обладают целым рядом отличительных черт, как положительных, так и отрицательных, что делает все эти методы незаменимыми для получения качественного образования. Их выбор зависит от целей и содержания курса, степени творчества преподавателя, особенностей студентов.

Таблица

**Сравнительная оценка методов обучения согласно позиции
студентов-первокурсников**

Традиционные методы обучения	Интерактивные методы обучения
Плюсы	Плюсы
<ul style="list-style-type: none"> ✓ дают более глубокие знания; ✓ являются более привычными; ✓ позволяют лучше усвоить основы дисциплины; ✓ лучше помогают подготовиться к экзаменам и зачетам; ✓ позволяют в любой момент повторить материал; ✓ не требуют времени на самостоятельную подготовку 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ устанавливают более тесную взаимосвязь с преподавателем; ✓ позволяют преодолеть безличность аудитории; ✓ дают возможность высказывать свою точку зрения; ✓ учат выступать перед аудиторией; ✓ способствуют сближению коллектива
Минусы	Минусы
<ul style="list-style-type: none"> ✓ являются менее интересными; ✓ отсутствует общение между преподавателем и студентами; ✓ говорит только преподаватель; ✓ приходится много писать 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ подходят не всем студентам; ✓ не все задействованы; ✓ много времени уходит на то, что менее важно; ✓ требуют дополнительной самостоятельной подготовки; ✓ не всегда есть возможность найти литературу для подготовки; ✓ выявляют неравенство интересов (группа часто вынуждена обсуждать то, что интересно лидерам); ✓ острее ставят проблему с отстающими (те, кто не ходит на занятия, не получают при такой подготовке даже элементарных знаний); ✓ требуют наличия определенного «багажа» знаний

Список литературы:

1. *Иоффе, А. Н.* Активная методика – залог успеха / А. Н. Иоффе // Гражданское образование : материалы международного проекта / редкол.: Г. А. Бордовский [и др.]. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – 382 с.
2. *Торгашова, Н. А.* Трудности и проблемы использования интерактивных методов обучения / Н. А. Торгашова, О. В. Данилкина // Вестник филиала Всероссийского заочного финансово-экономического института в г. Барнауле. – 2012. – Вып. 15.

Spisok literatury:

1. *Ioffe, A. N.* Aktivnaia metodika – zalog uspekha / A. N. Ioffe // Grazhdanskoe obrazovanie : materialy mezhdunarodnogo proekta / redkol.: G. A. Bordovskii [i dr.]. – SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2000. – 382 s.
2. *Torgashova, N. A.* Trudnosti i problemy ispol'zovaniia interaktivnykh metodov obucheniia / N. A. Torgashova, O. V. Danilkina // Vestnik filiala Vserossiiskogo zaonogo finansovo-ekonomicheskogo instituta v g. Barnaule. – 2012. – Vyp. 15.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 6

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ВЫСКАЗЫВАНИЯМИ С НЕКОНЕЧНЫМ СИНТАГМАТИЧЕСКИМ ПОЛОЖЕНИЕМ ИНТОНАЦИОННОГО ЦЕНТРА В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

EXPRESSIONS WITH A CENTER OF INTONATION NOT IN THE TERMINAL SYNTAGMATIC POSITION
IN A FOREIGN AUDIENCE

Киржанова С.В.

Старший преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета МГУ им М.В. Ломоносова

E-mail: kirzh@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы обучения инофонов пониманию и интонированию высказываний, в линейно-интонационной структуре которых интонационный центр приходится не на последнее слово синтагмы. Предлагается классификация таких высказываний и формы работы с ними.

Ключевые слова: высказывание, актуальное членение, интонационная конструкция, интонационный центр, линейно-интонационная структура, тематические синтагмы, рематические синтагмы, фокус ремы, фокус темы, порядок слов, обучение интонированию.

Kirzhanova S.V.

Senior lecturer for foreign students at the Russian Language Department of the Faculty of Philology of the Lomonosov Moscow State University

E-mail: kirzh@mail.ru

Annotation. This article analyzes the problems of teaching foreign students how to understand and intone expressions with a center of intonation not at the last word of the syntagma. The author proposes a classification of such expressions and ways to work with them.

Keywords: expression, relevant reading, intonation construction, center of intonation, linear intonation structure, thematic syntagmas, rhematic syntagma, rheme focus, theme focus, word order, teaching intonation.

Понимание и интонирование высказываний, в которых интонационный центр (далее – ИЦ) приходится не на последнее слово в синтагме, часто вызывают трудности у иностранных учащихся. Безусловно, части нашей аудитории теоретически известно, что в русском языке порядок слов и распределение информационной нагрузки в высказывании не являются грамматикализованными и носят функциональный характер. И все-таки для значительного большинства учащихся это явление русского языка попадает в «белые пятна, в пустоты, в незанятые ниши» в системе нашего обучения [4].

Иностранные учащиеся не могут правильно определить место ИЦ такого высказывания, не могут произнести подобные высказывания без искажения интонационной конструкции. Например, речь идет о таких высказываниях: «Потом к ма¹ме поехала. У мамы она недо¹лго пробыла. Де²л было много дома» или «А вот и авто²бус подошел», или «Нет, я купил другу^{1/2}ю книгу. Посмотри», а также «Кажется, самолете²т летит», «Эти слова почему-то возмути¹ли Гурова» и «Вот, в сле⁴дующий раз/ мы это и обсудим», «У меня не¹т книги». Линейно-интонационные структуры (далее – ЛИС) подобного типа являются одним из наиболее частотных элементов естественного процесса речеобразования. На наш взгляд, ошибки в их произношении связаны как с проблемой интонирования, так и с трудностями понимания смысловых отношений в тексте, в выражении которых активно участвует актуальное членение (АЧ) [6].

Ошибки, связанные с неумением определить коммуникативный центр и правильно произнести интонационную конструкцию (далее – ИК) в высказываниях ЛИС с фокусом ремы не на последнем слове предложения наиболее ярко проявляются в следующих случаях:

1) в письменной речи, когда учащийся автоматически размещает слово-носитель фокуса ремы (далее – ФР) [2] в конце предложения. Например: «*Все знают, что такое слово, но до сих пор точного определения слова нет, которое удовлетворило бы всех лингвистов». Лучше: *Все знают, что такое слово, но до сих пор не¹т точного определения слова, которое...*»;

2) в устной форме это проявляется, прежде всего, когда учащийся выступает, например, с докладом. В результате ошибочного интонирования рассматриваемых предложений восприятие звучащего текста оказывается затруднительным.

Как показывает опыт, при работе с подобным текстом у преподавателя возникает необходимость корректировать и объяснять, почему в таких предложениях-высказываниях ИЦ находится именно на этом слове, а не просто в конце предложения.

На наш взгляд, высказывания с тематическими и рематическими синтагмами подобных ЛИС можно разбить на несколько групп:

1) нерасчлененные высказывания, представляющие собой рематическую синтагму без дискурсивных слов;

2) нерасчлененные высказывания, представляющие собой рематическую синтагму с дискурсивными словами;

3) нерасчлененные высказывания, представляющие собой рематическую синтагму с инверсией.

4) расчлененные высказывания, в тематических синтагмах которых ИЦ находится не в конце, а в рематических – по-разному.

В данной работе термины ИЦ и фокус темы / фокус ремы (ФТ/ФР) употребляются как варианты для маркирования коммуникативного центра высказывания сознательно.

Высказывания первой группы представляют собой **ремагические синтагмы с объективным порядком слов**. Мы придерживаемся мнения, что ЛИС таких высказываний, как *У меня не¹т книги, Он удиви¹л меня, Фильм возмути¹л Иванова, Мы были в но¹вом цирке* представляет собой наиболее частотный вариант словорасположения. И.И. Ковтунова отмечает, что в таких случаях «возможен и обычный способ актуализации – вынесение ремы на последнее место в предложении, а темы – на первое. <...> Однако предпочтение первого способа связано с тем, что язык избегает нарушения иерархии синтаксического членения, если в этом нет острой необходимости, и в данном случае нет нарушения» [5]. Иностранцы учащиеся нередко здесь автоматически делают ИЦ последнее слово, что сигнализирует о неверном понимании смысла ситуации.

Ошибки в высказываниях данного типа предупреждаются в процессе анализа смысловых отношений в диалогической речи. В диалоге нагляднее демонстрируется смысловое передвижение ИЦ в ИК-1, ИК-2 и ИК-3 в высказываниях подобных ЛИС. Вот пример из пособия по интонации: *Почему вы не пишете? – У меня нет руч¹ки. Дайте, пожалуйста, вашу руч¹ку? – У меня не¹т ручки. Теперь у всех есть ручки? – У меня¹нет ручки* [8]. Этот случай широко представлен во всех пособиях по фонетике.

В рамках данной группы представляется целесообразным выделить подгруппу высказываний, в которых позицию ФР занимают компоненты оценочной и отрицательной семантики [11]. Например: *В неофициальной обстановке мы ре^{1/2}дко употребляем высокие слова; До Ломоносова наука ма^{1/2}ло занималась изучением русского языка. Я запреща^{1/2}ю туда ходить; Однако до сих пор не^{1/2}т единственного и исчерпывающего определения слова; Разумеется, не все^{1/2} в лексике структурировано в равной мере*. В текстах монологического типа частное коммуникативное значение таких высказываний участвует в общем коммуникативном задании микротекста и может иметь резюмирующий характер или оказаться исходным для последующей цепочки смыслов, связанных с выполнением общего коммуникативного задания микротекста [7].

В следующую группу высказываний входят **ремагические синтагмы с объективным порядком слов и дискурсивными словами** (не, тоже, ведь, только и т.п.): *Они то¹же уехали. Даже они^{1/2} вернулись. Мне действи²тельно надо уйти*. Данную группу можно разделить на высказывания, в которых дискурсивные слова попадают в ФР, и на высказывания, где они сигнализируют о наличии рядом слова, которое является носителем ФР (*Только он^{1/2} знал*). Интонационное оформление второй подгруппы представляет собой трудность для иностранных учащихся еще и потому, что небольшое повышение уровня тона на дискурсивных словах воспринимается ими как показатель ИЦ. При этом нередко происходит замена ИК-1 или ИК-2 на ИК-3, что приводит к искажению фонетико-интонационной структуры высказывания (**То³лько он знал*).

Третья группа – это **ремагические синтагмы с инверсией**, то есть с субъективным порядком слов. Например: *Де²л было много дома, А вот и авто²бус подошел; Кажется, самол²ет летит*. На вопрос, изменен ли объективный порядок слов, учащиеся, как правило, отвечают, что синтаксический порядок слов нарушен, но при этом ставят ИЦ на послед-

нем слове, указывая именно на последнее слово как перемещенный рематический фокус. Например: *... из-за холодов они в доме жи¹ли; *Сервиз купили ча¹йный; Смотри! *Самолет лети²т. В подобных случаях у учащегося срабатывает механизм постановки автоматизированного фразового ударения на последнем слове, что свидетельствует о непонимании разницы между явлением инверсии и явлением актуального членения.

Ошибки в этом случае могут быть связаны с отсутствием знаний о возможности субъективного и объективного расположения слов в высказывании. Опыт работы в группах продвинутого уровня (со стажерами, магистрантами и аспирантами) дал возможность предположить, что при знакомстве с явлением инверсии (ее типами, характерными для нее функционально-стилистическими сферами употребления и особенностями передвижения инвертированного слова в ЛИС) необходимо сразу отграничить от него случаи ЛИС с объективным порядком слов, но с ФР (ИЦ) не на последнем слове.

Наконец, последняя группа – это расчлененные предложения, в **тематических синтагмах которых ИЦ не на последнем слове при объективном порядке слов**. Например: *Переходя к сле^{3/4/6}дующему вопросу/ хотелось бы обратить внимание... И вчера^{3/4/6} вечером/ он позвонил*. Хотя, справедливости ради требуется сказать, что в незавершенной синтагме с такой ЛИС возможны варианты выбора слова-носителя ИЦ.

На наш взгляд, для выработки навыков вычленения актуальной информации, то есть навыков членения высказывания на синтагмы и нахождения их ИЦ, рекомендуется вводить в качестве предтекстовых заданий упражнения на определение актуального членения предложений – высказываний определенной ЛИС:

1) с опорой на связующие средства, имеющие расчлененную структуру, при которых возможны дискурсивные слова: *Является авторитетом не только в нашей стране/, но и за рубежом^{1/2}м;...на основе как данных теор³ии/, так и исто^{1/2}рии литературы. Кляча – это не про³сто лошадь/, а «плоха²я лошадь»/, прожект – не про³сто проект/, а «несбы²точный проект»;*

2) с опорой на дискурсивные слова: *Я мог использовать только пятисо^{1/2}тую часть найденного; И мне захотелось как-то ина^{1/2}че восполнить обеднение русского языка; Нельзя здесь упустить и други^{1/2}х опасностей языку;*

3) с опорой на частную коммуникативную цель высказывания, которая формулируется в виде вопроса. Например: *О какой стороне грамматики идет речь? – Учение о формах слова здесь обращено к содержа^{1/2}тельной стороне грамматики; В каком плане, чем отличаются слова? – Они указывают на одни и те же предметы и явления действительности, но противопоставлены в стилисти^{1/2}ческом плане;*

4) с опорой на тема-рематическую организацию текста, определенного типа – описание, повествование, рассуждение, – для каждого из которых характерны соответствующие семантико-синтаксические конструкции и нередко тематическая и/или рематическая однородность. Например, в данном ниже тексте-описании представлен параллельный тема-рематический порядок изложения мысли, отражающий логику развертывания от общего к частному.

«Деление словарей русского языка на словари академического типа и словари-спра^{3/4/6}вочники/ базируется на принципе отбора словарной информации. В академи^{3/4/6}ческом

словаре/ язык находит максимально полное отражение, предстает как система. Словарь-спра^{3/4/6}вочник/ не охва²тывает всей системы языка/ и включает лишь ча²сть слов, образующих ее».

При этом неконечное положение ИЦ в незавершенной, тематической, синтагме часто влечет за собой появление в завершенной, ремагической, синтагме ЛИС с неконечной позицией ИЦ;

5) с опорой на общее коммуникативное задание микротекста определенной темаремагической структуры. Предлагаем ознакомиться со следующим микротекстом, доминирующее коммуникативное задание которого – особое выделение проблемы отражения системой помет отрицательной и положительной экспрессии окрашенных слов (или «Почему автор обращает особое внимание на то, как системой помет в словарях отражается экспрессивная характеристика окрашенных слов?»).

«Обращает на себя внимание и то обстоятельство, что в экспрессивно окрашенных словах проявляется главным образом отрицательная экспрессия. Именно ее отражает достаточно дифференцированная система помет в словарях. Между тем для выражения положительной экспрессии по существу нет помет. <...> Пометами же отрицательными <...>, указывающими на то, что значения слов осложнены именно отрицательными экспрессивными оттенками, отмечено большое количество слов...».

Появление высказывания «*Между тем для выражения положительной экспрессии/ по существу не^{1/2}т помет*» с ИЦ (ФТ) на словах «положительной» и ИЦ (ФР) на «нет» предопределено имплицитно выраженной антитезой (отрицательная – положительная), которая эксплицитно поддержана дискурсивными, связующими средствами «*главным образом*» и «*между тем*».

Но поскольку это противопоставление не заявлено в первом предложении (ср.:... *главным образом отрицательная экспрессия, а не положительная или положительная реже*), то учащиеся, как правило, не реагируют на появление информации о положительной экспрессии без последующего указания преподавателя и отмечают (интонационно или письменно) ИЦ на словах «*экспрессия*» и «*помет*». С помощью предварительного ознакомления с общим коммуникативным заданием можно настроить на поиск информации, вычленение которой требует логического рассуждения и, следовательно, четкого вычленения необходимых информационно-коммуникативных точек (ФТ и ФР). При этом желательно научить учащихся пользоваться интонационной транскрипцией.

Далее, работая с ЛИС, в которых ИЦ не на последнем слове синтагмы, возникает также проблема **интонирования** подобных конструкций, связанная с трудностями в произнесении постцентровой части ИК. В русском языке как в тематических, так и в ремагических синтагмах наблюдается интонационный спад, проявляющийся и в пониженной интенсивности, и в низком уровне частоты в постцентровой части. В то время как во многих других языках снижение интенсивности по сравнению с падением тона в постцентровой части ИК или совсем отсутствует, или менее значительно, чем в русском [12]. И в высказываниях с инверсией, и в текстах, «коммуникативно-текстовый ореол» [9] которых шире одного высказывания, изменяется ритмико-интонационная структура, требующая более четкого, динамичного ритма и зачастую смены ИК-1 на ИК-2.

В связи с этим необходимы отдельные упражнения, направленные на выработку самоконтроля при произнесении постцентральной части синтагмы:

1. Увеличение синтагмы слева направо от ИЦ: 1) *Са¹д. Са¹д мой. Са¹д зимний. Са¹д зимний мой;* 2) *Это мой са¹д зимний. Это са¹д зимний мой. Са¹д это зимний мой;* 3) *Смотри, вот сад¹ мой. Сама¹ сажала или Маши¹ну посмотри мою. Вчера¹ купил.*

2. Намеренное произнесение постцентральной части после небольшой паузы тихо и медленно или быстро в зависимости от чистоты артикуляционной базы учащегося.

Таким образом, ЛИС с ИЦ не на последнем слове, характерные как для стилистически нейтральных, так и для экспрессивных высказываний, представляют трудность для иностранных учащихся. Следовательно, требуется системное изучение иностранными учащимися подобных ЛИС, выработка механизма нахождения «неконечных» ФР и обучение правильному интонированию их, поскольку интонация предложения всегда тесно взаимодействует с синтаксической структурой и вступает в смысловое взаимодействие как с лексическим составом самого предложения, так и с окружающим контекстом [1].

Список литературы:

1. Брызгунова, Е. А. Смысловое взаимодействие предложений / Е. А. Брызгунова // Синтаксис текста / под ред. Г. А. Золотовой. – М., 1979.
2. Всеволодова, М. В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса. Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка : учебник / М. В. Всеволодова. – М., 2000.
3. Дискурсивные слова русского языка: опыт контекстно-семантического описания / под ред. К. Киселевой и Д. Пайра. – М., 1998.
4. Добровольская, В. В. Некоторые формы обучения РКИ в современных условиях / В. В. Добровольская // Формы обучения РКИ в современных условиях: Международная научно-практическая конференция 10–12 ноября 1998 г. : материалы и сообщения / ред.: В. В. Добровольская, С. П. Курганова, Н. М. Лариохина. – М., 2000.
5. Ковтунова, И. И. Современный русский язык. Порядок слов и актуальное членение / И. И. Ковтунова. – М., 1976.
6. Коммуникативная грамматика русского языка / Г. А. Золотова, Н. К. Онипенко, М. Ю. Сидорова ; под общ. ред. Г. А. Золотовой. – М., 1998.
7. Крылова, О. А. Коммуникативный синтаксис русского языка / О. А. Крылова. – М., 2009.
8. Муханов, И. Л. Пособие по интонации для иностранных студентов-филологов старших курсов : учеб. пособие / И. Л. Муханов. – М., 1989.
9. Николаева, Т. М. Семантика акцентного выделения / Т. М. Николаева. – М., 2004.
10. Одинцова, И. В. Звуки. Ритмика. Интонация : учеб. пособие / И. В. Одинцова. – М., 2004.
11. Панков, Ф. И. Функционально-коммуникативная грамматика русского наречия / Федор Иванович Панков : дис. ... д-ра филол. н. – М., 2009.
12. Янко, Т. Е. Интонационные стратегии русской речи в сопоставительном аспекте / Т. Е. Янко. – М., 2008.

Spisok literatury:

1. Bryzgunova, E. A. Smyslovoe vzaimodeĭstvie predlozheniĭ / E. A. Bryzgunova // Sintaksis teksta / pod red. G. A. Zolotovoĭ. – M., 1979.
2. Vsevolodova, M. V. Teoriia funktsional'no-kommunikativnogo sintaksisa. Fragment prikladnoĭ (pedagogicheskoi) modeli iazyka : uchebnik / M. V. Vsevolodova. – M., 2000.
3. Diskursivnye slova russkogo iazyka: opyt kontekstno-semanticheskogo opisaniia / pod red. K. Kiselevoĭ i D. Paĭra. – M., 1998.
4. Dobrovol'skaia, V. V. Nekotorye formy obucheniia RKI v sovremennykh usloviakh / V. V. Dobrovol'skaia // Formy obucheniia RKI v sovremennykh usloviakh: Mezhdunarodnaia nauchno-prakticheskaiia konferentsiia 10–12 noiabria 1998 g. : materialy i soobshcheniia / red.: V. V. Dobrovol'skaia, S. P. Kurganova, N. M. Lariokhina. – M., 2000.
5. Kovtunova, I. I. Sovremennyĭ russkiĭ iazyk. Poriadok slov i aktual'noe chlenenie / I. I. Kovtunova. – M., 1976.
6. Kommunikativnaia grammatika russkogo iazyka / G. A. Zolotova, N. K. Onipenko, M. Iu. Sidorova ; pod obshch. red. G. A. Zolotovoĭ. – M., 1998.
7. Krylova, O. A. Kommunikativnyĭ sintaksis russkogo iazyka / O. A. Krylova. – M., 2009.
8. Mukhanov, I. L. Posobie po intonatsii dlia inostrannykh studentov-filologov starshikh kursov : ucheb. posobie / I. L. Mukhanov. – M., 1989.
9. Nikolaeva, T. M. Semantika aktsentnogo vydeleniia / T. M. Nikolaeva. – M., 2004.
10. Odintsova, I. V. Zvuki. Ritmika. Intonatsiia : ucheb. posobie / I. V. Odintsova. – M., 2004.
11. Pankov, F. I. Funktsional'no-kommunikativnaia grammatika russkogo narechiia / Fedor Ivanovich Pankov : dis. ... d-ra filol. n. – M., 2009.
12. Ianko, T. E. Intonatsionnye strategii russkoĭ rechi v sopostavitel'nom aspekte / T. E. Ianko. – M., 2008.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 6

ОБРАЗОВАНИЕ В ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ

EDUCATION IN POST-INDUSTRIAL SOCIETY

Орешкина А.К.

Заведующая лабораторией методологии образовательного пространства ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, доктор педагогических наук

E-mail: akoreshkina@mail.ru

Oreshkina A.K.

Head of the Laboratory of Methodology of Educational Space, Institute for Theory and History of Pedagogy of the RAE, Doctor of science (Education).

E-mail: akoreshkina@mail.ru

Аннотация. В информации охарактеризованы результаты конференции «Образование в постиндустриальном обществе», проведенной 2 декабря 2013 г. в очной и заочной форме. Здесь же представлены воспоминания сотрудников, друзей, учеников и последователей академика РАО А.М. Новикова, дана оценка научного наследия ученого, обоснована актуальность проблематики его исследований.

Annotation. The article summarizes the results of the «Education in Post-Industrial Society» conference, (2 December 2013). The memoirs of the employees, friends, students and followers of A. M. Novikov as well as an evaluation of the scientific heritage of the academician and the relevance of the problem of his research are presented in the article.

Ключевые слова: педагог, учитель, теория образования, современная методология, виды деятельности, отечественное образование, преемственность системы непрерывного образования.

Keywords: pedagogue, teacher, theory of education, modern methodology, types of activity, national education, succession of the system of continuous learning.

2 декабря 2013 г. в Москве в помещении Президиума РАО (ул. Погодинская, 8) состоялась Международная научная конференция «Образование в постиндустриальном обществе», посвященная памяти Александра Михайловича Новикова – академика РАО, Заслуженного деятеля науки России, доктора педагогических наук, профессора, иностранного члена Академии педагогических наук Украины, члена Союза журналистов, лауреата Государственной премии РФ.

В конференции приняли участие специалисты из Российской Федерации (в том числе Татарстана, Бурятии), Украины, Республики Беларусь, Латвийской Республики; из различных регионов РФ – Белгорода, Екатеринбурга, Архангельска, Улан-Удэ, Новокузнецка (Кемеровская область), Санкт-Петербурга, Казани, Москвы и Подмосковья (Истра, Можайск, Ликино-Дулёво, Сергиев Посад, Ступино, Егорьевск, Орехово-Зуево), представляли ведущие вузы страны: Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, Бурятский государственный университет, Институт образования малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока, Федеральный институт развития образования, Московский институт развития образования, Российскую международную академию туризма, ФГБОУ ВПО «Московский государственный индустриальный университет», ФГБОУ ВПО «Академия социального управления», МГТУ имени Н.Э. Баумана, ФГБОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина», Академию труда и социальных отношений, Российский университет дружбы народов (РУДН), ФГАОУ «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», Высшую школу народных искусств, ФГАУ «Федеральный институт развития образования» и др.

В качестве почетных гостей конференции присутствовали сын академика А.М. Новикова **Дмитрий Александрович Новиков**, член-корреспондент РАН, **представители Президиума Российской академии образования** (Болотов Виктор Александрович, действительный член РАО; Богуславский Михаил Викторович, член-корреспондент РАО; Ибрагимов Гасангусейн Ибрагимович, член-корреспондент РАО; Кубрушко Петр Федорович, член-корреспондент РАО; Левицкий Михаил Львович, член Отделения философии образования и теоретической педагогики РАО; Попков Владимир Андреевич, действительный член РАО; Ткаченко Евгений Викторович, действительный член РАО; Чистякова Светлана Николаевна, член-корреспондент РАО, академик-секретарь отделения профессионального образования Президиума РАО; Шаповалова Ирина Александровна, начальник Управления координации опытно-экспериментальных и внепрограммных исследований аппарата Президиума РАО), **Министерства образования Московской области** (Брыкин Юрий Вадимович). Среди **представителей стран СНГ**, присутствовавших на конференции, следует назвать Головченко Глеба Александровича, ответственного секретаря Национального союза журналистов Украины, директора колледжа прессы и телевидения в г. Николаеве, кандидата педагогических наук (Украина, г. Николаев); Гедранович Валентину Васильевну, проректора по научной и международной работе Минского института управления, кандидата педагогических наук, доцента (Республика Беларусь, г. Минск); Пальчук Марину Ивановну, доцента кафедры инклюзивной педагогики и андрагогики Крымского республиканского института последипломного педагогического образования (Украина). Кроме того, присутствовали **представители СМИ** (Палтиевиц Роман Лазаревич, главный редактор газеты «Горизонты современного образования» ФИРО, Тюрина Людмила Георгиевна, редактор журнала «Alma Mater», Руденко Светлана Анатольевна редактор «Учительской газеты»).

Очное участие в конференции приняли **105 человек**, заочное – более **110 человек**.

В адрес конференции получены Приветствия участникам конференции от Президиума РАО, педагогов и научной общественности города Николаева (Украина), Комитета

Государственной Думы Федерального собрания Российской Федерации по образованию, Министерства образования Московской области.

С приветственным словом выступила

Шаповалова Ирина Александровна – начальник Управления координации опытно-экспериментальных и внепрограммных исследований Президиума РАО, доктор педагогических наук, профессор.

Лейбович Александр Наумович – заместитель директора Федерального государственного автономного учреждения «Федеральный институт развития образования», член-корреспондент РАО – отметил, что А.М. Новиков, крупнейший специалист в области методологии образования, опирался в своих исследованиях на то, что имеет прогностические перспективы, – генезис понятия «умения» как основы компетентностного подхода. По словам А. Н Лейбовича, академик А.М. Новиков прошел научный путь от педагогической практики к педагогической теории, оставив след в истории педагогической науки как Величайший ученый, организатор проектов в рамках ряда федеральных программ.

Брыкин Юрий Вадимович, заведующий отделом высшего дополнительного послевузовского профессионального образования Министерства образования Московской области, **Плотников Анатолий Николаевич**, проректор по учебной работе МГИУ, **Иванова Светлана Вениаминовна**, директор ФГНУ ИТИП РАО, **Чистякова Светлана Николаевна**, член-корреспондент РАО, академик-секретарь отделения профессионального образования Президиума РАО, **Левицкий Михаил Львович**, член Отделения философии образования и теоретической педагогики РАО, отметили существенный вклад А.М. Новикова, выдающегося российского ученого-педагога, в создание современной методологии, педагогики и теории образования, развитие стратегии системных изменений в отечественном образовании, направленных на решение проблем его гуманизации и демократизации, развитие идей опережающего образования, разработку организационно-образовательной инфраструктуры системы непрерывного образования. В своих выступлениях они подчеркнули, что теоретические результаты научной школы С.Я. Батышева – А.М. Новикова «Профессиональная педагогика – теория непрерывного образования» свидетельствуют о неисчерпаемом научном потенциале и апробированы в экспериментальной деятельности, направленной на оптимизацию развития отечественного образования в контексте мировых инновационных процессов.

С докладами выступили:

Ткаченко Евгений Викторович, действительный член РАО, отметивший твердую гражданскую позицию А.М. Новикова в отношении защиты системы начального профессионального образования, его вклад в развитие учения С.Я. Батышева.

Болотов Виктор Александрович, действительный член РАО, рассказал о влиянии работ А.М. Новикова на развитие педагогической науки стран СНГ. Он особо подчеркнул значение педагогической теории, методологии и методики для системы образования. В качестве примера были приведены ресурсные центры Белоруссии. Болотов В.А. указал, что необходимо обобщить все созданное А.М. Новиковым, поддержал мысль организаторов и участников конференции о регулярном проведении конференции, где можно было бы обсуждать существующие в образовании проблемы и находить способы их решения.

Филонов Георгий Николаевич, действительный член РАО, подчеркнул умение А.М. Новикова решать проблемы непрерывного образования, его особую роль в создании фонда методологического сознания педагога, разработке подходов к развитию преемственности системы непрерывного образования.

Попков Владимир Андреевич, заведующий кафедрой общей химии Международной медицинской академии им. И.М. Сеченова, действительный член РАО, Заслуженный деятель науки, профессор, отметил в своем выступлении значение деятельности Новикова для образования, упомянув с особой гордостью, что ему довелось лично общаться с Александром Михайловичем. Он особо остановился на умении А.М. Новикова проводить научную дискуссию, сохранять позицию, но при этом никогда не переносить научный спор на межчеловеческие отношения, уважать чужое мнение, в чем и заключалась причина такой популярности А.М. Новикова и его высокой цитируемости.

Богуславский Михаил Викторович, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией Истории педагогики и образования ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, доктор педагогических наук, профессор, рассказал о значении работ А.М. Новикова по методологии и методике образования; о том, как Александр Михайлович прошел путь от учителя до мыслителя-ученого, о его просветительской деятельности, о целостности его личности, совмещавшей в себе теоретика, методолога, политика, педагога, вызывающего чувство глубочайшего уважения. Богуславский особо отметил, что именно А.М. Новиков тонко чувствовал особенности развития типов общественных культур и основные его тенденции, что позволило разграничить представления об информационном и постиндустриальном обществе.

Гедранович Валентина Васильевна, проректор по научной и международной работе Минского института управления, кандидат педагогических наук, доцент, представила характеристику развития образовательных систем Республики Беларусь с позиции теории А.М. Новикова, воплощенной в педагогической практике.

Ибрагимов Гасангусейн Ибрагимович, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, отметил влияние педагогических идей Новикова на развитие дидактики в условиях информатизации образования.

Зернова Галина Павловна, ведущий научный сотрудник Регионального научно-методического центра педагогической рискологии ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления», кандидат педагогических наук, выразила сожаление по поводу того, что с потерей А.М. Новикова обеднел Диссертационный совет ГБОУ ВПО «Академия социального управления», так как именно А.М. Новиков сделал огромный вклад в практическую работу академии, выступая в качестве эксперта, оппонента, консультанта и руководителя, умеющего грамотно и чутко работать с соискателями. Выразила уверенность в том, что ученики развивают его идеи, гордятся тем, что судьба свела их с этим великим человеком, который по праву сказал: «Я помогал людям растить крылья».

Новиков Дмитрий Александрович, член-корреспондент РАН, профессор, доктор технических наук, поблагодарил за приглашение на конференцию, развил мысль о том, что человек живет в делах и добре, которое он оставил. Подчеркнул, что на его увлечение методологией оказал большое влияние именно отец. Отметил необходимость сотрудни-

чества с ФГНУ ИТИП РАО. Заявил, что считает своим долгом дописать две неоконченные книги Александра Михайловича и что сайт академика Новикова продолжит свою работу.

Введенский Вадим Николаевич, заведующий кафедрой педагогики и методики профессионального образования Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Белгородский государственный институт искусств и культуры», доктор педагогических наук, профессор, подчеркнул, что А.М. Новиков, отказавшись от традиционного подхода к определению методологии и предложив рассмотреть ее с точки зрения видов деятельности, внес неоценимый вклад в теорию педагогики.

Осмоловская Ирина Михайловна, заведующая лабораторией дидактики ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, доктор педагогических наук, подчеркнула, что А.М. Новиков, исходя из идеи развития постиндустриального общества, обогатил педагогическую практику. Осмоловская И.М. заметила, насколько велика роль идей Новикова. Александр Михайлович четко ставил животрепещущие проблемы: почему не идут реформы в образовании, почему ставятся цели, возникают идеи, но нет инструментария для их достижения. А.М. Новиков боролся с предметоцентризмом, четко формулировал проблемы и намечал направление их решения, обращал внимание на обязательное существование в дидактике декомпозиции и агрегации. По словам Осмоловской, Александр Михайлович был уникальным человеком, мог «настраиваться к людям на одну волну», страстно желая помочь каждому.

Палтиевич Роман Лазаревич, главный редактор газеты «Горизонты современного образования» Федерального государственного автономного учреждения «Федеральный институт развития образования», кандидат педагогических наук, рассказал о А.М. Новикове как друге, о сотрудничестве во Всесоюзном методическом центре профессионального образования, подчеркнул, что А.М. Новиков работал с учреждениями профессионального образования по всей стране: в Казани, Санкт-Петербурге, Екатеринбурге.

Ломакина Татьяна Юрьевна, директор Национального центра ЮНЕСКО/ЮНЕВОК в Российской Федерации, заведующая лабораторией теории непрерывного образования ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, доктор педагогических наук, профессор, рассказала о знакомстве с А.М. Новиковым с 1987 г. и роли академика в создании центра ЮНЕСКО/ЮНЕВОК, активной деятельности центра по проведению конференций, научных семинаров, проектов.

Кубрушко Петр Федорович, член-корреспондент РАО, первый проректор ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина», доктор педагогических наук, профессор, подчеркнул значение идей и личности А.М. Новикова для развития профессионально-педагогического образования, подготовки преподавателей для профессиональных учреждений различных уровней.

Сковородкина Ирина Зосимовна, директор института педагогики и психологии Северного (Арктического) федерального университета, доктор педагогических наук, профессор, соруководитель экспериментальной площадки «Непрерывная подготовка педагогических кадров в условиях университетского комплекса», отметила, что А.М. Новиков был транслятором инноваций: в течение более чем десяти лет он проводил мастер-классы для аспирантов и соискателей в САФУ. Она отметила также, какое огромное значение

для педагогической практики имеют книги академика «Организация опытно-экспериментальной работы в образовательном учреждении», «Постиндустриальное образование».

Моисеев Игорь Владимирович, преподаватель технологии Московского областного колледжа информационных технологий, экономики и управления г. Ликино-Дулёво Московской области, рассказал о влиянии идей и подходов, предложенных Новиковым на педагогическую практику среднего профессионального образования, поделился опытом прохождения практики студентов колледжа в Финляндии.

Ронжина Наталья Владимировна, доцент кафедры права Российского государственного профессионально-педагогического университета, кандидат философских наук (г. Екатеринбург), указала на отсутствие целостного представления о системе профессионально-педагогического образования до А.М. Новикова, отметила большое значение двух созданных им учебников по профессионально-педагогическому образованию.

Ложкина Нина Александровна, аспирант МГАУ им. Горькина, рассказала о совместном обучении российских и зарубежных студентов как новой форме организации обучения в постиндустриальном обществе.

Казаренков Вячеслав Ильич, профессор кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов, академик Международной академии наук высшей школы, доктор педагогических наук, профессор, рассказал, как в научной деятельности многомерно раскрылась личность академика, как сам докладчик находил для себя ответы в книгах Новикова. Казаренков подчеркнул, что А.М. Новиков обладал необычайной харизмой, был поистине энциклопедической личностью.

Головченко Глеб Александрович, ответственный секретарь Национального союза журналистов Украины, директор колледжа прессы и телевидения в г. Николаеве, кандидат педагогических наук, продемонстрировал фильм о пребывании А.М. Новикова в Украине «Он был»

Перетягина Надежда Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики и управления ФГНУ «Институт социальной педагогики» РАО, рассказала о влиянии А.М. Новикова на становление молодых исследователей. Александра Михайловича отличали энциклопедичность научных интересов, глубина и основательность в осмыслении предмета исследования, смелость иначе посмотреть на известное и увидеть в нем новизну. Будучи практиком, он был сподвижником практико-ориентированного подхода в науке. Он писал не только «что» делать, но и «как». Александр Михайлович Новиков, будучи сам очень талантливым человеком, умел притягивать к себе талантливых молодых исследователей. Под его руководством защитили свои научные исследования 33 кандидата наук и 11 докторов наук.

«СЕРДЦЕ ОТДАЮ ДЕТЯМ» В.А. СУХОМЛИНСКОГО: ПОТЕНЦИАЛ НОВОГО ПРОЧТЕНИЯ

V.A. SUHOMLINSKY'S "I GIVE MY HEART TO CHILDREN": POTENTIAL FOR A NEW READING

Богуславский М.В.

Заведующий лабораторией истории педагогики и образования ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, Председатель Научного совета по истории образования и педагогической науки РАО, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
E-mail: hist2001@mail.ru

Аннотация: В настоящей статье представлена трактовка произведения В.А. Сухомлинского «Сердце отдаю детям (новое прочтение)». На основе сравнительно-сопоставительного исследования опубликованного ранее текста произведения и аутентичного, представленного в книге, сформулированы выводы, позволяющие более многомерно оценить сущность и смысл книги.

Ключевые слова: В.А. Сухомлинский, «Сердце отдаю детям», гуманистическая педагогика.

Boguslavsky M.V.

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

E-mail: hist2001@mail.ru

Annotation: An interpretation of V.A. Suhomlinsky's work "I Give My Heart to Children" is presented. A comparative analytical study of the previously published text of the book and of its authentic version is conducted. A conclusion is made based on this study, which allows for a more multidimensional view of the essence and meaning of the book.

Keywords: V.A. Suhomlinsky, «I Give My Heart to Children», humanistic pedagogics.

С детства нам знаком такой образ, как «свет далекой звезды»: какая-то звезда во Вселенной уже физически не существует, а свет ее еще тысячи лет идет сквозь холодное космическое пространство. Такой «звездой» стала книга В.А. Сухомлинского *«Сердце отдаю детям (новое прочтение)»* [1].

Это издание, ставшее предметом нового исследования идейно-творческого наследия Василия Александровича Сухомлинского, вышло в свет и обрело благодарного и понимающего читателя в результате подвижнической деятельности дочери В.А. Сухомлинского – известного ученого – компаративиста и историка педагогики Ольги Васильевны Сухомлинской, академика Национальной академии педагогических наук Украины.

Книга, созданная в диалоге с современностью, безусловно, открыла качественно новый этап в международном сухомлиноведении: с одной стороны, система педагогических идей и взглядов В.А. Сухомлинского вошла в контекст современной ему педагогики, с другой, существенно актуализировано его наследие в целом. Эвристическая ценность этого издания состоит в необычной, но чрезвычайно плодотворной форме подачи материала. Наряду с собственно текстом В.А. Сухомлинского в книге даются не просто интересные и значимые, а чрезвычайно поучительные тексты документов, связанные с изданием и публикацией «Сердца», сложными перипетиями профессиональной и личной судьбы Василия Александровича. Все это придало наследию классика многомерный контекст, значительно расширило и углубило понимание содержания, а, главное, сущности и смысла его текстов, высвечивая в них прежде не известный подтекст, и в целом существенно усилило значимость продуцируемых идей.

Специально подчеркнем, что книга *«Сердце отдаю детям (новое прочтение)»* представляет собой издательский шедевр. Она настолько любовно и вместе с тем профессионально издана, что при одном взгляде на нее, что многократно нами проверено, даже у далеких от педагогики людей сразу возникает непреодолимое желание взять ее в руки и, как минимум, пролистать. Что тогда говорить об учителях, многие из которых, особенно среднего и старшего поколения, в свое время начинали путь в педагогику, прочитав прежние издания *«Сердце отдаю детям»*. Познакомившись с новой книгой, российские учителя сразу же интересуются, где можно приобрести это замечательное издание.

Книгу *«Сердце отдаю детям (новое прочтение)»* предваряет обстоятельная и талантливая вводная статья О.В. Сухомлинской *«В поисках настоящего»*. Далее автор на отдельной странице «Благодарности» приносит сердечную благодарность всем тем, кто способствовал выходу издания в свет. Затем идет оглавление и текст книги В.А. Сухомлинского. Существенное значение имеет раздел *«Работа над рукописью»*, где воспроизведены подлинные рукописные тексты Василия Александровича. Особый интерес представляет список детей, которые вместе с педагогом прожили в свое время незабываемый год в *«Школе радости»* (*«Школе под голубым небом»*).

В разделе *«Редакционные стратегии»* впервые опубликованы *«Переписка с издательством в ГДР»* и *«Переписка с издательством «Радянська школа»»*, связанные с процессом издания книги.

И, наконец, завершают книгу разделы «Библиографический указатель изданий книги «Сердце отдаю детям»» и «Библиографический указатель публикаций о книге «Сердце отдаю детям»».

Центральное место в книге, естественно, занимает текст работы В.А. Сухомлинского «Сердце отдаю детям», впервые представленный в аутентичном авторском изложении. В результате кропотливой источниковедческой деятельности, исследования рукописей В.А. Сухомлинского, которые хранятся ныне в Центральном государственном архиве органов государственной власти и управления Украины, Ольге Васильевне удалось **представить текст книги в той редакции, которую первоначально создал павлышский педагог.**

Обо всем этом О.В. Сухомлинская убедительно рассказала в предисловии, названном ею «В поисках настоящего». Безусловно, контекстная семантика этого названия очень глубока. Понятно, что речь идет об установлении с помощью фондов архива наиболее адекватного варианта авторской рукописи «Сердца». Однако это только один – внешний пласт смысла заглавия. Предполагается еще, как минимум, два толкования – поиск «настоящего» Сухомлинского и «настоящей», то есть подлинно гуманной педагогики, обращенной к творческой личности ребенка.

Несомненно, главное значение современного издания «Сердце отдаю детям (новое прочтение)» заключается в опубликовании подлинных текстов самого В.А. Сухомлинского. Все изменения, внесенные цензурой (удаленные или, наоборот, против авторской воли вставленные фрагменты), выделены курсивом.

В связи со сказанным проанализируем тексты, чтобы определить, что они добавляют к уже сложившемуся образу самого В.А. Сухомлинского и его замечательной книги.

В предисловии Ольга Васильевна правомерно разделила редакционные изменения на три группы: «самые пространные – идеологические: дополнительное насыщение текстов политико-идеологической риторикой. На втором месте – вставки о тех педагогических экспериментах, которые проводились не лично автором, а коллективом. И вставки теоретические, имеющие научный обобщающий характер» [1, с. 13–14].

Разумеется, для того что бы тщательно рассмотреть все редакционные изменения, необходима специальная текстологическая работа, которая выходит далеко за рамки рецензии. Поэтому проанализируем только самые существенные правки, интонируя те значимые аспекты, которые в результате их внесения искажались.

Наиболее серьезные сокращения коснулись текста предисловия. Подлинный текст носит исповедальный характер, в нем Василий Александрович действительно раскрывается перед читателем как необыкновенно добрый и преданный Миру Детства педагог. Характерно, что он в диалоге с Я. Корчаком писал: «Если бы редактор посоветовал дать какое-нибудь иное заглавие этому труду, я бы сказал «Как я люблю детей»» [1, с. 33]. Редактура сняла наиболее трогательные строчки, наверное, посчитав их слишком сентиментальными для советского директора.

Сущностным явилось и изменение названия первого очерка в главе I «Мои педагогические убеждения». Что касается остальных правок, то, не анализируя добавленные по требованию редакции идеологические вставки – их отвергло само время, – на основе

наиболее значимых мест рукописи, которые не попали в изданный текст, сделаем общие выводы.

Итак, в подлинном виде текст «Сердца» дает нам более многомерный и потому несколько отличающийся от канонического образ В.А. Сухомлинского.

1. Прежде всего, В.А. Сухомлинский – и здесь бдительные редакторы были правы – **предстает как талантливый педолог**. Напомним, что под понятием педологии, закреплённым специальным партийным постановлением 1936 г., понималась целостная наука о ребенке, интегрирующая в себе и, главное, центрирующая вокруг ребенка весь необходимый комплекс наук и знаний: социальных, демографических, физиологических, культурологических, естественно-научных и, разумеется, психологических и педагогических. Вот с таких целостных позиций и подходил павлышский учитель к ребенку – именно педология выступала научной основой его комплексного познания как Мира Детства в целом, так и судьбы каждого отдельно взятого ребенка.

2. Безусловно, были правы редакторы и в другом: подлинный текст «Сердца» действительно окончательно «разоблачает» В.А. Сухомлинского как **убежденного сторонника «абстрактного гуманизма» и «свободного воспитания»**. Другое дело, что эти идеологические ярлыки и научные определения скорее носили внешний характер. Главное же заключалось в создании талантливым педагогом для окружающих его детей подлинно гуманной атмосферы, которая в соединении с могучей стимулирующей силой природы естественным путем способствовала природосообразному, то есть свободному, развитию каждой детской личности, пробуждению в ней творческого потенциала.

3. Аутентичный текст **дезаурирует традиционные претензии критиков В.А. Сухомлинского, которые делались и в отношении других его произведений, о том, что он мало цитирует классиков педагогики**. На самом деле мы встречаем его очень уместные и тонкие ссылки на Ф.М. Достоевского, Н.И. Пирогова и, особенно, как правомерно отмечает в своем предисловии О.В. Сухомлинская [1, с. 8], на Л.Н. Толстого. Но, к сожалению, все эти замечательные цитаты не вошли в окончательный текст «Сердца», где сохранились только «правовверные» ссылки на Н.К. Крупскую и А.С. Макаренко.

4. Из текста рукописи, по-видимому, из националистических опасений, **исключались все реминисценции, связанные с украинской народной педагогикой** и вообще с культовой этнографической основой украинского народа.

5. И, конечно же, самое главное: редакторы в соответствии с партийной линией в педагогике **последовательно исключали все упоминания о Боге, духовности, таких общечеловеческих ценностях**, как, например, совесть.

Наряду с этим из текста были вытравлены тонкие поэтические наблюдения автора, эмоциональные описания природы, а, главное, существенно сокращены проникновенные трактовки детских судеб.

Подводя итоги, отметим, что конец всей истории с изданием «Сердца» в целом оптимистичный. Мощнейший гуманистический потенциал, заключенный в «Сердце отдаю детям» не удалось победить никаким редакторам. Создается впечатление, что они как педагоги, вынужденно делая идеологические замечания, по-человечески хотели, чтобы книга

вышла в максимально приближенном к созданному автором виде. Они не были настолько духовно слепы, чтобы не **оценить исполинский масштаб этого произведения.**

Воистину добро побеждает зло. Книга вышла еще при жизни Василия Александровича (в 1969 г.) и навсегда встала в ряд подобных ей классических художественно-педагогических произведений, созданных до В.А. Сухомлинского Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, С.Т. Шацким, Я. Корчаком, А.С. Макаренко, а позднее Ш.А. Амонашвили.

«Сердце отдаю детям» прочли миллионы людей, для многих встреча с этой книгой стала определяющей и предрешила выбор педагогической стези, причем ярко выраженной гуманистической, детоцентрической направленности. А значит, все усилия были не напрасны.

Сейчас же, когда до нас дошел «свет далекой звезды» – подлинный текст «Сердца», мы в полной мере сможем припасть к этому, ничем теперь не замутненному, вновь кристально чистому источнику педагогической мудрости и гуманизма.

Список литературы:

1. *Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям (новое прочтение) / В. А. Сухомлинский. – Киев: Акта, 2012. – 563 с.*
-

Spisok literatury:

1. *Sukhomlinskiĭ, V. A. Serdtse otdaiu detiam (novoje prochtienie) / V. A. Sukhomlinskiĭ. – Kiev: Akta, 2012. – 563 s.*

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 6

ВОЗВРАЩЕНИЕ ФРИДРИХА ГОРЕНШТЕЙНА («БЕРЛИНСКИЕ ЗАПИСКИ О ФРИДРИХЕ ГОРЕНШТЕЙНЕ» М. ПОЛЯНСКОЙ [1], «ОТКРЫТИЕ ГОРЕНШТЕЙНА» Г. НИКИФОРОВИЧА [2])

FRIEDRIKH GORENSHTEIN RETURNS

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

Аннотация. Рассматриваются две новые книги о выдающемся писателе второй половины XX века Ф. Горенштейне.

Книга М. Полянской имеет мемуарную основу.

Книга Г. Никифоровича выполнена в жанре «жизнь и творчество писателя».

Annotation. Two new books on distinguished Russian writer of the 2nd half of the 20th c. are in focus. A book by Mina Polianskaya is a memoir based on her personal relations with the writer. A book by Grigorii Nikiforovich analyzes the writer's oeuvre and his life

Ключевые слова: русская литература XX века, традиции Достоевского, жанр, стиль.

Keywords: Russian literature of the 20th c., Dostoyevsky's traditions, style, genre.

Открывать Горенштейна я начал еще школьником, ничего не зная о нем, не запомнив даже имени. «Солярис» Лема никак не складывался у Тарковского. Понадобился Мастер. Люди знали: мало, кто умел доводить сценарии до совершенства лучше Горенштейна. Ему удавалось придумать эпизод, сохраняя при этом зрительскую дистанцию. Он сочинял, был внутри эпизода, переживая и пережигая свои нервы, но в то же время оставался в зрительском зале, проникаясь и все же лишь развлекаясь, как и положено зрителю.

В романе о Марке Шагале есть такая сцена: мальчик вбегает в дом и начинает стремительно заглатывать еду – все, что можно проглотить. «В чем дело?» – спрашивают у него. Оказывается, только что на его глазах погромщики ограбили и сожгли человека. Мальчик хочет потолстеть, чтобы не сгореть слишком быстро...

«Солярис» Горенштейна и Тарковского меня потряс. Мыслящий Океан защищает от высокомерных исследователей, желающих облучить его жестким излучением, тем, что материализует муки их совести, возвращая в их жизнь фантомы из прошлого, их переживания, сердечные тоскливые боли, магически разрушая преграды между мертвыми и живыми. Запомнилась героиня, застежка которой оказалась декоративной: платью не существовало без нее – такой, цельной, в «том самом» платье она вспомнилась Крису, главному герою, такой и воплотил ее Мыслящий Океан.

Лишь восемь фильмов по сценариям Фридриха Горенштейна можно найти в официальной фильмографии. Сам он говорил о 22 фильмах. Попавший в столицу провинциальный бедняк-сирота – начало бродячего сюжета. Горенштейн оказался внутри сюжета. Отцу-профессору вздумалось доказывать экономическую несостоятельность колхозов. Доказал. В НКВД согласились и расстреляли без задержек. Мать знала, как нужно спасти ребенка: увезла из Киева в деревню, там называла Феликсом, а не Фридрихом, записала на свою фамилию. Потом война, нацисты, эвакуация. По дороге мать умерла, но оставшегося в одиночестве 9-летнего сына успела зарегистрировать под настоящей фамилией. Это пригодилось в эмиграции, в старости: немцы ему выплачивали пенсию.

В детдоме мальчика нашли тетки и увезли в Бердичев. Там он взлелеял писательские мечты и амбиции. Он говорил, что могила отца где-то под Магаданом, матери – где-то под Оренбургом. Он поставил памятники: отцу – роман «Место», матери – роман «Псалом».

Из самых известных фильмов Горенштейна достаточно назвать «Рабу любви» – тонкий, умный, с неповторимой Еленой Соловей в главной роли. Но до этого фильма надо было еще дожить. Детдом не забылся, не ушел в его биографию, остался в крови. Неприкаянность и голод гнались за ним по пятам и с легкостью догоняли, стоило лишь чуть расслабиться. Получить деньги за доводку сценария было важнее, чем мечтать о появлении имени в титрах. Деньги материальны, вот они, в руках, можно купить еду, заплатить за квартиру, сменить эту опостылевшую привезенную из Бердичева одежду, а новый фильм когда еще состоится... «Если ваши предки жили в Бердичеве, то это значит, что они были свободными людьми! Без гетто-комплекса маленьких местечек с их гнетущей подавляющей атмосферой, страхом перед внешней средой и внешним окружением». Пьеса «Бердичев» (1975) передала эту атмосферу, стала телеграммой из прошлого. Марк Розовский на читке в театре не справился с нервами, расплакался. Горенштейн дочитывал сам.

Были и попросту невероятные истории со сценариями. Когда настала пора уезжать из СССР, оказалось, что можно лишиться рукописей. Романы, которые писались в стол, там, в столе, и остались бы. Горенштейн никогда не был диссидентом, западные корреспонденты в Москве его не знали. Он не мог переправлять рукописи ни через них, ни через дипломатов. Выручил Андрон Кончаловский. Полянская рассказывает о договоренности между ним и Горенштейном. В 1979 г. он написал сценарий для Кончаловского, причем

тот заверял, что фильма не будет, а сценарий он продаст французам. Некоторое время спустя Горенштейн случайно включил телевизор и увидел фильм по этому сценарию – «Я послал письмо своей любви» с Симоной Синьоре в главной роли. Кончаловский высоко ценил Горенштейна, говорил, что в Берлине тот «прозябает в ожидании Нобелевской премии». В книге «Низкие истины» он так рассказывает о появлении этого сценария: «... французская продюсерша предложила мне написать сценарий по роману ирландской писательницы «Я послал письмо своей любви». Заключение контракт. Я сел писать. Сценарий мы делали с Фридрихом Горенштейном. До того я предлагал Мережку, Трунину, еще несколькими – все испугались. Сценарий, по секрету от начальства, для заграницы – страшно! Горенштейн не боялся. Для себя он все концы уже отрезал». А в другой книге, «Возвышающий обман», Кончаловский воздает должное Маргарите Менделеевне Синдерович, благодаря которой сценарии и другие произведения Горенштейна были спасены: «Если бы не она, недосчитался бы каких-то своих произведений Фридрих Горенштейн. Она перепечатала их все на папиросной бумаге, а я в штанах вывез за границу».

«Дом с башенкой» – первая публикация Горенштейна в «Юности». 1964 год. Он не почувствовал холода, не понял, что оттепель ушла. Сначала спросили, не желает ли он подписать повесть псевдонимом. Потом – новый урок: «либеральный» «Новый мир» отверг повесть «Зима 53-го года». Мотивирующая формулировка, которую приводит в своей книге Полянская, должна войти во все учебники, ибо вскрывает существо эстетики социалистического реализма:

«О печатании повести не может быть и речи не только потому, что она непроходима. Это еще не вызывает ни симпатии, ни сочувствия к авторскому видению мира. Шахта, на которой работают вольные люди, изображена куда страшнее, чем лагеря; труд представлен как проклятие; поведение героя – чистая патология...»

Мина Полянская опекала Горенштейна в последние годы его жизни. Она не только исключительно одаренный в литературном отношении человек. Ее перу принадлежат талантливо написанные книги «Foxtrot белого рыцаря. Андрей Белый в Берлине» (2008), «Классическое вино» (1996), «Музы города» (2000), «“Брак мой тайный...” Марина Цветаева в Берлине» (2001), «Я – писатель незаконный». Записки и размышления о судьбе и творчестве Фридриха Горенштейна» (2003), «Плацкарты и контрамарки. Записки о Фридрихе Горенштейне» (2006), «Флорентийские ночи в Берлине. Цветаева, лето 1922» (2009), романы «Синдром Килиманджаро» и «Медальон Мэри Шелли» (2008).

Ученица видного литератора-методиста В.Г. Маранцмана и автора известного учебника по литературе Д.К. Мотольской, сотрудница знаменитого ленинградского экскурсионного бюро, в котором проводились – и сейчас порой проводятся – фантастические экскурсии по литературному Петербургу, основала в 1995 г. в Германии журнал «Зеркало загадок». Именно в ее журнале и публиковал свои последние эссе и статьи Фридрих Горенштейн. Это ей он признался, что оплакивает смерть своих героев как уход близких людей, когда горевал по Василию Блаженному...

Книга Полянской – исключительно ценный материал по истории русской литературы рубежа веков. Будущие исследователи творчества Горенштейна исполосуют ее и разделят на цитаты: ведь только Полянская смогла донести до нас последние годы, месяцы

и дни таинственного писателя, постаравшись не расплескать при этом ни одной фразочки, ни одного жеста, которым она была свидетелем.

Дело не только в том, что книга посвящена выдающемуся писателю, который со временем непременно займет одно из первых мест в истории русской литературы и культуры. Мине Полянкой удалось показать его в диалоге – никогда толком не складывавшемся – с писательской судьбой. Категория писательской удачи не выглядит эстетической категорией. Достаточно прочесть Горенштейна внимательно, и станет ясно, что мало найдется крупных писателей, которые могли бы настолько зависеть от судьбы.

Это старая история, когда дома нет ни компьютера, ни даже печатающей машинки. Есть только чернила и хорошая немецкая бумага. Герой «Попутчиков» Феликс Забродский знает, что ему нужно, чтобы быть самим собой: «Мне для праздничного свидания моего нужна только бумага высшего качества, только первого класса. Бумага гладкая, упругая, как молодая женская кожа, с крепкими волокнами из чистого хлопка или чистого льна. Эта бумага должна обладать также всасывающими способностями, купленная по привилегии, заграничная, серверная, сделанная по старому скандинавскому рецепту, так что ею, возможно, пользовался и Кнут Гамсун, возненавидевший разум и воспевавший освобождение человеческой личности через безумие, через утонченное безумие». Медленно скрипит авторучка, заполняя отвратительным нечитабельным почерком белые листы, и вдруг – удар неведомой силы выбивает из рук писателя чернильницу! До самой смерти Горенштейн не мог понять – как могла нечистая сила вспомнить о нем, обратить на него внимание. Разгадку он находил в замысле пьесы о Гитлере, которую он решил написать в ответ на фильм Александра Сокурова «Молох». Гитлер в фильме показался ему окарикатуренным, и он решил написать иную пьесу, которая бы разоблачила весь невероятный масштаб зла. Силы зла заступились за своего любимца, решил писатель.

«Жестокий талант», – сказал критик об извечном оппоненте Горенштейна. Горенштейна не раз называли «вторым Достоевским». Его стремление довести ситуацию до последнего выбора, до исчерпывающего предела роднит двух писателей, хотя идеологически они, конечно, антиподы. Пьесу «Споры о Достоевском» – еще один драматургический шедевр, стоящий в одном ряду с пьесами «Бердичев» и «Детоубийца» (о Петре Первом) – Горенштейн написал, когда еще не был знаком с работами М. Бахтина, обострившими интерес к великому русскому писателю. По сюжету в редакции обсуждают книгу о Достоевском, но на самом деле спорят о том, какой быть России, какие люди в ней живут, и вообще как жить на этом свете. Один из персонажей пьесы утверждает: «Достоевским соблазнились не только начинавшие жить духовной жизнью, им соблазнились и личности, стоявшие в центре духовного творчества, ибо соблазн Достоевским есть одна из духовных болезней двадцатого века».

Самой же Мине Полянкой Горенштейн говорил, что «Великий Инквизитор (из «Братьев Карамазовых») – это и есть сам Достоевский со всем его богоборчеством, верой-неверием, и весьма своеобразной любовью к человеку и ко всему человечеству в целом. <...> Не принимая в расчет отсутствия Достоевского в мире живых, писатель и обращался с ним соответственно. То есть как с живым. Однажды, после очередного недовольства (перечитывал какой-то эпизод в «Братьях Карамазовых»), он сказал, угрожающе тыча боль-

шим пальцем куда-то себе за спину (вероятно, там надлежало находиться Достоевскому): «Ишь ты! Взял избитый пошлый сюжет, нашпиговал его эстетикой, религией, доморощенной философией, и думает, что самый умный! Я ему покажу!»» [1, с. 206].

Горенштейн участвовал в создании альманаха «Метрополь», но потом жалел об этом. Впрочем, участие в этой акции ему не повредило. Ему уже ничто не могло повредить. Его никогда не печатали на родине с 1964 года. Он оглядывался на дом с башенкой в детских воспоминаниях, которые пронес через всю жизнь. На повесть «Дом с башенкой» он оглядывался всю писательскую жизнь: это была единственная советская публикация.

Написав великие романы, он дошел до невероятной акции отчаяния. Припомнить такого не могу. Он собрал свои рукописи и отнес их в КГБ с наивным, казалось бы, вопросом: почему меня не печатают? Через некоторое время его вызвали. Рукописи вернули. Капитан сказал, что все прочитал. Печатать этого нельзя. Трудно объяснить почему, но нельзя. Горенштейн нашел своего идеального читателя...

Уехать помогла немецкая стипендия. Он остался жить в Германии. Печататься было по-прежнему негде, но неожиданно его перевели на французский язык. Книга понравилась Миттерану, и знаменитый французский читатель, чьим именем сейчас названа Национальная библиотека, сразу же распознал выдающийся талант очередного российского эмигранта. Многие произведения Горенштейна вышли во Франции. Не раз приглашали его в Париж на традиционные встречи писателей.

И все же Горенштейн не добился при жизни той известности, на которую мог рассчитывать писатель столь высокого уровня. Он всем жаловался на то, что его не печатают, игнорируют, плетут против него интриги... Глубокая внутренняя работа между тем не прекращалась. Он продолжал размышлять, философствовать, появлялись образы. Он вел активную переписку, и его корреспондентами были издатели, театральные деятели, журналисты. Фрагменты некоторых писем Полянская приводит в книге. Неожиданно пришло письмо из Италии от молодой славистки Лауры Спиллани, которая исследовала его роман «Псалом». Ответ Горенштейна показывает, сколь глобальным было его мышление, как переплетались в нем эпохи, имена, мифы: «...причем тут советский человек, если корни противостояния христианства еврейству уходят в глубь веков. Но противостояние это носит политизированный, а не духовный характер. Все, что есть в христианстве творческого, тесно связано с библейской праматерью. Христос создал свое учение не для противостояния, а для развития и дополнения, но преждевременная смерть Христа передала христианство в руки великих инквизиторов, которые нуждались в мертвом, а не в живом Христовом слове. Читайте мою повесть «Притча о богатом юноше» (журнал «Дружба народов». 1994, № 7). Там соотношение между моисеевым и евангельским дано достаточно ясно» (цит. по: [1, с. 145]).

Книга М. Полянской написана великолепным профессиональным слогом. Замечания о произведениях Горенштейна меткие и четко сформулированы: «Горенштейн предостерегал от длинных названий. Чем короче название, тем лучше. «Ну, например, «Место», – говорил он, – чем плохо?»» [1, с. 82].

Есть вещи, которые можно узнать только от *этого* автора, только из *этой* книги. Где и когда воздастся Мине Полянской и ее семье за дружескую, даже родственную опеку оди-

ного стареющего писателя? Кто-нибудь знает, как меняется образ жизни, когда нужно ходить *каждый уикенд* в течение двух лет к писателю домой и на старом магнитофоне записывать надиктованные страницы? Потом фонограмма расшифровывалась, появлялся текстовый файл. Горенштейн прочитывал его, вносил правку. Затем кассета и правленая распечатка отсылались в США владельцу издательства «Слово/Word» Ларисе Шенкер. После проверки файл возвращался Горенштейну, тот вносил последнюю правку и возвращал в Америку. Это длилось два долгих года, прежде чем появился пока еще не известный в России роман «На крестцах. Хроники времен Ивана Грозного». Роман на 800 с лишним страниц вышел в двух книгах, и Л. Шенкер успела сообщить о выходе книги умирающему писателю по телефону.

Знавшая Горенштейна, пожалуй, лучше всех его современников, М. Полянская утверждает: «Разумеется, он был «писателем незаконным» и благодаря религиозным построениям, чуждым не только нынешнему христианству (в особенности же православному), но и иудаизму. Отношение его к личности Христа не многим отличалось от отношения к Христу Достоевского, сказавшего, что если бы пришлось выбирать между верой и Христом, то выбрал Христа, тем самым, отрицая его божественную суть. Горенштейн выбрал бы веру...» [1, с. 234].

Книга Г. Никифоровича «Открытие Горенштейна» – серьезный научный труд. Одна лишь библиография является очень полезным подспорьем для занимающихся творчеством Горенштейна исследователей. Живущий в Сент-Луисе (США) ученый по своей основной профессии – биофизик, кандидат физико-математических и доктор биологических наук. В Америке он работал в разных университетах, как, впрочем, и до отъезда из России. Написав полторы сотни научных статей и три монографии, Г. Никифорович не забывал о художественной литературе, печатался в журналах «Знамя», «Нева», «Вопросы литературы», в «Зарубежных записках» и в «Иерусалимском журнале», даже детективный роман «Сорвать банк в Аризоне» выпустил в 2005 г. под псевдонимом!

Никифорович умеет выстраивать книгу, знает, как писать для широкого читателя. Еще в давнее советское время он публиковал в издательстве «Молодая гвардия» научно-популярные книги. Однако легкость пера отнюдь не делает его книгу о Горенштейне легкой. Напротив, она полна литературоведческих открытий и самых глубоких и основательных размышлений о неузнанном выдающемся писателе.

В книге 12 глав, которые охватывают весь творческий путь писателя. Неслучайно не пронумерованная «Глава последняя» называется «После жизни»: смерть завершила его земной путь, но не в ее силах оборвать путь творческий. Сейчас только и наступает время объективного рассмотрения творчества Горенштейна.

Уже в первой публикации Никифорович находит стилевую особенность, которая лишь крепла и утверждалась в дальнейшем творчестве Горенштейна: «Горенштейн, переплощаясь в своих героев, все же не отождествлял себя с ними, оставляя за автором право смотреть на них издали, а иногда и сверху. Порой это вызывало раздражение читателя: он успевал полюбить героя, сродниться с ним, но вдруг автор какой-то фразой или эпизодом снижал образ, показывал совсем другие его черты. Тогда-то и обнаруживался трагизм противоречий внутри человеческого характера – даже мальчик из «Дома

с башенкой», любимый герой, способен был, оказывается, одобрить и несправедливость, и жестокость...» [2, с. 34].

Эта внутренняя противоречивость горенштейновских героев несет в себе зародыш трагизма. Соцреалистическая эстетика требовала цельности характеров, а внутренние противоречия пыталась сглаживать. Для эстетики Горенштейна это было неприемлемо – многие его герои трагически погибают. Кроме того, как замечает Г. Никифорович, Горенштейн нарушил одну из заповедей русской реалистической литературы: изображать маленького человека несправедливо обиженным страдальцем. Маленькие люди Горенштейна порой испорченны и злобны, завистливы и бездарны, но в них есть Божья искра, способная воскресить их к добру. И все же человек в советском мире Горенштейна способен на все. Вот как мать трогательно подкармливает школьницу Сашеньку в голодное послевоенное время: «Мать левой ладонью схватила себя за согнутое, обтянутое ватными штанами колено, держа ногу на весу, а пальцами правой руки, упираясь в задник, тянула изо всех сил. Сапог упал, и из портянки посыпались на пол смерзшиеся куски пшенной каши. Мать подобрала их и сложила в заранее приготовленную тарелку. Она развернула портянку и достала тряпочку с котлетами. Было четыре котлеты: две совсем целые, подернутые хрустящей корочкой, две же были примяты ступней, и мать аккуратно сложила их на тарелку кусочек в кусочек».

Обратите внимание на пластичность описания, его зримость. Оно вошло на собственных голодных воспоминаниях писателя. Но в мире Горенштейна все случается «вдруг», как и в прозе Достоевского, любившего это слово едва ли не больше других определений времени. И *вдруг*, обозлившись на мать, Сашенька относит клеветнический донос на нее в НКВД, а, посадив мать, «воровку», сквозь слезы кричит майору: «Наплевать, – закричала Сашенька, – я не возьму назад заявление... Вот... Эта женщина родила меня, но не воспитала... А мать не та, что рождает, а наоборот... То есть кто выращивает... Знать не хочу... Мой отец за Родину... Он сражался... Отдал жизнь...». Велика злоба маленького человека. Совсем еще человечка...

В повести «Зима 53-го года» впервые появляется библейский мотив: «Писатель Горенштейн увидел труд не с официальной, оптимистической точки зрения, а с трагической – библейской. Мотив Библии как основы мироощущения, появившийся здесь впервые, будет потом пронизывать все творчество Горенштейна» [2, с. 40]. В этой повести Никифорович находит еще одно новшество: сны главного героя не просто вторгаются в действие, но и становятся его частью, частью сюжета, а это необычно для литературы 60-х гг.

Лейтенант по имени Август в повести «Искушение» узнает, что всю его семью забил кирпичом дворник-ассириец Шума ради имущества и жилья. Месть снится Августу часто, но он отгоняет эти мысли. Ему снятся дети Шумы, которых он убивает, но возмездие совершается лишь в его снах-кошмарах.

Русский писатель Горенштейн никогда не забывал, что он еврей. Если есть главный герой его прозы, то это Дан-Антихрист из выдающегося романа «Псалом». Для писателя этот герой был родным братом Иисуса, только Иисус был заступником тех, кто преступил, а Дан заступает за их жертв.

Как религиозный философ, Горенштейн одновременно глубок и противоречив: «Верующий иудей, совершая зло, знает, что он идет против Бога. Верующий христианин, совершая зло, сохраняет гармонию души, сохраняет через церковное покаяние свои отношения с Богом, ибо непротivление злу давно подменено покаянием о содеянном грехе» («Притча о богатом юноше»). Связь между Ветхим и Новым заветами у Горенштейна неразрывна.

В романе «Псалом» он обращает внимание на реплику пророка Иеремии, которая легла много позже в основу христианского непротivления: «Путь непротivления злу перед лицом сильного нечестивца возможен, однако, при одной важной оговорке, указанной у Иеремии. В принципе она звучит так: пусть нечестивец берет все, но и ты должен взять у нечестивца в качестве добычи своей душу свою... Главное – перед лицом нечестивца сохранить как добычу душу свою, ибо нечестивец душу свою рано или поздно потеряет, а любовью твоей, которой ты полюбишь его за зло его, воспользоваться не сумеет. Ты же сам ею и воспользуешься».

В повести «Шампанское с желчью» (1986) война Судного дня застаёт главного героя режиссера Ю. в санатории. Поначалу израильская армия несет большие потери – огромные, если принять во внимание небольшое население. Окружающие ликуют. Вдруг «вражеские голоса» передают, что произошел перелом, Сирия и Египет разбиты, и, радуясь спасению далекой страны, режиссер осознает свое одиночество: даже единственный в санатории единоверец ему неприятен.

Тема антисемитизма – одна из стержневых тем творчества Фридриха Горенштейна, и его размышления на эту тему сродни афористическому философствованию самых выдающихся мыслителей нашей эры.

Кем бы ни были евреи в художественном мире Горенштейна – попутчиками, как писатель Феликс Забродский из повести «Попутчики», неудавшимися диктаторами России, как Гоша Цвибышев из романа «Место», жертвами исторических катаклизмов – они остаются «чужаками».

Горенштейн довольно скоро понял, что социалистический реализм – сказка не для него, и начал писать свободно, раскрепощенно, смело: все равно ведь не напечатают. Это как раз та храбрость, о которой упоминал Кончаловский.

Г. Никифорович прав, когда говорит, что литература – это не только мысли, образы, сюжеты. Это еще и взаимоотношения между литераторами. У Горенштейна они складывались не очень-то здорово. В журнале М. Полянской «Зеркало загадок» Горенштейн опубликовал три эссе, в которых по-своему расквитался со своими преследователями и завистниками: «Товарищу Маца – литературоведу и человеку, а также его потомкам» (1997), «Сто знацит? Кладбищенские размышления» (1998) и «Как я был шпионом ЦРУ» (2000–2002).

Так каким же запомнился Горенштейн? Чей «перст указующий» руководит читателями его романов, пьес, эссе, публицистики? «Все отмечают, прежде всего, его «отдельность» – гордость, независимость, нежелание подчиняться общепринятым стандартам тогдашней литературной тусовки. Провинциал с местечковыми корнями, попав в вожделенную Москву, оазис культуры и просвещения, должен был бы стараться поскорее перенять столичные манеры – но Фридрих и не думал их усваивать. Его сосредоточенность

в себе, нежелание принимать участие в междусобойчиках на сценарных курсах (да и невозможность – денег-то и на жизнь не хватало), настроенность на серьезную работу – все это вызывало снисходительные насмешки» [2, с. 57].

Из-за насмешек он переживал, но пережил. Его убили не зависть, не старческое одиночество, а изнурительная мучительная болезнь. Творческий путь Горенштейна продолжается. Защищаются диссертации, появляются новые замечательные книги о писателе. Затянувшееся открытие Горенштейна совершается на наших глазах.

Список литературы:

1. Полянская, М. Берлинские записки о Фридрихе Горенштейне / М. Полянская. – СПб.: Деметра, 2011.
 2. Никифорович, Г. Открытие Горенштейна / Г. Никифорович. – М.: Время, 2013.
-

Spisok literatury:

1. Polianskaia, M. Berlinskie zapiski o Fridrikhe Gorenshteïne / M. Polianskaia. – SPb.: Demetra, 2011.
 2. Nikiforovich, G. Otkrytie Gorenshteïna / G. Nikiforovich. – M.: Vremia, 2013.
-

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 6

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» №6 (15) 2013

Журнал ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» Российской академии образования

“NATIONAL AND FOREIGN PEDAGOGY” №6 (15) 2013

JOURNAL OF THE “INSTITUTE OF THEORY AND HISTORY OF PEDAGOGY” OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION

СОДЕРЖАНИЕ

СЛОВО РЕДАКТОРА (С.В. ИВАНОВА)

ПУТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дорохова Т.С.

Курс «История социальной педагогики» как средство социализации

Будник Е.В.

Социально-педагогическая деятельность учителя как объект философского анализа

Пастухова Л.С., Сорокина-Исполатова Т.В.

Наставничество как социально- педагогический ресурс повышения качества подготовки будущих специалистов

Елкина И.М.

Организация образовательного пространства на основе личностно ориентированного подхода при обучении иностранному языку в дистанционном образовании

Неусыпин К.А.

Разработка функции абилитации студентов и выпускников вузов

Никитина В.В.

Роль наставничества в современном образовании

Дьяконова Л.М.

Использование общекультурного фона в изучении русского языка

Анучина Т.П.

Проектная деятельность на первой образовательной ступени как фактор формирования творческой личности

ИССЛЕДОВАНИЯ ЦЕНТРА ЮНИВОК

Ломакина Т.Ю.

Концептуальные подходы образовательной траектории личности в системе непрерывного образования

Новиков А.М., Введенский В.Н.

Методологические основания исследования стиля в высшем образовании

Каплун А.В.

Непрерывное образование – главное условие трансформации систем подготовки квалифицированных рабочих в Украине

Рудик Г.А.

Современный учитель в 3 Д – пространстве

Павлова М.

Экономическая конкурентоспособность и развитие «зеленых» навыков

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В МИРЕ И РЕГИОНАХ

Долгая О.И.

Непрерывное образование в Чешской республике: предпосылки формирования системы

Базарова Б.Б.

Гуманитарные технологии в преподавании теории иностранного языка

Ринчинова С.Б.

Интеграция библиотечных систем в учебный процесс БФ ФГОБУ ВПО СибГУТИ

Николаева Л.В., Жалсараева Е.А.

Дистанционное обучение как фактор самореализации студента в образовательной среде

Семенова Н.Б.

Использование информационно-коммуникационных технологий в Бурятском государственном университете: анализ рисков

ИЗ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Гушель Р.З.

О подготовке гимназического Устава 1861 года

ДИСКУССИИ. ОБСУЖДЕНИЯ

«Риски и возможности инфокоммуникационных технологий в развитии современного образовательного пространства»: стенограмма Круглого стола, проведенного в Бурятском государственном университете 26 июня 2013 г.

Презентация и обсуждение книги А.К. Кусаинова «Образование в мире и Казахстане»: стенограмма проведения Ученого совета института 28.10.13

РЕЦЕНЗИИ

Найденова Н.Н. «Педагогическая компаративистика в действии»: рецензия на книгу А.К. Кусаинова «Образование в мире и Казахстане»

НАШИ АВТОРЫ

Данные об авторах и аннотации на английском языке

Наши юбиляры