

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

# ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

№ 1 | 2015



---

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**А.Л. Семёнов**, доктор физико-математических наук, профессор, академик РАН, академик РАО, ректор МПГУ

**В.А. Болотов**, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

**Ю.П. Зинченко**, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, главный ученый секретарь РАО

**М.В. Богуславский**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией ИСТО 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

**И.И. Маршак**, кандидат технических наук, директор автономной некоммерческой организации содействия созданию и внедрению новых технологий в образовании «Центр научно-педагогической информации»

**А.М. Цапенко**, заместитель директора по науке НПБ им. К.Д. Ушинского

## РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**Дэн Е. Дэвидсон**, доктор философии (Ph. D.), иностранный член РАО, президент Американских советов по международному образованию: АСПРЯЛ / АКСЕЛС; вице-президент Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ); профессор русского языка, теории и методики преподавания иностранного языка университета Брин Мар (США)

**Гётц 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

**Безруких М.М.**, доктор биологических наук, профессор, академик РАО, директор Института возрастной физиологии РАО

**Дёмин 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

**Малофеев Н.Н.**, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, директор Института коррекционной педагогики РАО

**Никандров Н.Д.**, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Президент РАО в 1997–2013 гг.

**Роберт И.В.**, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

**Собкин В.С.**, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, директор Центра социологии образования РАО

**Усанов В.Е.**, доктор юридических наук, профессор, академик РАО

**Фельдштейн Д.И.**, доктор психологических наук, профессор, академик РАО

## РЕДАКЦИЯ

Главный редактор: **А.Л. Семёнов**

Заместитель главного редактора: **В.А. Болотов**

Ответственный секретарь: **М.В. Богуславский**

Выпускающий редактор: **Ж.С. Михайловская**

Литературный редактор: **Е.А. Пименова**

Младший редактор: **М.А. Бородина**

Перевод: **А.А. Пантелеев**

Верстка: **Е.В. Ермакова**

**МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

- Вальдман И.А.* Сравнительный анализ опыта использования результатов национальных мониторингов учебных достижений в Австралии, США и Чили..... 5
- Писарева Л.И.* Непрерывное образование в Германии: основы создания и проблемы развития ..... 29

**ТЕОРИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

- Бутов А.Ю.* Культура и цивилизация с позиции модели логики ..... 41

**ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

- Аксёнова Э.А.* Ценностные основы педагогики Иммануила Канта ..... 64
- Костенко И.П.* Первая попытка реформы математического образования (1937) и современность ..... 74
- Уман А.И.* Тенденции развития отечественного образования (20-е – 70-е годы XX века) ..... 82

**НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ**

- Корнеева О.С.* Преимущество формирования экономических представлений в начальной и основной школе ..... 89

**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ**

- Коростелёва А.А.* Реализация экологических идей в курсе «Обществознание» (модуль «Духовно-нравственная культура») ..... 106

**В МИРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЖУРНАЛОВ**

- Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» № 6(21) 2014.....116

**MODERNIZATION OF EDUCATION**

<i>Valdman I.A.</i> Comparative Analysis of the Experience Using National Educational Achievement Monitoring Results in Australia, USA and Chile .....	5
<i>Pisareva L.I.</i> "Life-Long" Education in Germany: Basis of Creation and Problems of Development.....	29

**THEORY OF MODERN EDUCATION**

<i>Butov A.Y.</i> Culture and Civilization from a Logic Model Standpoint .....	41
--	----

**HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION**

<i>Aksyonova E.A.</i> Axiological Basis of Immanuel Kant's Pedagogics .....	64
<i>Kostenko I.P.</i> First Attempt of Mathematical Education Reform (1937) and Modernity .....	74
<i>Uman A.I.</i> Tendencies in the Development of National Education (1920s - 1970s).....	82

**NEW RESEARCHES IN EDUCATION**

<i>Korneyeva O.S.</i> Continuity of Economic Conception Formation in Elementary and Middle Schools .....	89
--	----

**INNOVATIVE TECHNOLOGIES**

<i>Korostelyova A.A.</i> Realizing Ecological Ideas in a Social Studies Course (Spiritual and Moral Culture) .....	106
--	-----

**IN THE WORLD OF PEDAGOGICAL JOURNALS**

<i>Magazin «National and Foreign Pedagogy»</i> № 6(21) 2014.....	116
--	-----

# СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ НАЦИОНАЛЬНЫХ МОНИТОРИНГОВ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ В АВСТРАЛИИ, США И ЧИЛИ

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE EXPERIENCE USING NATIONAL EDUCATIONAL ACHIEVEMENT  
MONITORING RESULTS IN AUSTRALIA, USA AND CHILE

---

## **Вальдман И.А.**

Доцент Института образования НИУ ВШЭ,  
руководитель Российского тренингового центра  
Института образования НИУ ВШЭ, кандидат  
педагогических наук.

**E-mail: [iavaldman@gmail.com](mailto:iavaldman@gmail.com)**

**Аннотация.** В статье на примере программ национальной оценки Австралии, США и Чили рассматриваются ключевые вопросы, связанные с использованием результатов оценки учебных достижений школьников при проведении национальных мониторингов качества образования. Обсуждаются особенности использования результатов в каждой из стран, включая интерпретацию и представление данных оценки для различных групп пользователей

**Ключевые слова:** мониторинг учебных достижений, национальная оценка, оценка качества образования, тестирование, использование результатов оценки.

## **Valdman I.A.**

Associate Professor and head of the Russian Training Center at the Institute of Education of the Higher School of Economics, Candidate of science (Education).

**E-mail: [iavaldman@gmail.com](mailto:iavaldman@gmail.com)**

**Annotation.** The article examines key questions relating to the use of national students' educational achievement monitoring results using the examples of such programs in Australia, USA and Chile. The author discusses the specifics of using the assessment results in each country, including interpretation and assessment data presentation for different user groups.

**Keywords:** monitoring of educational achievements, national assessment, assessment of education quality, testing, using assessment results.

## Введение

В последние годы в России всё более активно обсуждается необходимость введения стандартизированных мониторингов учебных достижений школьников [1, 2, 3, 4], которые смогли бы дополнить российскую систему оценки качества школьного образования процедурами оценки с низкими ставками и уйти от сложившейся практики зачастую неправомерного использования результатов ЕГЭ для управления качеством образования.

В национальном мониторинге качества образования используются стандартизированные измерительные материалы (тесты) и в ряде случаев – анкеты для сбора дополнительной контекстной информации. Главная задача мониторинга – получение данных, позволяющих судить о степени достижения целей, предусмотренных государственным образовательным стандартом, учебным планом или другими нормативными документами, описывающими результаты обучения.

Среди базовых вопросов, на которые позволяют получить ответ национальные мониторинги, следует отметить следующие. Насколько эффективно учащиеся овладевают знаниями и навыками в системе образования? Какие достижения демонстрируют представители различных групп учащихся? Изменяются ли достижения учащихся с течением времени? Какие факторы оказывают влияние на результаты обучения? [9]

Во многих странах мира достаточно давно существует практика организации и проведения национальных мониторингов качества школьного образования. Думается, что передовой опыт и успехи зарубежных коллег будут полезны российским специалистам при проектировании и проведении мониторингов обучения, помогут избежать ненужных ошибок и позволят применить на практике наиболее перспективные подходы и решения.

В данной статье представлен сравнительный анализ опыта использования результатов национальных мониторингов учебных достижений школьников в Австралии, США и Чили для выработки образовательной политики в отношении разных уровней системы образования. В тексте обсуждаются перспективные подходы к интерпретации и представлению данных мониторингов для различных групп пользователей, рассматриваются вопросы выбора охвата оценки (выборка или генеральная совокупность учащихся), учёта контекстной информации, выделяются особенности использования результатов теста в каждой из стран.

### Краткая характеристика национальных мониторингов в Австралии, США и Чили

Дадим краткую характеристику каждого из национальных мониторингов, чтобы ввести читателя в контекст рассматриваемого вопроса. С более подробной информацией можно познакомиться в предыдущих наших статьях на данную тему [5, 6, 7, 8].

### ***Австралия. Национальные мониторинги учебных достижений NAPLAN***

С 2008 года в Австралии существует национальная программа оценки грамотности по английскому языку и математических навыков школьников NAPLAN (National Assessment Program – Literacy and Numeracy), которая проводится ежегодно для всех учащихся 3, 5, 7 и 9-го годов обучения.

Программа NAPLAN ориентирована на достижение следующих целей:

- определение прогресса и оказание поддержки в обучении каждому конкретному ребёнку;
- разработка и оценка мер образовательной политики на уровне страны и регионов;
- обеспечение подотчётности перед обществом: информирование о том, насколько хорошо работают школы.

NAPLAN проверяет знание и навыки учащихся в 4 областях: чтение, письмо, правила языка (грамматика, пунктуация, орфография) и математические навыки в соответствии с национальными целями обучения и общими элементами учебного плана по математике и английскому языку штатов и территорий Австралии. В дополнение тестируются знания и по другим предметным областям (естественные науки, компьютерные навыки, граждановедение), но уже выборочно. Таким образом, в стране реализован сбалансированный подход: оценка всех детей определённого возраста по языку и математике и оценка на выборочной основе некоторых других областей знаний.

Используемые в программе тесты проверяют не узко предметные знания, а навыки, которые формируются в школе на протяжении длительного времени и служат основой для обучения и жизни в обществе. Формат тестов подобного типа и сами задания используются в регулярном процессе обучения и оценки учащихся в школе, поэтому они знакомы и учителям, и ученикам.

### ***США. Национальный мониторинги учебных достижений NAEP***

Национальная оценка прогресса в образовании NAEP (*The National Assessment of Educational Progress*) – это программа оценки образовательных достижений, систематически проводимая на национальном уровне в США. NAEP показывает, что знают и умеют делать американские школьники в рамках конкретных предметных областей. Необходимость проведения такой крупномасштабной оценки закреплена в федеральном законодательстве. За её проведение отвечает Национальный центр статистики в области образования, который является подразделением Департамента образования.

Целью NAEP является получение надёжной и ясной информации для оценки прогресса в обучении школьников и разработки мер по улучшению образования в стране. Национальный мониторинг является инструментом для сравнения образовательных достижений школьников на уровне страны и штатов и даёт ответы на следующие ключевые вопросы:

- Как изменяются с течением времени результаты обучения американских школьников по конкретным учебным предметам?
- Сокращается ли разрыв в результатах обучения у разных групп американских школьников (по уровню дохода, этнической принадлежности, ограниченными возможностями здоровья и др.)?

- Как результаты обучения школьников конкретного штата выглядят на фоне результатов страны?

NEAP проверяет знание и навыки учащихся 4, 8 и 12-х классов по следующим предметным областям: математика, английский язык, обществоведение, письмо, искусство, экономика, география, история США, с 2014 года – технологическая и инженерная грамотность.

Мониторинг различных предметов проводится с разной периодичностью: 1 раз в 2 года оценивается математика и чтение, 1 раз в 4 года – естественные науки и письмо, остальные предметы – еще реже.

Оценка проводится на репрезентативной национальной выборке школ, а также на репрезентативной выборке на уровне штата.

В дополнение к тестам в мониторинге NAEP используются анкеты для сбора контекстной информации. Они позволяют получить информацию о факторах, влияющих на результаты обучения, а также дают возможность представить результаты теста по различным группам учащихся, что является требованием федерального законодательства.

### *Чили. Национальный мониторинг учебных достижений SIMCE*

Национальный мониторинг SIMCE (Sistemade Medición de Calidad de la Educación – Система измерения качества образования) проводится в Чили на систематической основе с 1998 года и является первой национальной программой оценки в странах Латинской Америки. Она является обязательной по Закону об образовании и координируется Министерством образования Чили.

Программа нацелена на повышение качества образования и обеспечение равного доступа к образованию посредством получения информации об успеваемости учащихся и среде, в которой происходит обучение. SIMCE ориентирована на достижение трёх целей:

- 1) создание информационной основы для выработки образовательной политики;
- 2) обеспечение подотчётности и ответственности школ перед обществом путём информирования родителей о результатах обучения;
- 3) оказание педагогической поддержки школам и учителям.

Мониторинг SIMCE позволяет оценивать результаты обучения по основным предметам школьной программы: математика, испанский язык, история, география, обществознание, естественные науки. В последние годы были добавлены новые предметы: письмо, английский язык, компьютерные навыки (ИКТ), физкультура. В оценке принимают участие все учащиеся 2, 4, 8, 6, 10 и 11-х классов. При этом имеет место и оценка на основе репрезентативной выборки: для учащихся 8-го класса по физкультуре; для учащихся 10-го класса по ИКТ; для учащихся 4 и 6-го классов с ограниченными возможностями здоровья.

В качестве измерителей используются стандартизированные тесты, содержание которых базируется на национальном учебном плане. В тестах используются преимущественно вопросы с множественным выбором ответов, но также постепенно вводятся вопросы с открытым ответом и задания в форме эссе. Также инструментарий SIMCE включает анкеты для сбора информации о школьной образовательной среде и семейных характеристиках учащихся.



## Практика использования результатов национальных мониторингов

При анализе практики работы с данными национальных мониторинговых исследований обратим внимание на три важных аспекта, связанных с использованием результатов оценки.

Первый аспект связан с решением, в каком масштабе будет проводиться оценка – на выборке или генеральной совокупности школьников. Выборка всегда задаёт определённые ограничения на использование результатов теста.

Другой аспект заключается в учёте контекстных данных при интерпретации результатов теста. Например, данные об образовательной среде, культурных и социально-экономических характеристиках семьи ученика или территории, в которой расположена школа, позволяют определить факторы, оказывающие существенное влияние на результаты обучения. Это, в свою очередь, даёт возможность принимать эффективные управленческие решения и разрабатывать адресные меры поддержки учащихся.

Третий аспект имеет отношение к вопросу представления результатов для различных целевых групп мониторинга. Ключевой вопрос здесь, насколько ясную, полную и своевременную информацию получают для своей деятельности разные группы пользователей – учителя, методисты, управленцы, политики<sup>1</sup>.

### *Выборка или генеральная совокупность*

Выбор формата проведения национального мониторинга – на основе выборки или на всей генеральной совокупности учащихся – всегда серьёзная дилемма. Первый вариант значительно дешевле и проще в организации. Кроме того, он ограничивает возможности неправомерного использования результатов оценки, например наказание учителей и школ. Подход, основанный на выборке, снижает «ставки» оценочной процедуры и лишает её участников и организаторов негативных стимулов для завышения результатов теста разными способами, иногда незаконными: обучение под тест, списывание, фальсификация результатов и т.п. Во втором случае, при оценке всех учащихся, появляется возможность создать условия для поддержки конкретного ребёнка, сравнить результаты работы школ и образовательных систем. В любом случае определение масштаба проведения теста всегда является производной от целей проводимой оценочной процедуры.

В США оценка проводится на репрезентативной национальной выборке школ, а также на репрезентативной выборке школ на уровне штата. Такой подход полностью согласуется с главной задачей NAEP – определение тенденции в обучении американских школьников на уровне страны и штатов. NAEP не даёт информации относительно результатов отдельных учащихся и школ, что превращает её в измерение с низкими «ставками», без негативных последствий для школ, учителей и учеников. По итогам мониторинга ученики не получают индивидуальные баллы, не готовятся отчёты по школам. В результате невозможно оценивать качество работы школ и устанавливать их рейтинги.

---

<sup>1</sup> Конкретный набор групп пользователей зависит от целей национального мониторинга.

Австралийский мониторинг NAPLAN, наряду с задачами выработки образовательной политики и обеспечением подотчётности школ перед обществом, выполняет и другую очень важную задачу – определение прогресса в обучении каждого конкретного школьника. Она реализуется путём ежегодного тестирования всех учеников 3, 5, 7 и 9-х классов, то есть оценка проводится на генеральной совокупности учащихся. Следует отметить, что в дополнение к NAPLAN раз в 3 года для учащихся 6 и 10-х классов проводится выборочный мониторинг NAP Sample Assessments по оценке естественнонаучной грамотности, владения ИКТ и гражданского образования. Можно сказать, что Австралия выбрала разумный компромисс в сочетании подходов выборочного и тотального тестирования: оценивать в рамках NAPLAN всех школьников определённого возраста в области английского языка и математики, являющихся областями национального образовательного приоритета, и проводить дополнительную выборочную оценку по другим областям знаний.

Мониторинг SIMCE в Чили проводится на основе генеральной совокупности школьников определённых классов. При этом SIMCE, в отличие от австралийского NAPLAN, не позволяет получить данные оценки успеваемости отдельного ученика. Каждый тест, выполняемый конкретным учеником, покрывает очень незначительный объём содержания учебной программы и, как следствие, на основании его результатов невозможно выявить, освоил ученик учебную программу по предмету или нет. Но совокупность вариантов тестов, выполненных всеми учениками школы конкретного года обучения, покрывает содержание учебной программы и позволяет сделать вывод об успешности её освоения на уровне образовательного учреждения.

Таким образом, мы видим три разные модели работы с выборкой при проведении национального мониторинга в зависимости от его целей:

- для определения тенденций в обучении на национальном и субнациональном уровнях достаточно использовать репрезентативную выборку (случай США);
- для оценки и обеспечения подотчётности работы школ в тестировании должны участвовать все учащиеся, при этом каждый ученик может выполнять задания, лишь частично покрывающие содержание учебного плана (случай Чили);
- для выявления прогресса в обучении каждого конкретного ученика необходимо проводить оценку на генеральной совокупности учащихся (случай Австралии).

### *Учёт контекстной информации*

Ещё раз подчеркнём, что учёт дополнительной информации, помимо результатов теста, позволяет лучше понимать и интерпретировать данные оценки, определять факторы, оказывающие существенное влияние на образовательные результаты, а также разрабатывать адресные меры по преодолению проблем в обучении на разных уровнях системы образования – от учителя и школы до страны. Имеют место две группы таких дополнительных факторов: образовательные, находящиеся в сфере влияния системы образования, и необразовательные, которые не могут быть изменены за счёт действий образовательных ведомств и организаций.

К первой группе можно отнести уровень квалификации педагогов, содержание учебных программ, качество учебной литературы, применяемые методы обучения,

материально-техническое оснащение школ и т.п. Ко второй относятся такие характеристики, как пол школьников, их принадлежность к конкретным этническим или религиозным группам, родной язык, социально-экономический статус (СЭС) семьи и территория расположения школы.

Многочисленные исследования показывают, что результаты обучения зависят не только от организации образовательного процесса в школе, но и от социально-экономического статуса семьи. СЭС характеризуется набором разнообразных параметров, среди которых значимое место занимают доход, трудовая занятость и уровень образования родителей. Очевидно, что школа с большим количеством детей из семей с низким СЭС не сможет демонстрировать результаты, сопоставимые с теми, которые показывают образовательные учреждения, обучающие детей из благополучных семей. Учёт социально-экономического статуса семьи при анализе результатов школ, показанных в национальном тесте, позволяет обеспечить справедливое сравнение результатов школ за счёт построения кластеров «статистически подобных» образовательных учреждений. В рассматриваемых примерах будут представлены подходы учёта СЭС семьи при анализе данных национального мониторинга.

Сбор необходимой контекстной информации может проводиться как непосредственно в рамках национального мониторинга (с помощью анкет, предлагаемых учащимся, учителям, администрации школ), так и с использованием уже имеющихся в стране статистических данных, результатов исследований и т.п.

В австралийском мониторинге NAPLAN анкеты для учащихся и учителей не используются. Необходимая контекстная информация собирается на основании статистических и других данных. Для более глубокой интерпретации результатов теста учитываются следующие характеристики: гендерная группа, к которой относится ученик; принадлежность к коренным народам страны; родной язык в семье (отличный от английского); образование и трудовая занятость родителей; географическое расположение школы (столичный город, провинция, сельская местность, отдалённая местность).

В целях формирования кластеров школ со статистически сходным контингентом учащихся в NAPLAN используется *Индекс местных социально-образовательных условий* (Index of Community Socio-Educational Advantage – ICSEA). Цель использования данного индекса – обеспечить честное прозрачное сравнение результатов обучения школьников в конкретных школах с учётом факторов, оказывающих влияние на эти результаты.

Индекс рассчитывается на основании следующих параметров:

- количество учащихся в школе;
- занятость и образование родителей учеников;
- социально-экономические характеристики места проживания учеников;
- местонахождение школы (столица, регион либо удалённая территория);
- доля учеников из семей, где английский язык не является родным;
- доля учеников-представителей коренного населения страны.

В отличие от Австралии в национальном мониторинге NAEP (США) используются анкеты для сбора контекстной информации. Они позволяют получить информацию о факторах, влияющих на результаты обучения, а также дают возможность представить

результаты теста по различным группам учащихся, что является требованием федерального законодательства. Применяется четыре вида анкет:

- *анкета для школьников* – позволяет получить информацию о демографических характеристиках, опыте обучения в школе;
- *анкета для учителей* – позволяет получить информацию о подготовке и повышении квалификации, методах и практики преподавания (заполняется учителями 4 и 8-х классов);
- *анкета для школ* – позволяет получить информацию о характеристиках образовательного процесса и школы в целом (заполняется администрацией школы);
- *анкета для школьников с ограниченными возможностями здоровья и неродным английским языком* (заполняется педагогами и сотрудниками школы, которые непосредственно работают с данными учащимися).

Заполненные анкеты содержат информацию о гендерном составе учащихся, расовом и этническом составе, уровне дохода семьи (ученики, получающие бесплатное или более дешёвое питание в школе), доле учеников с неродным английским языком, типе школы (государственная, частная, религиозная и т.п.), расположении школы (большой город, пригород, малый город, сельский населённый пункт), уровне образования родителей.

Так же как и американский, инструментарий чилийского мониторинга SIMCE включает анкеты для учащихся, учителей, родителей и руководителей школ, предоставляющие информацию о школьной образовательной среде и семейных характеристиках. Примером такой информации являются интересы и мотивация к обучению у школьников, используемые методы обучения, профессиональная квалификация педагога, формы и содержание программ повышения квалификации учителей, уровень образования родителей, доход семьи, удовлетворённость обучением в школе и др. Кроме того, в SIMCE используется деление образовательных учреждений на пять групп по уровню их социально-экономического статуса (на основании уровня СЭС семьи ученика).

Данные SIMCE за многие годы показывают, что СЭС семей больше всего влияет на результаты учащихся, он объясняет более 70% всех результатов, поэтому в Чили сравнение результатов школ проводят в группе «подобных» образовательных учреждений. В SIMCE СЭС формируется на основе трёх переменных: уровень образования родителей (число лет обучения), размер ежемесячного дохода семьи, индекс уязвимости школьников (*Índice de Vulnerabilidad del Establecimiento*), рассчитываемый на основе анкет для родителей. Учреждения с одинаковым СЭС являются «учреждениями с аналогичными социально-экономическими характеристиками». При этом следует отметить, что одна и та же школа может иметь разный СЭС как в пределах одного года (в зависимости от контингента школьников в каждом конкретном классе), так и в разные года проведения SIMCE.

Таким образом, мы видим, что во всех странах сбор контекстных данных для целей интерпретации результатов оценки является общим правилом.

### *Представление результатов оценки*

Любая оценочная процедура, включая национальный мониторинг учебных достижений, действительно обеспечивает повышение качества образования, но только если её

данные используются для принятия своевременных и адресных управленческих решений, помогают учителям совершенствовать образовательный процесс и дают родителям представление о том, насколько хорошо учатся их дети. В связи с этим возникает вопрос – как обеспечить максимально эффективное использование результатов оценки учебных достижений всеми заинтересованными сторонами?

Оставляя в стороне ряд важных аспектов этой проблематики (политическая воля управленцев, мотивация к принятию решений, техническая квалификация в работе с результатами оценки и т.п.), обратим внимание на два важных фактора.

Во-первых, значимую роль играет способность организаторов мониторинга представить результаты оценки в виде, понятном для широкого круга технически не подготовленных пользователей, к которым можно отнести учителей, родителей, политиков, представителей средств массовой информации. Каждая целевая группа пользователей имеет свои специфические информационные запросы. Поэтому другой значимый фактор связан с работой по созданию и распространению адресных информационных продуктов<sup>2</sup>, которые разрабатываются командой организаторов программы оценки для удовлетворения информационных потребностей конкретной группы пользователей.

Обеспечение максимального влияния результатов оценки на образовательную политику на всех уровнях системы образования зависит от того, насколько ясно организаторам оценочной процедуры удаётся интерпретировать результаты оценки качества и доводить их до представителей заинтересованных целевых групп.

Рассмотрим, как организована практика представления результатов национального мониторинга в Австралии, США и Чили.

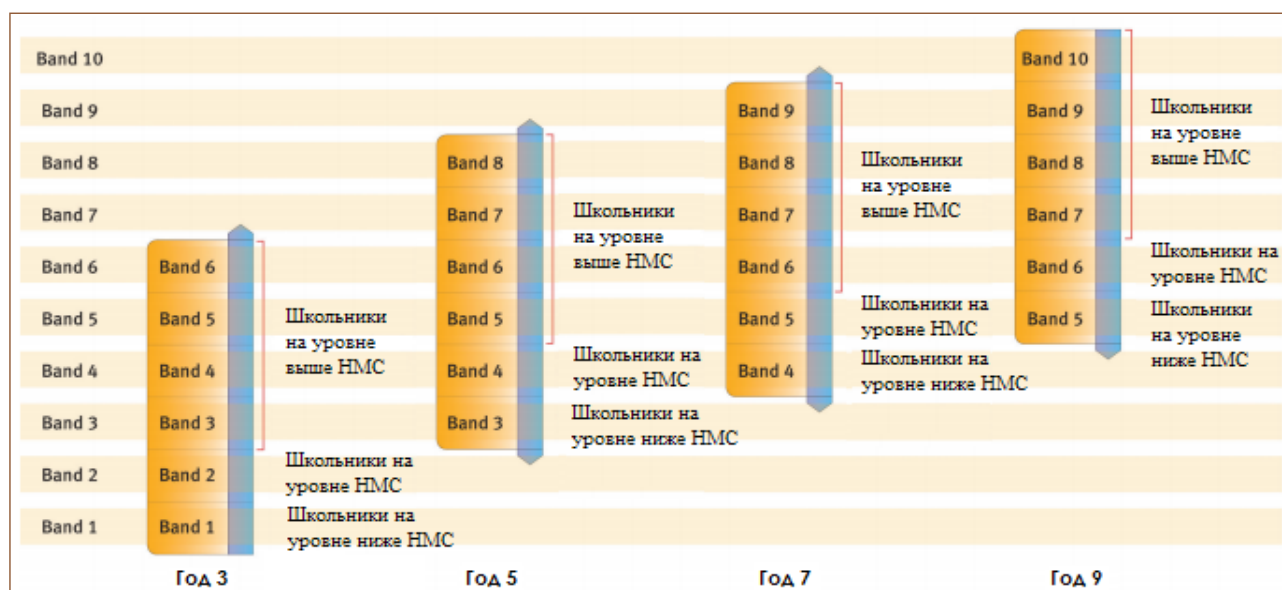
### *Мониторинг NAPLAN (Австралия)*

Возможности представления результатов теста заложены в шкале, которая используется в NAPLAN для оценки результатов учащихся (см. рис. 1). Фактически шкала по каждой области оценки представляет систему уровней, расположенную на оси времени, содержащую четыре отсечки – 3, 5, 7 и 9-й года обучения. Таким образом, сконструированная шкала позволяет представлять результаты обучения в данном конкретном году и также фиксировать динамику изменений результатов между циклами оценки.

Всего шкала включает 10 уровней (bands) достижений, каждый из которых соответствует набору умений и навыков, которые может демонстрировать школьник определённого возраста. Уровень 1 – самый низкий, уровень 10 – самый высокий. Для каждого года обучения определяется один уровень, который соответствует так называемому *национальному минимальному стандарту* (НМС). Эти стандарты представляют собой краткое описание типичных учебных достижений, которые могут демонстрировать школьники конкретного года обучения.

---

<sup>2</sup> Под информационными продуктами понимаются информационные материалы, которые готовятся исходя из целей оценивания и на основании результатов оценки, и ориентированы на конкретные группы пользователей. К ним можно отнести национальный отчёт, специализированные отчёты (по предметам, по группе учащихся и т.п.), примеры заданий или демонстрационные варианты теста, аналитическую записку для министра образования, информационный буклет для родителей и т.п.



Обозначения. Band – уровень; HMS – национальный минимальный стандарт.

Рис. 1. Оценочная шкала, используемая в NAPLAN

Результаты NAPLAN представляются несколькими способами, включая:

- индивидуальный отчёт ученика, который получает каждый школьник и его родители;
- отчёт по школе, который размещается на сайте «Моя школа» [19];
- национальный отчёт в двух версиях: краткая (выходит в сентябре) и полная (выходит в конце года).

Национальный отчёт публикуется на сайте программы NAPLAN и позволяет сравнивать результаты каждого штата или территории с другими регионами страны и в целом с результатами по Австралии.

Результаты теста представляются с учётом различных характеристик учащихся: гендерная группа, принадлежность к коренным народам, родной язык (отличный от английского), образование и место работы родителей, территория проживания (столичный город, провинция, сельская местность, отдалённая местность). Провести сортировку результатов по любому набору характеристик позволяет онлайн база данных NAPLAN. При этом информация может быть представлена в табличном или графическом виде.

Основными показателями результатов теста, используемых в отчётах, являются: средний балл теста; доля школьников, достигших национального минимального стандарта (HMS); доля не достигших HMS и доля школьников, показавших результаты выше HMS. Кроме того, используется показатель – разница в результатах теста за 2 года по конкретной возрастной группе и области тестирования.

Все школьники, участвующие в тесте NAPLAN, получают индивидуальный отчёт с итоговыми оценками в сравнении с результатами по школе и по стране. Его рассылает

на дом школа, в которой учится ребёнок. На основании данного отчёта родители имеют возможность обсудить его результаты с учителями школы и понять, какая помощь в обучении нужна их ребёнку. Данные индивидуального отчёта строго конфиденциальны.

Сам отчёт представляет брошюру из четырёх страниц формата А4. На титульной странице дано краткое описание программы NAPLAN и графическая схема с результатами оценки и пояснениями, как правильно её читать. На второй и третьей страницах размещены результаты тестирования ученика по каждой области знаний и описание содержательных элементов, используемых в тесте заданий. Последняя страница содержит таблицу с описанием типичных результатов по областям оценки, которые школьники должны демонстрировать на каждом уровне. В помощь родителям выпускается специальный информационный буклет, разъясняющий цели программы оценки и значение содержащихся в индивидуальном отчёте данных.

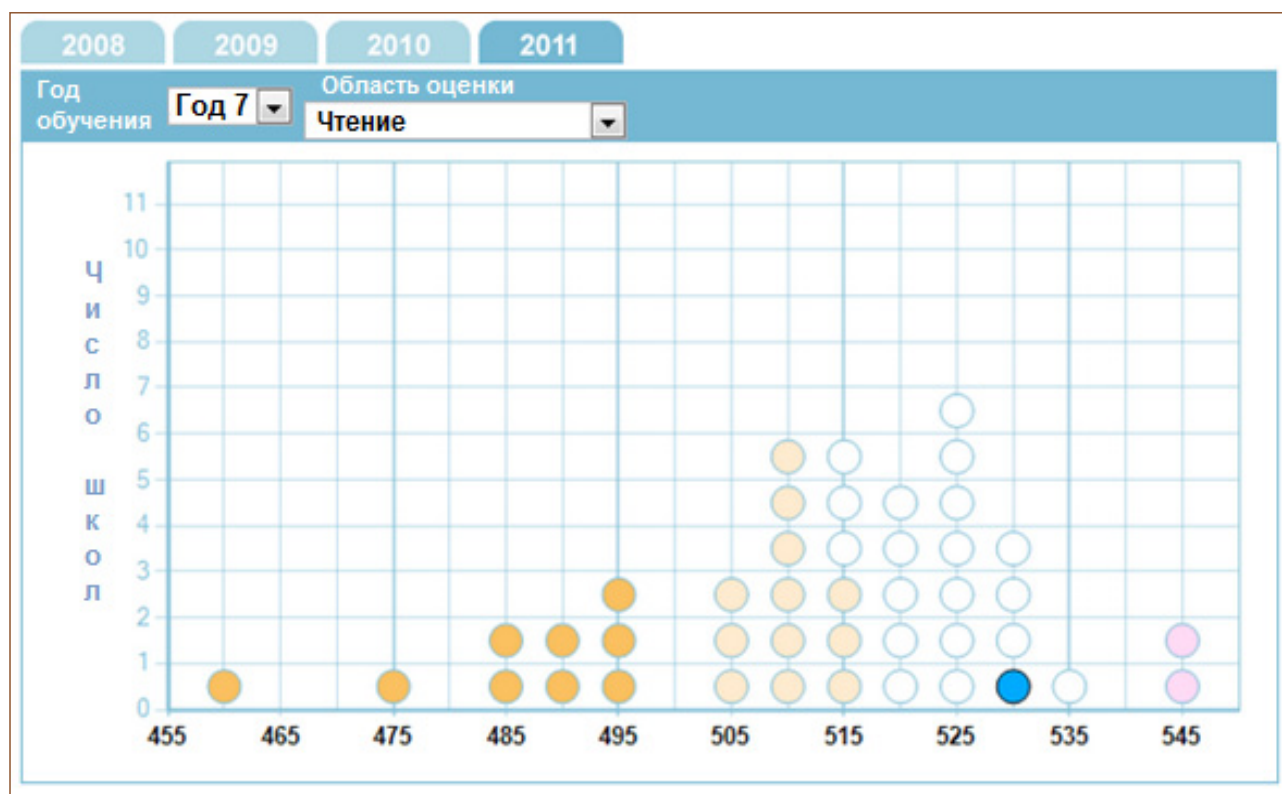
Интересно и нетрадиционно публикуются результаты NAPLAN по школе. Они размещены на специальном веб-сайте «Моя школа» (My School) [19], который содержит характеристики (веб-страницы) примерно 10000 австралийских школ и позволяет проводить поиск школы по местоположению, типу или названию. Сайт позволяет школам, учителям, родителям и общественности получить информацию о конкретной школе, представленную в виде единых для всей страны показателей, а также сравнить достижения учащихся этой школы со среднестатистическими показателями школ со сходным контингентом учащихся либо со всеми школами Австралии.

Результаты теста NAPLAN представляются в контексте других результатов работы школы. Они являются важной, но не единственной частью информационного портрета образовательного учреждения. Интернет-портрет каждой австралийской школы содержит следующую информацию: профиль школы (общая характеристика образовательного учреждения), финансы школы, результаты теста NAPLAN, профессиональное образование, местные школы (ссылки на ближайшие по территории образовательные учреждения).

В национальном мониторинге реализован подход представления результатов на основании сравнения результатов школ в рамках кластера статистически «подобных» образовательных учреждений на основе *индекса местных социально-образовательных условий* (представлен выше). Это позволяет справедливо оценивать работу школы с учётом особенностей контингента учащихся. Для представления результатов школы в группе «подобных» образовательных учреждений на сайте «Моя школа» имеется специальная форма (рис. 2). Здесь вся группа школ разбита на пять подгрупп (они выделяются цветом) в зависимости от результатов по отношению к результатам выбранной школы: «выше», «ниже», «значительно ниже», «значительно выше» и «не отличаются». Кружки обозначают результаты конкретных учебных заведений. При таком подходе у школы появляется возможность сравнивать свои результаты со схожими учебными заведениями и, более того, учиться у других учебных заведений своего кластера, перенимая их успешный опыт.

### *Мониторинг NAEP (США)*

Результаты американской национальной оценки прогресса в образовании представляются двумя основными способами, позволяющими наиболее доступно доносить эту



**Рис. 2. Представление результатов NAPLAN по группе статистически «подобных» школ**

информацию до различных групп пользователей – через средний балл теста и уровни достижений.

Средний балл показывает, что ученик знает и умеет. Уровни достижений показывают, в какой степени результаты ученика соответствуют ожиданиям относительно того, что ученик должен знать и уметь делать (например, применять свои знания). В NAEP определены три уровня достижений:

- Базовый (*Basic*) – частичное владение знаниями и навыками, необходимыми для успешного обучения;
- Хороший (*Proficient*) – свидетельствует о прочных знаниях и навыках, способности их применять в реальных ситуациях;
- Продвинутый (*Advanced*) – уровень очень высоких достижений.

В итоговых отчётах результаты представляются на диаграммах. На них указывается доля от общего количества оцениваемых учащихся на каждом из четырёх уровней (вводится дополнительный уровень ниже Базового). Результаты могут быть даны по нескольким годам или по целевым группам учащихся. В NAEP результаты представляются по следующим группам учащихся: гендерный состав; расовый и этнический состав; ученики, получающие бесплатное питание; английский язык как неродной; уровень образования родителей. Также данные агрегируются по типу (государственная, частная, религиозная и т.п.) и территориальному расположению школы (в зависимости от размера населённого пункта).



Следует обратить внимание, что шкалы тестов для оценки достижений по различным предметам являются независимыми. Поэтому средние баллы и результаты теста по уровням достижений не могут сравниваться между предметами. При этом сравнение происходит по годам для каждого конкретного предмета, а также для различных групп учащихся одного класса.

NAEP публикует информацию для широкого круга представителей заинтересованных групп, каждая из которых имеет свои собственные интересы, разную подготовку и способность понимать и интерпретировать имеющиеся данные о достижениях учащихся. В национальном мониторинге информация ориентирована на следующие целевые группы: чиновники и государственные служащие федерального уровня и уровня штатов; управленцы системы образования на местном уровне; работники школ (директора и учителя); исследователи и научные работники в сфере образования; общественность; средства массовой информации.

После проведения оценки результаты NAEP представляются общественности в различных формах. Главным источником информации о результатах национального мониторинга является сайт национальных докладов (The Nation's Report Card, <http://nationsreportcard.gov>), на котором представляются все результаты NAEP в самых разных формах: графики, диаграммы, различные доклады, базы данных и онлайн сервисы для конструирования различных отчётов под запросы конкретного пользователя. Кроме того, каждая целевая группа получает дополнительную информацию, ориентированную именно на неё. Для этого на сайте NAEP создан специальный раздел «Информация для...», включающий подразделы, ориентированные именно на родителей, школьников, представителей системы образования, политиков, управленцев, педагогов, исследователей и СМИ. Наличие такого богатого набора онлайн сервисов и инструментов позволяет получать данные под специфические запросы самых разных пользователей. Одновременно с этим отпадает необходимость в публикации большого количества печатных материалов (отчётов, докладов, справок и т.д.), необходимая информация становится доступной через интернет.

Важнейшим информационным продуктом, который ориентирован на самые разные целевые аудитории, является краткий отчёт по штату (территории). Данный отчёт отражает основные результаты NAEP по конкретному предмету и классу за конкретный год, в который проходила оценка. Отчёт представляет собой одну страницу формата А4, содержащую шесть смысловых блоков информации: общие результаты теста (средний балл штата, процент школьников на определённом уровне); диаграмма с результатами теста по уровням достижений по годам; географическая карта страны, представляющая через цветовую индикацию результаты штата в сравнении с другими штатами страны; график результатов NAEP штата и в целом по стране и по годам; таблица с результатами (средний балл и уровни достижений) по различным группам учащихся; разница баллов для групп учащихся между данным годом оценки и более ранним периодом.

Важную роль для проведения политических дебатов и профессионально-общественного обсуждения играют специальные доклады, которые готовятся по итогам теста NAEP и фокусируются на различных контекстных характеристиках системы образования, оказывающих непосредственное влияние на результаты обучения американских школьников. Вот примеры некоторых тем, которым посвящены такие доклады:

- Результаты 2013 года по математике и чтению у школьников США;
- Тенденции в академических достижениях школьников страны с начала 1970-х по 2012 год;
- Анализ образовательных достижений школьников в пяти самых крупных штатах страны;
- Разрывы в достижениях белокожих и испаноязычных школьников государственных школ.

Особо отметим, что в США стратегия распространения результатов мониторинга основывается на широком информировании общества и работников системы образования о результатах обучения американских школьников. За счёт этого и происходит влияние мониторинга на образовательную политику.

### *Мониторинг SIMCE (Чили)*

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

*Информационные продукты мониторинга SIMCE.*

1. Руководство по проведению оценки (с 1988 г.)
2. Школьный отчёт (с 1988 г.)
3. Национальный отчёт (с 2006 г.)
4. Приложение к газете (с 1995 г.)
5. Отчёт для родителей (с 2005 г.)
6. Онлайн банк тестовых заданий (с 2007 г.)
7. Комплект материалов для СМИ (с 2006 г.)
8. Файлы данных (с 2005 г.)
9. Инструментарий анализа данных (с 2007 г.)
10. Геоинформационная система (с 2010 г.)
11. Интернет-сайт [www.simce.cl](http://www.simce.cl) [17] (с 2001 г.)

В соответствии со стратегией распространения информации все эти продукты имеют единое описание, включающее в себя следующие содержательные элементы: *Цель* (для чего предназначен конкретный информационный продукт), *Целевые группы* (на какую аудиторию он ориентирован), *Содержание* (какую информацию он включает) и *Механизмы распространения* (как образом информационный продукт будет распространяться). Ниже представлен пример описания одного из ключевых информационных продуктов – национального отчёта.

#### Национальный отчёт

*Цель.* Информирование лиц, ответственных за политику в области образования.

*Целевая группа.* Специалисты и структуры, ответственные за принятие решений, а также широкая общественность.

Содержание:

(а) национальные и региональные средние баллы по оцениваемым предметам и годам обучения.

(б) Процентное соотношение учащихся по уровням достижений: продвинутый, средний, начальный.

(с) Средний балл успеваемости по социально-экономическим группам, гендерной принадлежности, по частным и государственным школам.

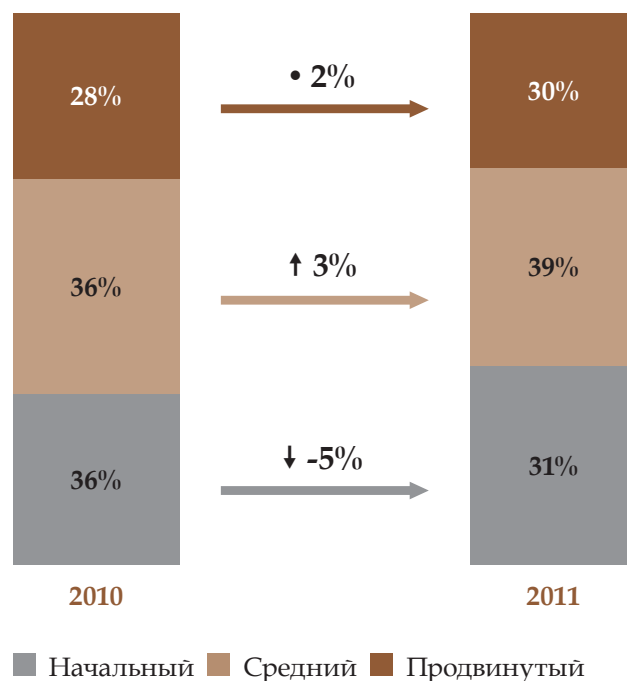
(д) Изменения средних баллов на протяжении ряда лет.

*Механизмы распространения.* Направляется в центральные, региональные и местные отделы министерства образования, а также лицам, которые могут принимать участие в обсуждении результатов в средствах массовой информации (например, преподаватели университетов). Наиболее широко используемым показателем качества образования является динамика национального среднего балла теста по годам. Также значимым показателем является распределение результатов теста по уровням достижений. В SIMCE их три: начальный, средний и продвинутый.

Другим важным показателем, отражающим достижение принципов равенства и справедливости в получении образования, является динамика среднего балла по типам школ (государственные и частные), а также по кластерам образовательных учреждений, формируемым на основании СЭС учащихся.

Обеспечение подотчётности школ перед обществом является ещё одной целью SIMCE. Стратегия коммуникации в данном случае строится на публикации результатов школ и предоставлении информации родителям.

Публикация результатов национального мониторинга является обязательной по Закону об образовании и реализуется несколькими способами. Во-первых, на сайте Агентства по обеспечению качества образования у каждого желающего имеется возможность сформировать в режиме онлайн таблицы с результатами школ по ряду параметров (место расположения, тип школы, год и класс). Во-вторых, результаты публикуются в специальных приложениях к газетам и включают средние баллы школ и их сравнение с предыдущим измерением, со средним по стране и с результатами образовательных учреждений из своей социально-экономической группы. В дополнение к этому сами газеты формируют рейтинги лучших школ и публикуют их



**Рис. 3. Распределение национальных результатов по математике (4-й класс) в 2011 г. по уровням достижений и в сравнении с 2010 г.**

на своих страницах. В-третьих, имеется визуальная форма представления результатов – геоинформационная система, реализованная в виде интерактивной карты Google (*www.simce.cl/maps*), на которой обозначены учебные заведения определённого населённого пункта и их средние баллы по предметам и классам.

Представление информации для родителей направлено на решение двух задач: повышение ответственности школ и вовлечение родителей в процесс обучения своих детей. С этой целью готовится и распространяется *отчёт для родителей*. Он включает все основные результаты по школе: средние баллы по предметам и классам, прогресс с учётом предыдущей оценки, сравнение со средним баллом по стране и со школами своей группы СЭС, долю учащихся по каждому уровню достижений. Кроме того, данный документ содержит рекомендации для родителей, как они могут помочь своему ребёнку в обучении.

В Чили информация о результатах мониторинга используется для обеспечения педагогической поддержки школ. С этой целью готовятся несколько информационных продуктов. До проведения оценки публикуется и направляется в школы руководство по проведению оценки. Этот документ играет ориентирующую роль: представляет содержание оценочной процедуры, разъясняет содержание измерительных материалов, их связь с учебным планом, описывает критерии оценивания. Руководство содержит примеры тестов и даёт анализ оцениваемых в них знаний и навыков. Наличие подобного информационного продукта необходимо для того, чтобы педагоги приняли и поддержали программу оценки. Другим важным продуктом является отчёт по школе, который направляется в каждую школу после проведения SIMCE. Он включает все основные результаты по школе: средние баллы, результаты в динамике и их распределение по уровням достижений.

Национальный мониторинг SIMCE является примером хорошо продуманной и реализованной стратегии распространения информации о результатах теста. Она строится на использовании одиннадцати адресных информационных продуктов.

### **Вместо заключения: особенности использования результатов национальных мониторингов качества образования**

Каждая страна, чей опыт рассматривается в данной статье, имеет сложившуюся практику использования результатов мониторинга. В заключении отметим особенности и общие подходы использования результатов национального мониторинга в каждой из стран.

Главной особенностью австралийского мониторинга NAPLAN в использовании результатов теста является отслеживание прогресса каждого ребёнка. Оценка всех учащихся определённого возраста на нескольких годах обучения позволяет определять индивидуальную динамику обучения по конкретному ученику и проектировать на уровне школы меры по его педагогической поддержке. Ученики вместе с родителями получают возможность обсуждать индивидуальные результаты с учителями и составлять на этой основе

план своего дальнейшего обучения. Учителям же результаты теста помогают определять учеников, которым нужна дополнительная педагогическая поддержка или с кем следует работать «на вырост».

Школы используют результаты NAPLAN для определения слабых и сильных сторон своих программ обучения, а также для выработки целей обучения по английскому языку и математике. Кроме того, благодаря кластеризации результатов и возможности сравнения статистически подобных образовательных учреждений, у школ появляется возможность соотносить свои результаты со схожими учебными заведениями и, более того, учиться у других учебных заведений из своего кластера, перенимая их успешный опыт.

На национальном и региональном уровнях на основе полученных данных органы управления образованием осуществляют меры по разработке и корректировке программ поддержки школ. В частности, школы, показывающие улучшение результатов теста, получают финансовые поощрения. Школы, результаты которых в тесте значительно ниже среднего балла по стране или по кластеру подобных образовательных учреждений, также получают финансовую поддержку для проведения мероприятий по повышению качества обучения.

Национальный сайт «Моя школа», на котором результаты теста являются открытыми для любого жителя страны, служит инструментом обеспечения подотчётности школ и образовательных системе перед обществом.

В США особенность национального мониторинга заключается в том, что NAEP не обладает потенциалом прямого влияния на практику работы школы и учителя. NAEP изначально была задумана как оценочная процедура с низкими ставками, не отягощённая возможными негативными последствиями по отношению к школам, учителям и ученикам. Это обеспечивается за счёт проведения тестирования на репрезентативных выборках школ (национальной и по штатам). Кроме того, по итогам мониторинга ученики не получают индивидуальные баллы и не готовятся отчёты по школам. В результате в США на основании данных NAEP не строятся рейтинги школ и не оценивается качество работы учителей.

Влияние NAEP на образовательную политику происходит за счёт открытости информации, что создаёт условия для её максимально широкого обсуждения. Как только информация становится открытой, она начинает использоваться как потребителями, так и производителями образовательных услуг. Опубликованные данные начинают широко обсуждаться в обществе и требуют принятия конкретных мер, направленных на преодоление существующих проблем. Открыв информацию о результатах обучения, нельзя не открыть информацию о принятых решениях и результатах их реализации. Как и в Австралии, национальный мониторинг является инструментом обеспечения подотчётности системы образования перед обществом.

Ещё одной важной особенностью мониторинга в США является представление результатов теста по различным группам учащихся. Цель такого представления – показать, сокращается ли разрыв в образовательных достижениях учеников из различных социальных и этно-культурных групп, например белокожих школьников и учащихся других этнических групп. На основании этих данных можно судить, насколько результативными

на уровне страны и штата были предпринятые ранее меры, направленные на преодоление образовательного неравенства. Данные мониторинга используются при разработке программ поддержки слабых школ и уязвлённых групп учащихся.

В Чили формирование доказательной базы для принятия управленческих решений является основной целью национального мониторинга. Результаты SIMCE используются для отслеживания показателей качества образования, разработки и анализа успешности реализации программ поддержки школ, включая выделение ресурсов школам с низкими результатами.

Данные национальной оценки широко используются для обеспечения подотчётности школ перед обществом. Она предполагает информирование общественности о результатах работы школ и создаёт систему стимулов<sup>3</sup>, направленных на повышение качества работы образовательных учреждений. Для этого используются разнообразные целевые информационные продукты и способы информирования, включая рейтинги школ в средствах массовой информации. Такая ситуация повышает ответственность школ, мотивирует их повышать качество своей работы.

В SIMCE используется кластерное сравнение результатов мониторинга по пяти группам СЭС. Разница результатов школ в группах с высоким и низким СЭС является предметом внимания управленцев, её минимизация является важнейшим приоритетом национальной образовательной политики.

В Чили информация о результатах мониторинга используется для обеспечения педагогической поддержки школ. В частности, каждое образовательное учреждение получает отчёт с результатами SIMCE. Он включает все основные результаты по школе: средние баллы, результаты в динамике и их распределение по уровням достижений. Эта информация даёт возможность образовательному учреждению провести внутренний разбор и анализ результатов оценки, спланировать необходимую методическую работу и подготовить школьный план повышения качества обучения.

Представление результатов теста по конкретному ученику (каждый участник мониторинга получает индивидуальный отчёт) направлено на вовлечение в процесс обучения их родителей, у которых таким образом появляется возможность обсуждать результаты своих детей и планировать дальнейший процесс обучения с учителями.

Подводя итоги, сформулируем следующие выводы по итогам анализа практики использования результатов национальных мониторингов обучения в Австралии, США и Чили.

- В каждой из стран главной целью национального мониторинга является получение достоверных данных о результатах обучения школьников и создание доказательной основы для выработки национальной образовательной политики. При этом в США имеется возможность обобщения результатов только на субнациональном уровне – по штатам (из-за проведения оценки на основе выборке).

---

<sup>3</sup> Например, система подушевого финансирования школ (школа заинтересована в привлечении учеников), денежное поощрение учителей школ с высокими результатами, дополнительное финансирование школ с низкими результатами, желание иметь позитивный имидж школы в местном сообществе.

- За счёт оценки на генеральной совокупности учащихся в Чили данные представляются по каждой школе (тест имеет ограничения по объёму проверяемого содержания), а в Австралии – и по школе, и каждому участвующему в оценке ученику.
- Мониторинги во всех странах используют контекстные данные для более точного объяснения полученных результатов теста. В Австралии и Чили происходит сравнение результатов школ по кластерам подобных образовательных учреждений на основании социально-экономического статуса семьи ученика и школы. В США результаты школ не сравниваются, но анализируются данные по различным группам учащихся, в том числе с учётом дохода семьи и образования родителей.
  - Все страны уделяют очень серьёзное внимание стратегии распространения информации по итогам оценки. В мониторингах выделяются различные целевые группы пользователей, определяются показатели результатов оценки, осуществляется подготовка адресных информационных продуктов, создаются онлайн сервисы и информационные ресурсы, ведётся работа со СМИ.
  - Национальные мониторинги Австралии, США и Чили являются измерениями с низкими ставками, по их результатам школы, муниципалитеты, регионы не получают негативных санкций и/или незаслуженных поощрений. Здесь следует отдельно отметить пример Чили, где по итогам SIMCE в СМИ публикуются рейтинги школ, что оказывает некоторое «негативное давление» на наименее успешные образовательные учреждения. Но к этим рейтингам министерство образования не имеет отношения, они публикуются по инициативе самих средств массовой информации на основе открытых данных.
  - В Чили и Австралии, где в мониторинге участвуют все школы, осуществляется финансовая поддержка образовательных учреждений, продемонстрировавших низкие результаты, с целью преодоления существующих проблем и исправления ситуации.

## Приложение

### Основные характеристики национальных мониторингов учебных достижений в Австралии, США и Чили

Австралия	США	Чили
<p><b>NAPLAN</b>  <i>National Assessment Program – Literacy and Numeracy</i> (Национальная программа оценки грамотности по английскому языку и математических навыков)  <a href="http://www.nap.edu.au">www.nap.edu.au</a></p>	<p><b>NAEP</b>  <i>National assessment of Educational Progress</i>                      (Национальная оценка прогресса в образовании)  <a href="http://www.nces.ed.gov/nationsreportcard">www.nces.ed.gov/nationsreportcard</a></p>	<p><b>SIMCE</b>  <i>Sistema de Medición de Calidad de la Educación</i>                      (Система измерения качества образования)  <a href="http://www.simce.cl">www.simce.cl</a></p>

Австралия	США	Чили
<b>Цели</b>		
<p>1. Определение прогресса и оказание поддержки в обучении каждому конкретному ребёнку.</p> <p>2. Разработка и оценка мер образовательной политики на уровне страны и регионов.</p> <p>3. Обеспечение подотчётности перед обществом: информирование о том, насколько хорошо работают школы.</p>	<p>Проведение единого измерения, которое позволяет обеспечивать сравнение образовательных достижений школьников на уровне страны, штатов и участвующих городских округов.</p> <p>Предоставление результатов учителям, директорам, родителям, политикам и исследователям для оценки прогресса в обучении и выработки мер для улучшения образования стране.</p>	<p>1. Создание информационной основы для выработки образовательной политики.</p> <p>2. Обеспечение подотчётности и ответственности школ перед обществом.</p> <p>3. Оказание педагогической поддержки.</p>
<b>Периодичность</b>		
ежегодно	<p>1 раз в 2 года (математика и чтение)</p> <p>1 раз в 4 года (естественные науки и письмо)</p> <p>остальные предметы – периодически</p>	ежегодно
<b>Выборка или ген. совокупность</b>		
все учащиеся	выборка	все учащиеся, выборка для некоторых групп
<b>Участники</b>		
Учащиеся 3, 5, 7 и 9 классов	Учащиеся 4, 8 и 12 классов	Учащиеся 2, 4, 8, 6, 10 и 11 классов
<b>Что оценивается</b>		
<p>Знание и навыки по 4 областям: чтение, письмо, правила языка (грамматика, пунктуация, орфография) и математические навыки в соответствии с национальными целями обучения (национальный учебный план разрабатывается и вводится в настоящее время).</p> <p>Проверяются навыки, которые формируются в школе на протяжении длительного времени и служат основой для обучения и жизни в обществе.</p>	<p>Учебные достижения в ключевых предметных областях (математика, английский язык, социальные науки, искусство, экономика, география, технология, история США) – знания и навыки, а также их применение в реальных жизненных ситуациях.</p>	<p>Результаты обучения по основным предметам школьной программы – математика, испанский язык, история, география, общественные науки, естественные науки, а также письмо, английский язык, компьютерные навыки (ИКТ), физкультура.</p>



Австралия	США	Чили
<b>Характеристика инструментария оценки</b>		
Стандартизированные тесты	Стандартизированный тест достижений, продолжительность от 90 до 120 мин. Используются вопросы с множественным выбором и конструированием ответа.	Стандартизированный тест. Используются преимущественно вопросы с множественным выбором ответов, но также постепенно вводятся вопросы с открытым ответом и задания в форме эссе. Каждый тест содержит от 35 до 45 вопросов
<b>Сбор контекстной информации</b>		
Присутствует. Анкеты не используются, собирается на основании статистики и других внешних данных; собирается информация о СЭС школы	Присутствует. Анкеты для школьников, учителей и директоров школ	Присутствует. Анкеты для учащихся, учителей, родителей и руководителей школ
<b>Ответственная структура</b>		
Национальное независимое государственное Управление по учебному плану, оценке и информированию – Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA)	Национальный центр статистики в области образования (National Center for Education Statistics – NCES) – подразделение Министерства образования США. Управление NAEP осуществляет координационный орган – Управляющий совет по национальной оценке.	Независимое правительственное агентство по обеспечению качества образования (Agencia de Calidad de la Educación)
<b>Кто непосредственно проводит</b>		
Тест-администраторы (ТА) из числа учителей или других сотрудников школы, которая участвует в NAPLAN. Директор школы отвечает за подбор кандидатуры ТА, а также за надлежащую организацию и проведение теста в школе. ТА проводят свою работу в соответствии с национальным руководством по администрированию теста NAPLAN.	Официальные члены команды NAEP, нанимаемые для проведения (администрирования) теста в школах. Они проходят специальную подготовку. В школе им оказывает организационную помощь назначенный школьный координатор.	Студенты педагогических вузов, преподаватели университетов, школьные управленцы и методисты (учителя исключены).

Австралия	США	Чили
<b>Использование и представление результатов</b>		
<p>Результаты NAPLAN представляются несколькими способами, включая:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• индивидуальный отчёт ученика, который получает каждый школьник и его родители;</li> <li>• отчёт по школе, который размещается на сайте «Моя школа»;</li> <li>• национальный отчёт в двух версиях: краткая (выходит в сентябре) и полная (выходит в конце года).</li> </ul> <p>Основные показатели: средний балл теста; доля школьников, достигших национального минимального стандарта (НМС); доля не достигших НМС и доля школьников, показавших результаты выше НМС; разница в результатах теста за 2 года по конкретной возрастной группе и области тестирования.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Средний балл теста по стране, штатам и его динамика по времени.</li> <li>• Результаты по уровням достижений (<i>Basic, Proficient, Advanced</i>).</li> <li>• Результаты по группам учащихся (гендер, этнический состав, СЭС).</li> </ul> <p>Не даёт возможности сравнения между предметами по уровням (шкалы разные). NAEP не предоставляет информации относительно отдельных учащихся и школ. Результаты, материалы и сервисы публикуются на специальном сайте.</p> <p>Результаты NAEP публикуются в национальном докладе (<i>The Nation's Report Card</i>), представляющем широкой общественности информацию об академических достижениях американских школьников.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Национальные и региональные средние баллы по оцениваемым предметам и годам обучения.</li> <li>• Процентное соотношение учащихся по уровням достижений.</li> <li>• Средний балл по социально-экономическим группам, гендерной принадлежности, по частным и государственным школам.</li> <li>• Изменения средних баллов на протяжении ряда лет.</li> </ul> <p>Не даёт возможности представления данных оценки по ученику.</p>
<b>Особенности</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Единая шкала уровней достижений</li> <li>• Отслеживает прогресс каждого ученика в динамике</li> <li>• Представление результатов на специальном сайте как часть информации о школе</li> <li>• Представление результатов школ по группам СЭС</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Эффективная стратегия распространения результатов: большое число информационных продуктов и онлайн сервисов, ориентированных на разные целевые группы</li> <li>• Фиксация долговременных тенденций в результатах (с начала 70-х гг.)</li> <li>• Специальные дополнительные исследования в рамках NAEP (<i>High School Transcript Study, National Indian Education Study, NAEP-TIMSS Study</i>)</li> <li>• Постепенный переход к компьютерной сдаче теста</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Зафиксирована в Законе об образовании</li> <li>• Даёт информацию по каждой школе</li> <li>• Учёт социально-экономического статуса школ при анализе результатов</li> <li>• Продуманная стратегия распространения информации</li> </ul>

**Список литературы:**

1. *Болотов, В. А.* Виды и назначение программ оценки результатов обучения школьников / В. А. Болотов, И. А. Вальдман // Педагогика. – 2013. – № 8. – С. 15–26.
2. *Болотов, В. А.* Информирование различных целевых групп как условие эффективного использования результатов оценки учебных достижения школьников / В. А. Болотов, И. А. Вальдман // Проблемы современного образования [Электронный ресурс] : науч.-информ. журнал. – 2012. – № 6. – С. 187–202. – Режим доступа к журн. : [www.pmedu.ru](http://www.pmedu.ru), свободный.
3. *Болотов, В. А.* Условия эффективного использования результатов оценки образовательных достижений школьников / В. А. Болотов, И. А. Вальдман // Педагогика. – 2012. – № 6. – С. 39–45.
4. *Вальдман, И. А.* Мониторинговые исследования качества образования: опыт Австралии / И. А. Вальдман // Журнал руководителя управления образованием. – 2013. – № 4. – С. 43–51.
5. *Вальдман, И. А.* Особенности организации мониторингов учебных достижений в странах мира: национальная оценка прогресса в образовании в США / И. А. Вальдман // Проблемы современного образования [Электронный ресурс] : науч.-информ. журнал. – 2014. – № 5. – С. 13–34. – Режим доступа к журн. : [www.pmedu.ru](http://www.pmedu.ru), свободный.
6. *Вальдман, И. А.* Особенности организации мониторингов учебных достижений в странах мира: национальная программа оценки NAPLAN в Австралии / И. А. Вальдман // Проблемы современного образования [Электронный ресурс] : науч.-информ. журнал. – 2013. – № 2. – С. 5–18. – Режим доступа к журн. : [www.pmedu.ru](http://www.pmedu.ru), свободный.
7. *Вальдман, И. А.* Особенности организации мониторингов учебных достижений в странах мира: национальная программа оценки SIMCE в Чили / И. А. Вальдман // Проблемы современного образования [Электронный ресурс] : науч.-информ. журнал. – 2013. – № 5. – С. 133–149. – Режим доступа к журн. : [www.pmedu.ru](http://www.pmedu.ru), свободный.
8. *Вальдман, И. А.* Основные уроки национальной программы оценки SIMCE в Чили / И. А. Вальдман // Качество образования в Евразии. – 2014. – № 2. – С. 31–44.
9. *Кэллаган, Т.* Использование результатов национальной оценки учебных достижений / Томас Кэллаган, Винсент Грини, Т. Скотт Мюррей ; пер. с англ. С. В. Фирсовой ; под ред. И. В. Звонникова. – М. : Логос, 2014. – 248 с. – (Национальная оценка учебных достижений).
10. *Поливанова, К. Н.* Национальные и международные программы оценки качества образования : учеб. пособие / К. Н. Поливанова. – М. : Логос, 2010.
11. *Рамирес, М. Х.* Распространение и использование информации о результатах оценки достижений учащихся в Чили / Мария-Хосе Рамирес ; пер. О. Гринькова. – Вашингтон : Всемирный банк, 2012.

12. *Bandeira de Mello, V. Mapping State Proficiency Standards Onto the NAEP Scales: Variation and Change in State Standards for Reading and Mathematics, 2005–2009* / V. Bandeira de Mello ; National Center for Education Statistics ; Institute of Education Sciences ; U.S. Department of Education. – Washington: Government Printing Office, 2011.
13. *Bandeira de Mello, V. Mapping State Proficiency Standards Onto NAEP Scales: 2005–2007* / V. Bandeira de Mello, C. Blankenship, D. H. McLaughlin ; National Center for Education Statistics ; Institute of Education Sciences ; U.S. Department of Education. – Washington: Government Printing Office, 2009.
14. *Jaeger, R. M. Reporting the Results of the National Assessment of Educational Progress (1998)* / Richard M. Jaeger ; National Center for Education Statistics ; American Institutes for Research // AIR [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.air.org>.
15. *The Nation's Report Card: A First Look: 2013 Mathematics and Reading* / National Center for Education Statistics ; Institute of Education Sciences ; U.S. Department of Education // NCES [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://nces.ed.gov>.
16. National Center for Education Statistics = Национальный центр статистики в области образования [Электронный ресурс] : офиц. сайт. – Режим доступа : <http://nces.ed.gov>.
17. Agencia de Calidad de la Educación = Агентство по обеспечению качества образования [Электронный ресурс] : офиц. сайт. – Режим доступа : <http://www.simce.cl/>.
18. The National Assessment Program = Национальная программа оценки [Электронный ресурс] : офиц. сайт. – Режим доступа : <http://www.nap.edu.au/>.
19. My School = Моя школа [Электронный ресурс] : офиц. сайт. – Режим доступа : <http://www.myschool.edu.au/>.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2015, № 1

# НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ГЕРМАНИИ: ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ И ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ

«LIFE-LONG» EDUCATION IN GERMANY: BASIS OF CREATION AND PROBLEMS  
OF DEVELOPMENT

---

## **Писарева Л.И.**

Ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии и теории педагогики» РАО, кандидат педагогических наук

**E-mail: pisareva-l@list.ru**

**Аннотация.** Глобальные социально-экономические и культурологические изменения, повышение требований к образованию и профессиональной подготовке национальных кадров явились основанием для разработки международным сообществом европейской программы «Образование на протяжении всей жизни». В настоящей статье рассмотрена ее реализация в Германии. Внедрение непрерывного образования в этой стране было связано с преодолением более сложных проблем, по сравнению с другими странами Европы, что было обусловлено особенностями ее исторического развития.

**Ключевые слова:** система образования, проблемы развития, непрерывное образование, национальные особенности, преобразования.

## **Pisareva L.I.**

Leading research fellow of the Institute of Strategy and Theory of Pedagogics of the Russian Academy of Education, Candidate of science (Education).

**E-mail: pisareva-l@list.ru**

**Annotation.** Global social, economic and culturological changes, increasing educational and professional training requirements lead to the international development of the European «Life-Long Education» program. The article examines its realization in Germany. In view of the peculiarities of its historical development, the implementation of the program in Germany was associated with more complex problems than in other European countries.

**Keywords:** educational system, problems of development, lifelong learning, national features, transformations.

Глобальные социально-экономические и культурологические изменения, произошедшие в современном обществе, объективно ускорили процесс морального и фактического обесценивания ранее полученных знаний, наполовину устаревающих через каждые пять-шесть лет, что образно обозначено термином «период полураспада компетентности», то есть сократили время «старения» полученных знаний после окончания вуза. Необходимы были государственные меры по устранению разрыва между первоначально полученной подготовкой граждан и новыми требованиями, предъявляемыми интенсивно развивающимися экономикой, наукой, культурой, социальной сферой.

Вступление современного общества в эпоху постиндустриального развития на рубеже XX – XXI вв. обусловило переход образования на новую педагогическую парадигму, провозгласившую приоритет системы «образования в течение всей жизни» вместо системы «образования на протяжении всей жизни», признанной единственным средством адаптации человека к изменяющейся среде обитания и сохранения идентичности человека.

Для создания системы непрерывного образования в Европе нужна была четко разработанная стратегия развития национального образования, учитывающая основные факторы влияния на жизнь каждого индивида, общества, страны в целом. Политики стран Европейского Союза взялись совместно решать фактически общие проблемы, что предопределило направленность и содержание деятельности различных международных организаций, виды теоретической, финансовой, консультативной и практической помощи европейским странам-участницам и странам-партнерам при реализации ими национальных проектов.

В течение нескольких десятилетий начиная с 60-х гг. XX в. создавалась модель развития непрерывного образования. Обосновывались его цели и задачи, главные критерии и принципы европейской образовательной политики, уточнялись формулировки таких понятий, как образование, непрерывное образование, образование в течение всей жизни, а с учетом новых требований социума, вносились соответствующие изменения, дополнения и рекомендации. Это была работа над программой-максимумом, которая является ориентиром для национального образования.

«Непрерывное образование, как организующий принцип образования в целом, предполагает адекватное создание всеобъемлющей и целостной системы, предоставляющей средства для удовлетворения образовательных и культурных запросов каждой личности в соответствии с ее способностями», – гласит одно из определений понятия непрерывного образования, сформулированное в Совете по культурному сотрудничеству при Европейском Совете [1, с. 44–45].

Национальные планы развития непрерывного образования на рубеже XX – XXI вв. сверялись с планами и рекомендациями европейского сообщества, выработанными ими критериями по реализации программы непрерывного образования. Эти программы отслеживались международными организациями через установление устойчивой прямой и обратной связи, в том числе через процедуру отчетности, позволяющей фиксировать динамику их развития. По праву можно констатировать, что «в наши дни в Европе уже не существует суверенных национальных государств классического типа, целиком

опирающихся на национальную экономику и обладающих автохтонной (исконной) национальной культурой» [2, с. 15].

Реализация разработанной европейской концепции непрерывного образования потребовала трансформации в организационном и содержательном плане всех институтов национального образования как обязательного условия их перехода на новую систему образования и адаптации к принципиально иным требованиям экономического, политического, идеологического, технологического, культурологического и научного характера по сравнению с предшествующей эпохой научно-технической или индустриальной революции.

Несмотря на сходство проектов в области национальной политики европейских стран с точки зрения сближения образовательных систем, на совместное участие в реализации предложенной ЕС единой программы «образования на протяжении всей жизни», в каждой стране обнаружились свои особенности при решении проблемы непрерывного образования.

Федеративная Республика Германия занимает лидирующее положение среди европейских стран и особое место в Европейском Союзе как одна из его основательниц (Договор о создании Европейского объединения угля и стали, 1951 г.), как участница создания общего рынка (Римские договоры, 1957 г.) и как экономически развитое государство, которому принадлежат ведущие позиции в экономической, политической, социальной и культурной областях международной жизни.

В основе перехода немецкой системы образования к новой педагогической парадигме «образования на протяжении всей жизни», лежат как общие объективные для всех стран ЕС факторы, так и особые исторически сложившиеся условия и возможности. Развитие немецкого непрерывного образования – это динамичный процесс, происходящий в различных структурах и на различных ступенях образования, где нашли отражение два основных сегмента: традиционный, исторически обусловленный, сохраняющий особенности системы национального образования, складывавшегося в течение более 60 лет, и новый, характеризующий современные общеевропейские тенденции, проявляющиеся в системе немецкого образования в последние десятилетия благодаря тесному взаимодействию с другими странами в рамках международного сообщества и, прежде всего Европейского Союза.

В немецкой педагогической литературе применительно к непрерывному (дословно: «дальнейшее») образованию используются два термина: *Weiterbildung* (переквалификация или получение новой специальности) и *Fortbildung* (усовершенствование профессиональных знаний по ранее полученной специальности). Термин «образование длиною в жизнь» (*Lebenslange Bildung*) появился на рубеже XX – XXI вв.

Созданию современной системы непрерывного образования предшествовал сложный период демократических преобразований.

В отличие от системы образования большинства стран Запада немецкое образование переходило на новую педагогическую парадигму в условиях преодоления трудностей послевоенного социального, экономического, политического, идеологического и культурного развития, краха господствовавшей в довоенные годы идеологии, раздела страны

на оккупационные зоны в западной части Германии, создания двух немецких государств ФРГ и ГДР, развивавшихся в течение последующих 40 лет по различным сценариям своей внутренней и внешней политики вплоть до воссоединения в 1990 г.

Система немецкого образования в середине XX в. переживала глубокий кризис. Она тормозила успешное развитие страны в конкурентной борьбе на рынке труда и препятствовала экономическому росту, ставшему возможным, в частности, благодаря финансовой помощи США, которые были заинтересованы в ФРГ как будущем стратегическом партнере по НАТО и «надежном союзнике» на европейском континенте, и известному как немецкое «экономическое чудо».

Германия в эти годы испытывала острую потребность в специалистах со средним и высшим образованием. Она жила «старым капиталом», то есть, в первую очередь, за счет тех, кто получил образование до Первой мировой войны и в военный период. К началу 70-х гг. XX в. этот потенциал был исчерпан. Система образования находилась в кризисе и отличалась социально обусловленной иерархической структурой, глубоким разрывом между элитарным и «народным» образованием, наличием «тупиковых» учебных заведений в системе обязательного (формального) образования, высоким процентом второгодничества и выпускников школ, не получивших свидетельств об их окончании. Последние составляли основной контингент неквалифицированной рабочей силы и безработных.

В немецкой системе образования были нарушены основные демократические принципы образования: общедоступность, непрерывность и преемственность. В 1969 г. ФРГ занимала 22 место среди европейских стран по уровню финансирования образования.

«До сих пор существующему экономическому подъему скоро придет конец из-за отсутствия у нас квалифицированных молодых кадров. Когда отказывает образование – это уже прямая угроза прочности всего общества», – так охарактеризовал ситуацию, сложившуюся в 50-х – 60-х гг. в системе немецкого образования Г. Пихт, один из чиновников госкомиссии по вопросам образования в ФРГ и автор знаменитой монографии «Катастрофа немецкого образования», подготовившей общество к радикальной реформе 70-х гг. [3, с. 16]

Воссоздание системы просвещения, основанной на демократических принципах, пришлось на наиболее сложные послевоенные годы (50-е – начало 70-х гг. XX в.). В это время определилось направление развития немецкого образования на несколько десятилетий вперед и были заложены основы непрерывного образования.

Согласно ст. 2 (1) Основного Закона ФРГ (принят в 1949 г.) образование должно обеспечить каждому независимо от пола, возраста, профессионального образования, социального, профессионального статуса, политических и идеологических взглядов или национальности, возможность приобретать знания, умения и навыки, необходимые для полноценного участия в трудовой жизни и жизни общества в целом [4, с. 95].

«Каждый имеет право на свободное развитие личности и свободный выбор профессии», – было записано во всех 11 федеральных земельных законах ФРГ в 60–80-е гг., заложивших основы создания и развития системы непрерывного образования [5, с. 144]. В их число вошли «Закон об охране труда молодежи» (1965 г.), «Закон о профессиональном образовании» (1969 г.), «Закон о содействии образованию взрослых» (1974 г.), «Закон о содействии непрерывному образованию» (1980 г.), «Закон о непрерывном образовании» (1984 г.)



и др. законы, которые последовательно обновлялись и дополнялись в последующие годы (1991 г., 1992 г., 2000 г., 2004 г., 2008 г.) [5, с. 321].

Процесс непрерывного образования условно разделен на два этапа:

1. Формальное образование (начальное, среднее, высшее), предшествующее трудовой деятельности.

2. Дальнейшее (продолженное) неформальное и информальное образование, то есть сочетание учебы в специально созданных учреждениях (первоначально – в системе образования взрослых) и практической деятельности в сфере профессиональной занятости.

«Закон о порядке и содействии непрерывному образованию» (1982 г.), например, следующим образом определяет этот порядок и юридическое право выпускника учебного заведения на продолжение образования в системе непрерывного образования, представленного различными областями научных и практических знаний: «После завершения первой фазы обучения в школе, вузе или в области профессионального образования учебные учреждения системы непрерывного образования должны выпускникам, получившим знания и квалификации (компетенции), предложить соответствующие виды образования или аналогичные мероприятия в равноценных и взаимосвязанных сферах, таких, как постпрофессиональное образование; профессиональное образование; научное образование; политическое образование; образование, ориентированное на организацию досуга и развитие творческого потенциала; семейное и родительское образование; личностно-ориентированное образование» [5, с. 144].

Начало 70-х гг. XX в. отмечено подготовкой школьной реформы, переходом от работы над концепцией будущего немецкого образования к практической ее реализации, от признания необходимости разработки концептуальных основ непрерывного образования к созданию для него соответствующих условий. Для этого нужно было, прежде всего, устранить те несоответствия европейскому уровню (точнее, анахронизмы), которые тормозили экономический рост и вели к снижению конкурентоспособности страны на мировом рынке труда: тупиковые школы, большой разрыв между «народным» и элитарным образованием, отсутствие преемственности между разными ступенями образования и др. С этой целью были подготовлены такие документы общегосударственного значения, как «Основной план образования» (1970 г.) и «Структурный план системы образования» (1971 г.), которые определили основные задачи наиболее радикальной в истории Германии реформы образования, рассчитанной на исправление основных его « пороков », и обозначили демократический курс с ориентацией на общеевропейские принципы непрерывного образования [6]. В начале 1970-х г. в рамках этой реформы вводится новая классификация структуры системы образования как предпосылка для разработки основ непрерывного образования. Сектор дошкольного воспитания, принадлежавший прежде к системе здравоохранения, вошел в систему образования в качестве так называемой элементарной ступени.

Концептуальная и практическая задача подготовки к обучению в течение всей жизни предусматривала включение в образовательный процесс детей более раннего возраста и возложение на систему дошкольного воспитания новой функции – подготовки к школе.

В эти годы в ФРГ при более слабом, чем в других европейских странах, развитии дошкольного воспитания, как по экономическим причинам, так и из-за приверженности немецкой семьи традиционному домашнему воспитанию, необходимо было увеличить количество детских садов и их контингент, а также охватить детей более раннего возраста. Динамика развития дошкольных учреждений привела к увеличению в них количества детей разных возрастов: в 1990-е гг. их посещали около 70% детей в возрасте 3–6 лет; в 2013 г. – 89% детей 4–5 лет, 29,3% в возрасте до 3 лет посещали детские сады; 96–98% дошкольников 6–8 лет – подготовительные группы и классы [7, с. 75].

Значительная роль в системе образования вообще и непрерывного в частности принадлежит базовому среднему образованию. Оно определяет выбор и направление дальнейшего образования.

В результате реформы школьной системы:

- созданы более благоприятные условия для обучения и продвижения учащихся различных слоев населения;
- смягчены жесткие правила распределения учащихся по каналам общего среднего и профессионального образования;
- расширены юридические права, облегчающие переход в полные средние школы;
- введено профилирование в традиционно элитарных учебных заведениях, создан новый тип школ (колледж) с предоставлением одновременно общего и профессионального образования разного уровня подготовки.

Эти меры увеличили шансы учащейся молодежи на получение общего, профессионального и высшего образования лучшего качества, привели к изменению процентного соотношения обучающихся в различных типах общеобразовательных средних школ, о чем свидетельствует следующая статистика. В 1960-е гг. учащиеся распределялись по типам школ по схеме: 75% – в народных школах, 8,3% – в реальных, 15,1% – в гимназиях, в 1980-е гг. это соотношение изменилось: 36,7% – 27,0% – 27,2%, а в 1990-е гг. составило 22,8% – 26,3% – 29,1% [8; 9, с. 75].

Учащиеся 1-й ступени среднего образования в возрасте 10–16 лет (срок обучения 9–10 лет) – это будущий основной контингент системы профессионального образования. Окончание данной (неполной) средней школы дает право на обучение в начальной профессиональной школе (1–3 года), получение профессии, работы по своей специальности. Затем возможно продолжать образование для получения общего (полного) среднего или среднего специального и далее высшего профессионального образования.

Система профессионального образования в ФРГ – это наиболее широко представленная, востребованная, динамично и успешно развивающаяся структура с разветвленной сетью учебных заведений различного уровня и форм подготовки: 2,6 млн учеников обучаются по 240 профессиям начальной профессиональной подготовки и 94 специальностям в техникумах системы профессионального образования, построенной по иерархическому принципу [10; 7].

Из 51,5 млн (72,4%) обладателей профессионального образования 69,3% получили его в рамках заводского профессионального обучения (дуальная система), 10,4% – по окончании техникумов, 6,8% – в профессиональных (специализированных) вузах,

10,0% – в академических вузах, 1,5% – по окончании аспирантуры определенного профиля. Без профессионального образования числятся 19,2 млн человек, и только относительно 0,7% работающих нет данных о дипломе [10; 7].

В начале 1990-х гг. ФРГ, как и многие страны Европы, столкнулась с кризисом на рынке труда. Проблемы экономического роста, конкурентоспособности и занятости населения содействовали расширению сети услуг в системе профессионального образования, повышению спроса на различные виды и формы профессиональной подготовки, а также переподготовки и переквалификации лиц трудоспособного возраста и представителей старшего поколения.

Для восполнения числа учеников, начинавших дуальное (заводское) профессиональное обучение, был подготовлен специальный проект федерального правительства ФРГ. Он способствовал привлечению большего числа молодежи в профессиональную систему образования. Были введены повышенные стипендии, поощрительные премии и льготы для успешных учеников курсов заводского обучения, предоставлено право участия в более качественных программах с целью повышения уровня образования или квалификации, а также возможность их повышения за рубежом [10, с. 21].

В рассматриваемый период произошло судьбоносное объединение Германии (1990 г.) после 40-летнего периода независимого существования двух немецких государств разных социально-экономических формаций, что внесло существенные изменения в решение проблемы образования вообще и непрерывного образования в частности.

Население ФРГ численностью в 61 млн человек увеличилось на 17 млн за счет населения Восточной Германии. Уже накануне (за год) до воссоединения страны на западногерманский рынок рабочей силы прибыло полмиллиона граждан ГДР и переселенцев из других стран. Около 4,8 млн работающих по найму (половина всех работающих в новых землях) должны были влиться в процесс обучения и переквалификации. В таких отраслях промышленности, как текстильная и химическая, были вынуждены уволить тысячи низкоквалифицированных рабочих и служащих. В розничной торговле, в финансовой системе и в секторах сферы услуг появились новые профессии. Около 70% лиц, занятых в сельском хозяйстве Восточной Германии, должны были переквалифицироваться, оставив свою прежнюю работу, как несоответствующую современным требованиям [10, с. 18].

Данное историческое событие коснулось всех секторов, в том числе наиболее престижного – системы высшего образования, которое в 50–60-е гг. ассоциировалось с непрерывным образованием. Примечательно, что идея непрерывного образования и ее реализация (подготовка и переподготовка специалистов разного уровня) осуществлялась главным образом через высшую школу – посредством повышения квалификации широкого спектра участников. Вузы стали центром образования для взрослых, то есть для «нетрадиционного» состава студентов. Одновременно университеты утрачивали монополию на высшее образование из-за конкуренции со стороны промышленных фирм, создания ими собственных вузов и учебных центров, своих систем переподготовки высококвалифицированных кадров. Работодатели стали крупными организаторами и инвесторами непрерывного образования.

К середине 1980-х гг. произошел перелом в традиционном распределении немецких абитуриентов и студентов по каналам образования.

Учащиеся школ II ступени среднего образования в возрасте 16–19 лет (срок обучения 12–13 лет) традиционно составляли основной контингент студенчества страны. Однако немецкая молодежь старых, а затем и новых земель проявила повышенный интерес к высшему образованию и профессиям, для овладения которыми требуется обучение в высших учебных заведениях. Количество студентов возросло вдвое.

Данная тенденция привела к недобору учеников системы профессионального образования – будущих квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена. Рост количества студентов явился причиной того, что впервые за всю историю ФРГ их число превысило количество учеников профессионального обучения. «На каждого каменщика приходится по одному академику» – известная реплика одной из публикаций в педагогической прессе этого периода, точно определявшая отношение общества к «перекосам» в системе распределения профессиональных кадров.

Что касается сектора образования взрослых, то его значение в развитии всей системы образования и вклада в экономические успехи Германии трудно переоценить.

Одной из отличительных особенностей модели немецкого непрерывного образования является создание широкой разветвленной сети учебных заведений и учреждений, государственных, общинных, частных, конфессиональных, ведомственных, офисных, производственных, предлагающих все виды и формы дальнейшего постформального (начального, среднего, высшего) обучения и особенно профессионального образования. Профессиональное образование широко представлено в различных типах учебных заведений общего среднего и высшего образования.

Особенно многочисленны профессиональные учебные заведения различных уровней подготовки в системе неформального профессионального образования и повышения квалификации, а также неформального и информального образования и учения в системе образования взрослых.

Система образования взрослых представлена народными университетами, библиотеками, образовательными центрами при церквях и профсоюзах, занимающихся созданием курсов общего и профессионального образования и объединенных в общефедеральную организацию «Работа и жизнь». В Германии насчитывается 938 народных университетов, которые предлагают гражданам свыше 600 тыс. различных курсов.

Из 81,7 млн населения страны 41 млн – лица трудоспособного возраста, из которых в различных мероприятиях непрерывного образования принимают участие более 8,8 млн человек, что составляет 49% (52% мужчин и 47,6% женщин). Наибольшее число слушателей (22,2 млн, или 28,8%) приходится на лиц 35–55-летнего возраста. В связи с объединением Германии доля населения в возрасте от 19 до 64 лет, принявшая, например, в 2000 г. участие в мероприятиях по повышению уровня профессиональной подготовки, составила 29%. Из них на новые земли пришелся 31%, на старые земли – 28,% [9, с. 36].

Основной мотивацией для участия слушателей в различных мероприятиях является стремление соответствовать уровню современных требований в профессиональной сфере, подниматься по служебной лестнице (делать карьеру). Из общего числа всех слушателей

45,1% посещают курсы более широкого профессионального профиля (Weiterbildung), 14,1% – в объеме общего среднего образования, 11,3% – по своей рабочей специальности (Fortbildung), 0,9% – в рамках подготовки к экзаменам по своей специальности (Fortbildung) [7, с. 75].

Вполне закономерно, что в стране, где развиты практически все современные отрасли промышленности и сельское хозяйство и сложилась одна из самых совершенных в мире сфера услуг, наибольшим спросом в системе непрерывного образования в соответствии с социальными запросами населения пользуются такие области экономики, как торговля, сфера услуг. Например, в 2011 г. из 24,6% всех работающих в производственной сфере 1,6% были заняты в сельском хозяйстве, лесной и рыбной отраслях производства и 73,8% – в сфере обслуживания [7, с. 75].

Особым спросом у определенного контингента слушателей пользуются курсы по изучению предметов, выносимых на экзамены в общеобразовательных средних школах (немецкий, английский языки и математика), как курсы, «конкурирующие» со сравнительно новым сектором образования по оказанию дополнительной учебной помощи учащимся в целях повышения успеваемости (аналог нашего репетиторства) (Nachhilfesektor). Уже в 1990-е гг. около половины всех учащихся пользовались платными услугами этого сектора, в который входят более 3 тыс. частных репетиторских организаций [10].

Стабильный интерес проявляется к курсам по изучению и совершенствованию иностранных языков, за ними по значимости следуют курсы по основам научных знаний о здоровье, художественному творчеству, торговому делу, основам воспитания.

Все более востребованными становятся не только чисто «деловые», но и личностно ориентированные мотивации: желание приобрести навыки общения с партнерами, уметь налаживать производственные и личные взаимоотношения с коллегами по работе, быть готовыми приобрести новую профессию и сменить рабочее место, развивать такие качества личности, как инициативность, готовность принимать самостоятельные решения при возникновении проблем и брать на себя ответственность и др.

Что касается содержания непрерывного образования в целом, то социально-экономическая составляющая преобладает в системе профессионального образования, культурологическая – в системе информального образования, педагогическая (или социально-педагогическая) – в большей или меньшей степени – в каждой из них.

В ФРГ разрабатываются программы федерального и земельного (регионального) уровня, где непрерывное образование как процесс получения базовых, профессиональных и дополнительных знаний и компетенций рассматривается в качестве одного из механизмов деловой и социальной мобильности, направленных на обеспечение равенства жизненных шансов граждан, улучшение качества жизни, повышение гражданской активности. В 2000 г. реализованы следующие программы:

- «Инновации и обучение – развитие возможности профессиональной карьеры в течение всей жизни», где предусматривается расширение различных форм переобучения и повышения квалификации;
- «Обучение на протяжении всей жизни для всех»;
- «Связи с общественностью и маркетинговая стратегия для изменений в сфере демографии» – предназначена для расширения связей между предприятиями различных

бизнес-сообществ для принятия конкретных мер по трудоустройству и переподготовке старшего поколения;

- «Стратегия непрерывного учения в Федеративной Республике Германии»;
- «Формирование профессиональных компетенций: профессиональная квалификация для целевых групп, нуждающихся в особой поддержке» – для лиц с ограниченными возможностями и для молодых мигрантов.

В 2001 г. введен Федеральный закон «О реформировании инструментов политики рынка труда».

В 2008 г. внесены изменения в ранее принятые «Закон об образовании взрослых» и «Закон о содействии непрерывному образованию и библиотечному делу» [11]. В этих документах четко прослеживается ориентация на европейские ценности, на развитие ответственности, самостоятельности, самодисциплины, на формирование готовности к профессиональной и географической мобильности.

Одним из последних документов, определивших направление политики в области непрерывного образования в первом десятилетии XXI в. был «Отчет об образовании в Германии» (2006 г.), подготовленный на консорциуме «педагогическим генералитетом», который был представлен Федеральным министерством образования, науки и технологии, Конференцией Министров культуры земель, Германским институтом международных педагогических исследований, Германским институтом молодежи, Высшей школой системы информации, Социологическим исследовательским институтом, а также статистическими ведомствами федерации и земель [12, с. 392].

В ходе работы консорциума было принято решение: готовить аналитические отчеты и публиковать их в печати с периодичностью раз в два года для информирования общества о результатах развития концепции образования в течение всей жизни, о состоянии дел на различных ступенях системы образования – в разделах: «Образование в раннем детстве», «Общеобразовательные школы и неформальное учебное пространство в школьные годы», «Профессиональное образование», «Высшая школа», «Непрерывное образование и учеба в зрелые годы» [12; 13].

В опубликованных в последующие годы (2008 г., 2010 г. и 2012 г.) отчетах по указанным выше разделам отражена динамика развития различных ступеней системы образования, а также по наиболее проблемным областям системы образования (структура школьной системы, демография, образование мигрантов) [14].

Итак, переход Федеративной Республики Германии на новую педагогическую парадигму стал началом серьезных преобразований в системе просвещения, формирования новой интегрированной системы дошкольного, школьного, профессионального, высшего образования и широко разветвленной сети различных учебных заведений как системы образования на протяжении всей жизни». Последняя предлагает гражданам разнообразные виды и формы образовательных услуг и открывает перспективы профессионального и культурного роста, что стало возможным в результате преодоления серьезных социально-экономических, политических, педагогических и культурных трудностей и решения сложных проблем, стоявших перед образовательной политикой Германии в течение последних 70 лет.

**Список литературы:**

1. *Осипов, В. Г.* Социально-философский анализ современной концепции непрерывного образования / В. Г. Осипов. – Ереван, 1989.
2. *Lutzeler, P. M.* Deutschland – Grosser Staat? / P. M. Lutzeler // Internationale Politik. – 1997. – № 2.
3. *Picht, G.* Die deutsche Bildungskatastrophe / G. Picht. – Freiburg, 1964.
4. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland // Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften (BASS) (1989–1990). – Dusseldorf, 1989.
5. Erstes Gesetz zur Ordnung und Forderung der Weiterbildung vom 7. Mai 1982 // Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften (BASS) (1989–1990). – Dusseldorf, 1989.
6. Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission / hrsg. Deutschenbildungsrat. – Stuttgart, 1971.
7. Statistisches Jahrbuch der Bundesrepublik Deutschland 2013 // Statistisches Bundesamt. – Weinheim, 2013.
8. Statistisches Jahrbuch der Bundesrepublik Deutschland 2012 // Statistisches Bundesamt. – Weinheim, 2012.
9. Statistisches Jahrbuch der BRD 2003 // Statistisches Bundesamt. – Wiesbaden, 2003.
10. Weiterbildung in Deutschland. Qualifizierung in einer sich ändernden Welt // Bildung und Wissenschaft. – 1992. – № 1.
11. Deutsch EUT YDJCE // Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kolk. – Bonn, 2013.
12. Demmer, M. Bildungsbericht und nationale Bildungsstrategie // Die Deutsche Schule. – 2006. – № 4.
13. Konsortium Bildungsberichterstattung. Bildung in Deutschland : Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration / Gutersloh-Verlag W. – Bertelsmann, 2006.
14. Bildungsbericht-2012 : Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und Bildungspolitischen Entwicklungen // Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. – Bonn, 2011–2012.

---

**Spisok literatury:**

1. *Osipov, V. G.* Sotsial'no-filosofskii analiz sovremennoi kontseptsii nepreryvnogo obrazovaniia / V. G. Osipov. – Erevan, 1989.
2. *Lutzeler, P. M.* Deutschland – Grosser Staat? / P. M. Lutzeler // Internationale Politik. – 1997. – № 2.
3. *Picht, G.* Die deutsche Bildungskatastrophe / G. Picht. – Freiburg, 1964.
4. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland // Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften (BASS) (1989–1990). – Dusseldorf, 1989.
5. Erstes Gesetz zur Ordnung und Forderung der Weiterbildung vom 7. Mai 1982 // Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften (BASS) (1989–1990). – Dusseldorf, 1989.

6. Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission / hrsg. Deutschenbildungsrat. – Stuttgart, 1971.
7. Statistisches Jahrbuch der Bundesrepublik Deutschland 2013 // Statistisches Bundesamt. – Weinheim, 2013.
8. Statistisches Jahrbuch der Bundesrepublik Deutschland 2012 // Statistisches Bundesamt. – Weinheim, 2012.
9. Statistisches Jahrbuch der BRD 2003 // Statistisches Bundesamt. – Wiesbaden, 2003.
10. Weiterbildung in Deutschland. Qualifizierung in einer sich ändernden Welt // Bildung und Wissenschaft. – 1992. – № 1.
11. Deutsch EUT YDJCE // Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kolk. – Bonn, 2013.
12. Demmer, M. Bildungsbericht und nationale Bildungsstrategie // Die Deutsche Schule. – 2006. – № 4.
13. Konsortium Bildungsberichterstattung. Bildung in Deutschland : Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration / Gutersloh-Verlag W. – Bertelsmann, 2006.
14. Bildungsbericht-2012 : Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und Bildungspoli-tischen Entwicklungen // Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. – Bonn, 2011–2012.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2015, № 1



# КУЛЬТУРА И ЦИВИЛИЗАЦИЯ С ПОЗИЦИИ МОДЕЛИ ЛОГИКИ

CULTURE AND CIVILIZATION FROM A LOGIC MODEL STANDPOINT

---

**Бутов А.Ю.**

Старший научный сотрудник лаборатории литературного творчества ФГНУ ИХО РАО, доктор педагогических наук, профессор

**E-mail: fomenkoav@yandex.ru**

**Аннотация.** В статье анализируется взаимосвязь характера цивилизации и института образования и воспитания в зависимости от реализации индуктивного и дедуктивного подходов. В ходе анализа периода античности прослеживается процесс становления образования на основе принципа, метода индукции и формальной логики и его общемировоззренческий смысл и значение. Процесс развития культуры до цивилизации предполагает переход от доминанты дедуктивного подхода в отношении мировоззрения к реализации индукции.

**Ключевые слова:** логика, мировоззрение, образование, античность, ценности, культура, личность, развитие, эволюция, цивилизация.

**Butov A.Y.**

Senior research fellow at the Laboratory of Literary Creativity of the Institute of Art Education of the RAE, Doctor of science (Education), Professor.

**E-mail: fomenkoav@yandex.ru**

**Annotation.** The article analyzes the interconnection between the nature of civilization and the institute of education, depending on the implementation of inductive and deductive approaches. The analysis of antiquity traces the process of formation of education on the basis of the principle and method of induction and formal logic and its common ideological meaning and significance. The process of cultural development into a civilization presumes a transition from a dominant of a deductive approach to worldview formation to the implementation of induction.

**Keywords:** logic, philosophy, education, antiquity, values, culture, individuality, development, evolution, civilization.

---

Современную эпоху отличает отсутствие целостного и системного мировоззрения, что, соответственно, предполагает и отсутствие ясной, внятной логики развития общества. В наше время человек не знает и не представляет себе четко и определенно, кто он, какова его природа, зачем и для чего он живет. «...Вместо того чтобы новые ценности создавались посредством обнаружения уникальных смыслов, происходит обратное. Универсальные

ценности приходят в упадок. Поэтому все большее число людей охватывается чувством бесцельности и пустоты», – отмечал выдающийся психолог второй половины XX века Виктор Франкл [13]. Не обладая целостной картиной мира, человек, соответственно, не может определить и своего места и значения в нем. Конечно, сложно двигаться неведомо куда и непонятно для чего, зачем. «Мы живем в век распространяющегося все шире чувства смыслоутраты», – подчеркивал В. Франкл [13].

Эта ситуация свидетельствует о наличии процесса рассогласования системного порядка, проявляющегося в падении нравственности и общественных кризисов. В этой связи совсем не удивительно, что преимущественным в современном обществе является частный, индивидуальный, отдельный интерес, практически лишенный сколько-нибудь общего, глобального и целостного смыслового значения.

В современном обществе преобладает и господствует материальный фактор, или фактор материальной стимуляции, по своей природе очень сильный, как и непосредственно само начало гедонизма, на котором он практически основан. Соответственно, учитывая сам характер мотивации, этому фактору чрезвычайно трудно что-либо противопоставить, так как он имеет чувственно-эмоциональное начало, оказывающее значительное влияние на личность. Воздействовать на личность с точки зрения ее гармонизации в целях преодоления подобного влияния здесь можно, очевидно, только через столь же сильное влияние или начало непосредственно витального характера, например, посредством мироощущения и возможностей, которые реализуемы в сфере здоровья и обеспечения целостности личности, присущего ей внутреннего универсализма, как предоставляющих человеку способ обеспечить достижения, ему прежде явно не доступные. В противном случае дальнейшее усугубление ситуации грозит наступлением катастрофизма, что, разумеется, опасно при современном уровне развития производительных сил цивилизации. Даже кризис и крушение Рима в свое время был способен привести к такому сильному падению культуры, общих цивилизационных достижений, что процесс их восстановления занял не одно столетие, по сути завершившись только лишь в эпоху Ренессанса. По сравнению с этим периодом несложно представить себе масштаб общего падения и регресса, случись неожиданно подобный кризис в сегодняшних условиях, не говоря уже о сроках по его преодолению. Вполне понятно без особых объяснений, что сегодня мы просто не можем себе этого позволить, поэтому сам процесс перехода к новому характеру культуры должен быть постепенным, опирающимся на наличие мощной социальной мотивации. Разумеется, наличие такого перехода совсем не отрицает факта приближения и наступления кризиса, который вполне вероятно и закономерно будет, но все-таки необходимо свести его влияние к минимуму.

Причина господства материального фактора заключена не в утрате значения религии или уменьшении ее роли, как это может показаться лишь на первый и самый общий взгляд. Современное европейское общество продолжает оставаться сформированным в системе христианской веры и под ее культурным влиянием, поскольку его изначальная, сущностная, смысловая сфера подчинена вопросам собственно религиозного характера.

До введения христианства господствовал исторически сложившийся подход к мирозданию, при котором природа человека мыслилась как эквивалентная и близкая природе

окружающего мира. Подобная позиция предполагала построение отношений человека с миром на основе утверждения их изначального единства и подобия. При этом каждое из двух рассмотренных начал фактически содержит и воспроизводит через себя начало другое. И сами отношения решались на основе принципа подобия и соответствия – изоморфизма. В сущности, сам человек имел природу, родственную мирозданию в целом, и благодаря этому отпадали возможные противоречия.

Фактор социальных отношений не являлся в данном случае определяющим, поскольку единства с природой и уподобления ей человек достигал через себя, выступая в качестве ее отражения. Для осознания этого служила вся система отношений. Но опять же это были, прежде всего, отношения человека к природе и с природою, во-первых, а во-вторых, конечно, отношение к самому себе как к порождению природы и, соответственно, осознание себя как ее отражения. Человек, прежде всего, должен был сам совершенствоваться телесно и духовно, органично, во взаимодействии с природой. Если сам человек был отражением природы, космоса и мира, то сообразно этому он должен был постичь закон взаимосвязи, сознавая, постигая этот мир как бы через себя. Это, по сути, ставило его перед задачей изучения мира на основе характерных для нее закономерностей и принципов. Подобный путь, конечно, замыкал в определенной мере человека на себе как на отражении и воплощении начал и сил природы, мира, потому что вместе с самим человеком для него самого, по сути, переставал существовать и весь остальной окружающий его мир. Поэтому и человек должен был, прежде всего, совершенствовать себя самого, ставя себя в центр отношений во Вселенной.

На рубеже первого тысячелетия нашей эры представленный антропоориентированный и антропоцентрический взгляд на мир и человека под влиянием христианства постепенно уступает свое место воззрениям социоориентированного, социоцентрического плана. При реализации подхода к культуре социоориентированного плана в центр ставится система или принцип социальных отношений в обществе, что, соответственно, приводит к социоцентризму.

С новых позиций антропоориентированная установка заменяется идеей и началом отношения к ближнему как базовой основы для строительства общественной системы. Влияние религии способно было обеспечить взгляд на мир и человека преимущественно ярко выраженного социо-, а не антропоориентированного плана и характера, вследствие чего вопрос о связи человека с миром и его природой оставался в своей сути не решенным. Именно такой социоориентированный подход и утверждал Иисус Христос, когда провозгласил: «Возлюби ближнего своего, как самого себя!».

При внимательном анализе Ветхого и Нового Завета становится достаточно очевидно, что основные их заповеди изначально ориентированы на построение и регуляцию системы социальных отношений, знаменуя собой основание и начало социоориентированного подхода в жизни общества, а не понимание проблемы связи человека с миром с точки зрения присущей им общей природы. Ориентация Ветхого и Нового Завета на построение системы социальных отношений – наиболее характерное отличие их от основных учений древности, в центре которых находилось понимание системы мироздания. Непосредственно об этом и свидетельствует содержание заповедей «не убий», «не укради», «не прелюбодействуй» и др. [2].

В результате характерная для понимания традиции система отношений «человек и мир» посредством религии была заменена на отношения «человек – человек», или же в целом «человек и социум». При этом задача заключалась не только в том, чтобы сориентировать людей на отношения друг с другом. По сути отрицалась установка на совершенствование человека в плане отражения, отображения природы в целом, когда в целях совершенствования в качестве проекции природных сил, человек, прежде всего, должен был любить себя и уделять работе над собой особое внимание. Но в данном случае он вряд ли смог бы уделять необходимое и должное внимание сфере социальных интересов, а точнее, постарался бы гармонизировать систему общества, превратив ее в отражение мироздания, в органическую. Вопрос о непосредственной природе человека просто не вставал, поскольку было очевидно, что Бог создал человека по своему образу и подобию. Разумеется, и христианская, и иудейская религии имеют скрытый, эзотерический смысл, который позволяет несколько иначе трактовать вопрос о связи человека с миром. Однако смысл этот, увы, раскрыт весьма не многим, вследствие чего трактовка с точки зрения утверждения социоцентризма продолжает преобладать в обществе. Непосредственным развитием и продолжением конкретного взгляда представляется тот же марксизм – учение Карла Маркса, утвердившее идею социоцентризма в тезисе «сущность человека не есть абстракт, присущий отдельному индивиду», а являет собой «совокупность общественных отношений» [11]. Соответственно, принципиально изменяется сам путь и способ постижения мира, применявшийся ранее в узком кругу, как, например, у Платона.

В христианстве путь и метод, связанный с познанием и изучением мира на основе и посредством сущностных концептов мироздания, например в философии Платона, заменяется более массовым, реализуемым на основе и посредством веры. Сформировавшаяся в христианском обществе установка о преобладании религии практически перевела общее знание о человеке и мире на уровень веры: информацию, по сути, просто заменили верой. Влияние же религии, опирающейся на начало веры по своей природе и характеру, является заведомо более массовым и широким. С утверждением христианства следуют запреты, связанные с применением геометрии, системы знаний в целом, которая подвержена гонениям, как важное условие для понимания системы мироздания.

Распространение монотеизма обусловило изменение модели мира с изначально двойственной, бинарной, признающей равенство, единство двух начал, на биполярную, основывающуюся на утверждении и абсолютизации только одного отдельного, особого начала. По своей сути, социальные отношения были спроецированы также и на мир природы, космоса, придав ему определенный нравственный характер и значение. Существование высшего и универсального принципа мироустройства как такового изначально не предполагало разделения на добро и зло и, соответственно, их противостояния и противопоставления, поскольку не предполагало отрицания в своей основе. В такой системе существуют только разные процессы и не более того.

Традиционно под «началом зла» закономерно понималось отрицание системы мироздания, неполнота, непонимание и не более того; что выступает злом, а что добром, относительно для мироздания в целом. Но это отношение вовсе не носило яркой, явной нравственной оценки. Величайшим из грехов в системе брахманизма полагается «авидья»,

или же неведение, незнание. Но данная оценка не имела нравственного плана, как бы мы могли сказать сегодня, обладая объективным характером. В качестве начала зла ранее рассматривалось непонимание, или выпадение из самой системы мироздания, нарушение божественного плана и системы.

Монотеизм же непосредственно привносит нравственный характер оценок, связанный с процессом расщепления на добро и зло. Оценка или разделение на добро и зло в системе христианства предполагает привнесение нравственного принципа, по сути, взятого, как отражение системы социальных отношений. Реализация лишь только одного добра предполагает отрицание системы мироздания и построение отношений и задач в русле системы частных и конкретных социальных интересов, как своеобразную проекцию. Ведь непосредственно сама система мировоззрения – что необходимо подчеркнуть – в принципе была построена и смоделирована с социальных отношений, на реализацию и утверждение которых она и была изначально ориентирована.

Разделение на добро и зло в мировоззрении, по сути, сделано для социума и в интересах социума в целях реализации конкретных социальных интересов. Для последних разделение на добро и зло вполне естественно, поскольку существует сфера социальных интересов разных обществ, групп и индивидов. И сообразно то, что противоречит интересам данной группы или человека, понимается как зло, как, впрочем, и наоборот, что только подтверждает социоориентированный характер всей представленной модели.

По сути, из понимания устройства мира как бы выделяется только социально интересное, полезное или приятное, а остальное отрицается и низвергается, как неудобное и непривычное для понимания. Неудивительно, что трактовать подобные принципы и оправдывать ими свою деятельность могли совершенно разные люди и в совершенно разных целях.

Конечно, христианство ставило определенные преграды в сфере отношений и реализации задач, как тот же знаменитый принцип «не убий», но стоит посмотреть, насколько часто этот принцип соблюдался на практике. Ограничение всегда могло быть снято и преодолено каким-то более ситуативным, важным с точки зрения условий времени принципом, например та же идея о защите христианской веры или государства, и тогда уже вполне возможным становилось применение насилия. Оно скорее ограничивало меру и возможность применения социального насилия, предупреждая предстоящие социальные потрясения, снижая их степень и масштабы. Нелишним будет вспомнить все крестовые походы, многочисленные межконфессиональные конфликты, которыми просто изобилует Европа в период Средневековья. В данном плане представляется естественным и изречение самого Христа: «Не мир принес я вам, но меч!» [2].

По существу, самые разные слои населения могли, опираясь на учение христианства, защищать свои идеи и оправдывать задачи, входя в конфликт друг с другом. Следствием этого является отсутствие должного целостного видения и понимания реального устройства мира. Так, например, ребенок, для которого есть нечто неизвестное, боится неизвестного как неприятного и сообразно его отвергает.

В обоих Заветах вопрос о системе мироздания, возникновении и непосредственном устройстве мира представлен мимоходом, как бы между прочим. Сам мир при

различении и выделении добра и зла, по сути, просто не рассматривается в принципе. По крайней мере в Библии на этой теме не сделан акцент, смещающийся в сторону системы социальных отношений, – просто сказано, что мир содеян Богом. Речь скорее идет о том, что хорошо с позиций социальной деятельности человека, а что плохо; что соответствует задачам социальной деятельности, а что нет. Тогда как всякая реально древняя культура изначально представлялась ориентированной именно на законы и закономерности устройства и организации окружающего мира и Вселенной, поднимая знания и информацию онтологического плана. В сущности, она давала некий общий абрис, отражение системы мира, двигаясь от общего и главного начала по принципу и методу дедукции. И, предлагая этот принцип человеку, как бы ставя индивида перед ним, древняя культура уже предполагала и обозначала рамки поведения и задавала отношения, которые человек мог реализовывать в процессе жизнедеятельности и своего личностного, индивидуального бытия.

Для христианства и иудаизма же, напротив, представляется наиболее существенным реализация конкретных, частных правил, а не общего начала, или принципа системы, что являет собой в большей мере индуктивное начало. Соответственно, при данной переориентации и отрицании единства человека с миром неизбежно утрачивается целостный взгляд на человека, который заменяется узкосоциальным пониманием его природы. Общество приобретает социальную направленность и ценности, постулированные в заповедях христианской веры, как бы переадресуясь в сферу социальных отношений, и передает забвению антропологические как универсально-человеческие ценности. Непосредственная плата за развитие – утрата целостности мировосприятия, поскольку сам процесс развития в целях своего конкретного, реального осуществления предполагал отсутствие начала антропологической полноты. В наше время человек не имеет целостного взгляда в отношении своей природы, поскольку при отсутствии целостного понимания мира невозможно достичь целостного понимания человека.

Развитие в общественном масштабе просто не предполагало в принципе стремление к гармонии как к утверждению полноты. Это был процесс собственно индивидуального развития, а его, напротив, необходимо было реализовать в социальном, непосредственно общественном масштабе. Нужно было создать мотивацию на базе и основе феномена компенсации. Для этого же надо было утвердить на основании изменения мировоззрения и ограничения знаний нецелостность человека, замкнув его в рамках социальной сферы, что задает неполноту и социальную компенсаторную динамику, направленность движения как развития, изначально ориентированного на общественный прогресс.

В сущности, христианство являло собой не что иное, как своеобразную модель, основу для развития активного социального взаимодействия, конфликта. Оно, по сути, вырывает человека из мира природы, ставя его вне общей системы мира как начала или принципа всеобщего, универсального порядка, и приводит не к согласованию с природой и началом мироздания как уподоблению и обретению гармонии, а совсем напротив, в направлении к системе социальных отношений и конфликта. Человек сам не имеет представления о системе мироздания, он ограничен изначально социальным пониманием и кругом отношений, а поэтому и не способен реализовать идею самосовершенствования. В итоге он

совершенно погрязает в сфере социальных, тенденционально частных и отдельных интересов, действие в соответствии с которыми составляет его главную, важнейшую задачу.

Проблема эволюции мировоззрения в отношении перехода с дедуктивного на индуктивный принцип наиболее отчетливо прослеживается на примере эллинской и эллинистической культур как двух последовательно сопряженных периодов античной цивилизации. Принципиально характерным для античности как изначально политеистической и синкретической культуры полагалось утверждение принципа природно-космического равновесия как баланса природно-космических сил, отражением которого посредством логоса и представляется идея, или принцип структурирования. Древнегреческое мировоззрение исходило из принципа и идеи структурирования окружающего мира на основе некоего общего, высшего принципа или начала, которое было представлено в лице первоначала, или же первоосновы мира. Древнегреческая философия руководствовалась представлением об интеллигибельности, умопостигаемости окружающего мира, благодаря которому общий принцип получал свое теоретическое основание.

Теоретическим обоснованием, выражением, методологией у древних греков выступала, прежде всего, геометрия. Стремление к геометризации пространства, окружающего мира в целом представляло собой основание для рационального, интеллигибельного постижения окружающего человека мира. При этом сам геометрический принцип или метод мыслился греками универсальным и выражался в каноне золотого сечения и знаменитого философского геометрического метода Платона [12].

Свидетельством структурного подхода выступает функционализм, принципиально характерный для язычества. Реализация функциональности предполагала технологизацию влияния на человека, что, в свою очередь, естественно обуславливало факт реализации структурного начала. Влияние со стороны структурности отчетливо прослеживается и в лице стремления философов античности к геометризации и пропорционированию звуков и пространства. В частности, зарождение музыки, музыкальных звуков и ритмов, по легенде, связывается с Пифагором, соотнесшим звуки непосредственно с физическими данными [9].

Античное искусство также изначально в своей сущности структурно. В качестве основы структурирования выступало характерное для древних греков понимание искусства как условия и способа реализации начала логоса. Идея, или принцип структурирования, как отражения и выражения начала мировой гармонии стоит у истоков становления античного искусства, которое образуется как отражение самой гармонии. Логоцентричность древнегреческого эллинского мира позволяла считать искусство основой и условием для утверждения начала логоса. Структурность, свойственная для античного искусства, подтверждается характером архитектуры эллинов с присущей ей скульптурностью, что в свое время отмечал еще Ле Корбюзье [8]. В образовании структурное начало получило отражение посредством увлечения древних греков геометрией и стереометрией.

Языческий по своей сути принцип уподобления природе через расщепление и рационализацию сознания способствовал рождению античной философии. В античной Древней Греции крушение синкретизма проявилось в утверждении рациональности, что пробудило к жизни философию как способ или форму рационального познания

и осмысления мира. Но, хотя феномен расщепления сознания и способствовал формированию рационального сознания, сам исходный принцип и дедуктивный подход движения от общего начала к частному остались неизменными. Философия была учением о построении мироздания, системы мира в целом.

Рождение философии, по сути, являет собой феномен единства двух начал: рациональности и дедуктивности. В своем единстве с принципом рациональности принцип дедукции стал непосредственной базой и основой философии. Со времени античности философское познание рассматривается, в сущности, как рационально-дедуктивное в своей основе.

Хотя дедуктивность изначально сохранялась, но тем не менее она уже несла и заключала в себе компонент рационализма, призывавший непосредственно к выявлению первоначала, разрушая целостность сознания. Культура просто приняла относительно рациональное звучание, о чем непосредственно свидетельствует изначально натурфилософский характер учений древних греков с характерным поиском первоначала мира. При этом философия у древних греков обладает интегрирующей функцией, объединяя всю систему, совокупность знаний о природе, из которой позже выйдут самые различные науки.

На основании реализации начала дедуктивности строилось и образование древних греков, бывшее в своей основе философским и фундаментальным. Принципиально натурфилософский взгляд на мир предполагал универсализм по отношению и в отношении человека, достигавшийся посредством общего, универсального развития индивида при помощи и на основании дедукции. Причем, естественно, в силу общего природного характера процесс воспитания человека реализовывался в непосредственном единстве и взаимосвязи физического и интеллектуального развития.

Изменение мировоззрения и переход к реализации феномена и принципа индукции берет свое начало из философии Сократа, отрицавшего идеи натурфилософского порядка и характера. В основе его взглядов – перенос внимания или предмета философии с идеи связи и единства человека и природы как общего, глобального концепта мироздания на систему социальных отношений и начало нравственного мира и поступков человека, выступающих как отражение социального феномена. И эта специфичность взглядов получает отражение также в жизни самого Сократа, в самом способе общения и распространения им своих идей. Подобный подход обусловил понимание того, что мир присущих человеку отношений не являет собой отражение природы, потому что человек не представляет собой отражения и единства с общим принципом природных сил. Сам Сократ в своих беседах стремился вывести причины и основы поведения человека вовсе не из характера каких-то общих принципов, закономерностей природы или мира, оперируя понятиями нравственного, социального, значения. Центром его воззрений является сфера социальных качеств человека.

В результате общий дедуктивный взгляд на мир, присущий древнегреческой античной философии, по сути, заменялся индуктивным взглядом и подходом социально-философского характера. Замена натурфилософского мировоззрения концептом социально-философского характера принципиально изменила сам характер обучения и образования, подготовки человека, принцип его общего формирования и становления.



Продолжение философско-дедуктивного подхода в полном соответствии с законом «отрицания отрицания» прослеживается в философии Платона, который через идеальность утверждает дедуктивность как бы в некой «чистой» и абстрактной, непосредственно рациональной форме. Наличие «мира идей» как неких базовых, универсальных, общих сущностей, отражением которых представлялся вещный, материальный мир, предполагало общую дедукцию подхода, которая, однако, исходила не из представления о проекции природных, натурфилософских сил или начал, а из абстрактно-философского воззрения на суть вещей.

Идеи в философии Платона структурируются по степени их общности и в рамках строгой иерархии, причем, чем большей общностью сама идея обладает, тем менее она реализуема на практике и, соответственно, наоборот – простые, «частные», элементарные идеи проще и быстрее подлежат практической реализации. Иначе говоря, присутствует известный замысел, модель или структура, данная в форме идеи, которая является господствующей в отношении к практике, реализуемой согласно замыслу. Эта идея представляет собой некий общий принцип, как бы проецирующийся на предметно-вещную, по своей сути материальную реальность.

Высшей среди всех идей является идея блага, или совершенства, подразделяемая на начала истины, добра и красоты. Рассматривая общий принцип блага, или совершенства и гармонии, как воплощение идеи и начала истины, добра и красоты мы можем явно наблюдать, что через них реализуется универсальный, общий принцип, позволяющий отражать каждое из представленных начал через и посредством другого. По существу, конкретный принцип может быть представлен в структурно-геометрической форме, выступая в качестве основы триединства, или как синтез. С этих позиций представляется вполне закономерной разработка Платоном так называемого геометрического метода [12].

Таким образом, идея триединства, по Платону, объединяет обучение и творчество в реализации определенного структурного единства и начала, которое рассматривается в качестве определяющего, основы. Эта идея обеспечивала, в свою очередь, возможность гармоничного универсального развития. Структура как основа утверждения и отражения гармонии реализуется как база для творчества.

Соответственно, представленный подход как путь от общего, естественно, предполагает утверждение теории, теоретизм в исследовании, постижении мира. А в плане обучения – принцип или путь дедукции, движение «от общего к частному». Этот подход сформировал и заложил основу для абстрактно-дедуктивного образования, основывавшегося на математике, геометрии и философии как наиболее абстрактных и фундаментальных сферах, или способах познания окружающего человека мира.

Вполне естественно, что данный путь и принцип обучения представлялся весьма сложным и фундаментальным, что и предопределило узость его непосредственно практической реализации в рамках закрытых философских школ. Но вместе с тем он показал себя способным обеспечить полностью универсальное развитие личности, составив путь и направление в реализации образования и воспитания, которое спустя много столетий получает воплощение в эпоху Ренессанса под влиянием неоплатонизма [9]. Именно

концепция Платона представляла собой, очевидно, наивысший и последний, характерный для культуры, собственно мировоззренческий этап.

Если концепция Платона отражала ценности этапа культуры, то общий характер ценностей, свойственных цивилизации, получает воплощение в учении и идеях Аристотеля, являвших зарождение мировоззрения и подхода собственно цивилизационного порядка. С деятельностью и учением Аристотеля непосредственно связан отказ от дедуктивного подхода, обращение внимания философии к проблемам и вопросам социального характера. И в этом плане Аристотель поддерживает философские воззрения Сократа.

Для философии Аристотеля характерен принцип индукции как основы конкретно для естественнонаучного познания и понимания мира с помощью формальной логики. Этот подход не обладает целостным характером в той мере и степени, которая была присуща философии Платона, что означает расщепление познания на социальную гуманитарную и естественнонаучную основы, или направления в постижении мира. Отсюда и берет свое начало процесс дифференциации научных направлений, столь отчетливо прослеживающийся в наши дни, когда каждая наука обретает свой предмет. Принципиально общими для воззрений двух отмеченных философов античности являются присущие обоим отрицание натурфилософской парадигмы как единства принципов устройства мира, человека и природы и замены ее социально-философской проблематикой.

В воззрениях Аристотеля, рассматривающего обучение в целом как индуктивный путь, или процесс, концепция образования эпохи эллинизма получает наиболее яркое выражение. Принцип индукции не позволяет утверждать и реализовать исходный принцип и начало триединства как структурности, по сути, утверждаясь через частное, отдельное начало. С этого времени феномен обретения и утверждения исходного структурного единства постепенно отрицается, а обучение начинает строиться на основании отдельных предметов. Реализация начала индуктивности предполагает понижение степени и уровня теоретичности, теперь в качестве главнейших выступают более доступные предметы гуманитарного, а вовсе не математического характеров.

Согласно Аристотелю, реализация подходов к обучению основана на принципе индукции и преподавании гуманитарных дисциплин, представленных наличием мифологии, литературы и, конечно, логики. Именно Аристотель утвердил характер обучения в соответствии и на основе принципа индукции, движения от простого к сложному, что, в свою очередь, позволило обучать больше учеников, поправ платоновский эзотеризм.

Система Аристотеля предполагала обучение посредством рассмотрения и анализа примеров из литературы на мифологические темы, представления о которых имел практически любой житель древней Эллады, получивший хоть какое-то элементарное образование. Трактовка философских положений, той же метафизики осуществляется посредством интерпретации мифов в ходе изучения античной мифологии, представленной в литературной форме в качестве примеров. Обучение предполагало рассмотрение достаточно обширных и обильных фактов и примеров и осуществлялось на основе логики, – той именно формальной логики, отцом и основателем которой также выступает Аристотель. Индуктивное преподавание на основе иллюстраций и примеров, подкрепленных стихотворным творчеством, сделало его подход весьма доступным и распространенным, создав

явный перевес в сторону гуманитарного начала в обучении [4; 6]. Такой подход облегчал изучение материала и массово распространялся, но при этом не обеспечивал универсального развития человека, в полной степени не предоставляя целостной мировоззренческой основы. Круг изучаемых наук и, соответственно, предметов был весьма различен, тяготея к дифференциации и в ущерб реализации системного начала.

Индуктивность, выстроенная на основании формальной логики и обеспечившая массовость образования как социального феномена, явилась провозвестницей новой эпохи, оказав огромное влияние на общественную жизнь и сам процесс дальнейшего развития цивилизации. Реализация мировоззренческого влияния Аристотеля наиболее ярко видна на примере Александра Македонского, у которого Аристотель был учителем. Долгое время факт взаимосвязи Аристотеля и Александра оставался без должного внимания и анализа. Возможно ли, чтоб это было просто совпадение по времени существования двух выдающихся людей, которое свело их на не столь обширном юге полуострова Балканы? Хотя, конечно, масштаб личности и Аристотеля, и Александра позволяет говорить о том, что между этими двумя великими людьми реально существует некая глубинная взаимосвязь, явственно прослеживаемая во влиянии Аристотеля на Македонского и, конечно, получившая свое воплощение в деяниях последнего. Для того, что бы ответить на эти вопросы, постараемся определить, насколько образ мыслей и идей великого античного философа непосредственно смог предопределить и обусловить действия его не менее успешного воспитанника? И, конечно, почему тогда ни у Сократа, или же, к примеру, у Платона, – в личности, ни одного философа античности, – не было столь успешных, продуктивных с точки зрения масштабов социальной практики учеников? Обратимся к ряду очень интересных и явно не случайных соответствий.

Обращает на себя внимание тот факт, что с именами Аристотеля и Македонского связано начало нового периода Античности, известного под названием эпохи эллинизма. Эти герои не только открывают ее, но и фактически являются крупнейшими представителями. Аристотель – крупнейший философ нарождавшейся эпохи эллинизма, а Александр – ее самый успешный и результативный полководец.

Аристотель разработал общее научное мировоззрение эпохи эллинизма. А Александр, по сути, обозначил путь и характер эволюции государств эллинистической эпохи, выступив в роли крупнейшего завоевателя, на основании и под влиянием империи которого возникло множество позднейших царств. В этой связи очевидно, что прямым объединяющим началом может выступать само мировоззрение эпохи эллинизма.

При анализе взглядов Аристотеля обращает на себя внимание тот факт, что именно этот философ окончательно перенес основной интерес философии с изучения мира, макрокосма как универсального, всеобщего начала на изучение социума, сменив дихотомию «человек и мир» на отношение «человек и социум». В то время как дедукция предполагала факт существования общего универсального концепта при принципиальной невозможности выйти за его пределы, Аристотель снял дедукцию как утверждение концепта связи человека с миром. Этому стала соответствовать система индуктивного анализа вместо дедукции, которая основывалась на формальной логике, не придерживавшейся никаких абстрактных высших норм и догм, а получала как бы непрерывный вариант своей

реализации. Индукция уже не вписывалась в базовый концепт, а сокрушала его, разбивая напрочь. Никакая изначально данная, абстрактная, общая модель или система не способны устоять против реализации индукции с формальной логикой. Индукция с формальной логикой предполагала беспредельный и открытый путь практической реализации, принципиально чуждый построению концептов и нацеленный на бесконечное движение на практике. Именно поэтому без Аристотеля Александр Македонский не смог бы реализовать свое стремление к покорению Азии. Оно бы просто не смогло возникнуть в принципе, поскольку дедуктивность ограничивала человека в рамках изначально данного и общего концепта, призывая к самосовершенствованию, все выше и выше, как к единству человека, мира и природы. А индукция же предполагала идею социального распространения как ориентацию на достижение бесконечных и различных социальных целей.

Пользуясь формальной логикой на основании индуктивного подхода, Александр мог приподняться над мировоззрением традиционного Востока, признав его по своей сути ограниченным, ущербным, варварским и потому, в силу принципиальной чужеродности, достойным сокрушения и уничтожения. Это обосновывало цель и факт завоевания Востока на основании реализации индукции, по сути, выступавшего как архаичная и варварская культура по сравнению с Грецией. Индукция предоставляла способ и основу для движения и отрицания, низвержения и построения нового.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что Аристотель и Александр Македонский были не просто современниками, явно выходя за рамки стандартной системы отношений «учитель – ученик», и характер воззрений Аристотеля, по существу, своим влиянием инициировал крупномасштабную агрессию Александра, благодаря которой создалось политическое основание эллинистической эпохи и культуры. Точно так же, как сам Аристотель создал ее интеллектуальную, духовную основу.

По существу, Александр Македонский стал, своего рода творением и одновременно практическим реализатором мировоззренческого влияния Аристотеля. В завоевательных походах Александра Македонского мировоззрение Аристотеля приобрело реализацию, став в то же время основанием для наступления эпохи эллинизма. Но в качестве исходного начала, разумеется под непосредственным влиянием Аристотеля, было сформировано само мировоззрение Александра. Первоначально изменения произошли в сфере сознания, а затем перенеслись уже на практику. А кажется на первый взгляд, все-то-то происходит замена принципа дедукции на принцип индукции и появляется формальная логика.

С эпохи Аристотеля гуманитарное образование реализуется в плане отношений сферы ценностей как нравственной основы социальных отношений, их регулятора посредством права и морали. Это означает, что задача гуманитарного образования смещается непосредственно в нравственно-этическую сферу с характерным выражением и отражением субъективного начала. Соответственно, задачей и предметом науки и образования становится социальная сфера культуры, выступающая в то же время в качестве условия для социального развития.

Непосредственной задачей, или целью, гуманитарной науки и образования является влияние на систему управления обществом, а в своем более современном

варианте, – идею социального развития. По сути, сущностная роль гуманитарного образования заключена совсем не в разрешении самой проблемы человека, а в реализации определенных социальных целей, на которые оно являлось ориентированным, начиная с эпохи Аристотеля. И именно поэтому само значение влияния учения Аристотеля было очень высоким даже в период Средневековья. Однако полем, или сферой для его первоначальной апробации, вполне закономерно выступает сначала Александр Македонский, а затем и Древний Рим как наиболее успешные и эффективные античные «проекты» по реализации задачи социального развития и расширения имперского характера. Именно в рамках двух представленных общественных моделей функция организации управления представлялась наиболее важной и существенной, и именно они нуждались в наибольшей социальной стимуляции для расширения жизненных пространств и построения империи.

Цивилизационное влияние системы Аристотеля послужило основой мировоззрения и, соответственно, процесса обучения в Древнем Риме, выстраиваемого под влиянием эллинистической культуры на основании гуманитарно-индуктивного подхода. Непосредственно древнеримская эллинистическая модель образования, основывавшаяся на гуманизме и индукции, имела своим основоположником Аристотеля, являясь аристотелевской по своим основам.

Пребывая в лоне эллинизма, Рим по своей сути отвергает дедуктивность как концепт и оставляет лишь само начало языческого мировосприятия. Отказ от общего, фундаментального концепта предопределил реализацию начала, или же процесса, индуктивности как ориентированного на конкретно-социальное значение и функции. Главными для Рима стали явно социальные задачи. Определяющей особенностью древнеримского мировоззрения становится ориентация на социальную систему отношений и ценностей.

Саму римскую историю по наличию влияния греческой культуры упрощенно можно разделить на два больших периода: до и после появления этого влияния, то есть до и после конца II века до нашей эры. В отличие от Греции, целостно рассматривавшей человека с точки зрения его универсального и гармоничного развития, Рим замещал идею совершенствования человека социальными задачами и планами по поддержанию и обеспечению системы власти, социальных отношений. Эта задача, в принципе, уже вовсе не предполагала факта существования и присутствия общего концепта в виде отношений человека с миром, заменяя их частными, конкретными задачами сугубо социального характера.

Об отсутствии концептуально-философского подхода дедуктивного характера в Риме свидетельствует специфика самой латинской, древнеримской философии, не обладавшей построениями и концептами онтологического плана и не создавшей системы. Это характерно отражает саму суть мировоззрения древних римлян, придававших философии не общее мировоззренческое, а, скорее, прикладное, частное значение. Универсальный взгляд на мир явно не вписывался в жизненный уклад и не соответствовал социальным целям древних римлян. Именно в Риме, в рамках социума, отношение «человек и мир» впервые переходит в отношение, или систему, «человек и социум», построенную на основе социальных связей.

Риму не нужна была фундаментальная наука, требовалась лишь только прикладная. И, естественно, совсем не требовалась философия. Хотя в Древней Греции была высокая наука, римлянам она казалась в высшей мере не практичной и даже не нужной. Для примера этому достаточно вспомнить самого Катона Старшего – яркого противника влияния греческого образования и культуры. Поэтому в Риме мы и не можем наблюдать сонма философов. Не имея интереса к развитию науки, как и фундаментального образования, римляне активно пользовались ее достижениями. В прикладной науке при помощи тех же греков римляне продвинулись довольно далеко, крупнейшие архитекторы Рима имели греческое происхождение. Чтобы оценить их достижения, достаточно вспомнить римский Пантеон, умение строить из бетона и т.д.

Итак, образование в Древнем Риме не имело философского характера, а являлось строго прикладным и социально ориентированным. Для человека в Риме было важно и существенно приобретение образования не философского, универсального, а прикладного, нацеленного на организацию системы социальных отношений и решение практических общественных задач. Для Рима было свойственно гуманитарное образование индуктивного характера, основанное на риторике и древнегреческой литературе и ориентированное на формирование личности политика и управленца.

По сути, частные, отдельные предметы, или дисциплины, в Риме становились главными, что можно было оправдать и объяснить задачами и целями сугубо социального характера, как «социального заказа». Образование в Риме было более доступным по сравнению с абстрактно-дедуктивным обучением и философией Платона. Это позволило сделать римское образование более массовым, охватив относительно широкие слои населения, которым было легче получать знания на основе образных примеров. Именно в Риме индуктивное образование приобретает массовый, устойчивый характер.

Основной задачей римского гуманитарного образования являлось управление общественной системой. По существу, подобная образовательная политика велась преимущественно в интересах общества и государства, а не в целях совершенствования самого человека, понимавшегося исключительно в своей социальной ипостаси. В основу ставилось не универсально-дедуктивное образование, а социально-политическое, по своей сути, прикладное, как та же риторика. Само образование переставало быть универсальным, становясь при этом тесно связанным с задачами конкретной культуры и общества, в рамках которого оно существовало. Римское образование уже практически не позволяло рассуждать на универсальные темы в отношении самой природы человека, знания выпускников ограничивались лишь сферой культуры и конкретных социальных интересов. Выстраивание образования на основании формальной логики, по сути, создавало предпосылку для идеи социального развития и расширения, завоевания пространства, перестройки мышления и деятельность личности в линейной плоскости и сфере отношений. Если в самой античной Греции мы можем видеть целый сонм имен героев подлинно универсального характера, как, например, Фалес, Платон, Алкивиад, Перикл и Фидий, то в Риме можно выделить, пожалуй, личность и фигуру только Цезаря.

Древний Рим будто бы переводит, преобразует, видоизменяет дерзновенный план и поиск древних греков в отношении обретения гармонии и творчества на достижение

социально-политических задач и целей. Это движение и деятельность ориентирована не на достижение и осуществление задачи совершенствования и самосовершенствования человека, а на сугубо социально-политические и общественные цели, реализуясь, можно сказать, уже в «горизонтальной», а не в «вертикальной» плоскости. И для этой реализации используются греческие знания. Социальные задачи как практические представляются, конечно, уже частными, для их достижения используется принцип индуктивности.

Смена мировоззрения с философско-антропологического на социально-политическое означает процесс социально-политического расширения и распространения античной эллинистической цивилизации, когда само мировоззрение отражает социальную направленность. Опираясь на культуру эллинизма, Древний Рим развертывает сильную системную экспансию, основная мощь которой пришлась на период после усвоения греческой культуры. Основные территориальные приобретения Римом были сделаны после и под влиянием греческой культуры, то есть эпохи эллинизма, в результате чего и возникает в I веке до нашей эры сама Римская империя.

Ликвидация системы мировоззренческих ограничений способствовала не только распространению военной экспансии Древнего Рима, но и моральному разложению его жителей. Последние века существования Римской империи известны как время открытой сексуальной вакханалии и поистине чудовищного падения нравов. Причем следует отметить, что такими сами римляне, конечно, изначально не были. В доказательство этому достаточно вспомнить историю о той же Лукреции или о Сцеволе. Но для Рима позднего, к сожалению, больше характерны Мессалина, Калигула и Нерон. Причем появление аморальных личностей были массовыми и характерными для всех без исключения слоев и социальных уровней общественной системы.

Учитывая общую доступность и ориентацию на социум подхода Аристотеля, совсем не удивительно, что именно он стал, в принципе, определяющим в организации процесса обучения в условиях Европы, тогда как путь, предложенный Платоном, оставался явно элитарным, реализовавшись в неоплатонизме. Концепция Платона в социальном плане оставалась крайне узкой, в полном смысле этого слова элитарной, получив распространение и применение в системе философских школ на территории Византии, фактически граничивших с эзотеризмом. Запрет на их официальную работу при Юстиниане в VI веке нашей эры в еще большей мере сузил социальный спектр их деятельности. А соответствующую реабилитацию, и то, скорее, в отношении результатов своей деятельности, эти школы смогли получить только в эпоху Возрождения, в определенной мере подготовив итальянский Ренессанс. Однако даже это не способствовало полной и действительной легализации их деятельности [3; 6].

В отличие от влияния Платона и идей неоплатонизма, период непосредственного обращения к которым в христианском мире пришелся на эпоху Ренессанса и носил узкий, даже можно сказать, камерный характер, индуктивное научное образование и идеи Аристотеля успешно и устойчиво приобретали популярность, начиная со Средневековья. Под их непосредственным влиянием формировалась университетская система и схоластика, научные идеи эпохи Нового времени и модели гимназического классицизма, начиная с Меланхтона и заканчивая тем же Гербартом. Процесс образования в условиях

Европы строился традиционно на основе изучения формальной логики, впервые явленной в лице схоластики в средневековую эпоху. И, конечно, важнейшее значение со временем стало играть изучение дисциплин так называемого собственно классического цикла: древнегреческой литературы, древних языков и философии. Наличие формальной логики в единстве с данными предметами составило известную концепцию формального образования, направленную на развитие мышления. При этом круг распространения и реализации образовательных подходов и моделей индуктивного характера был, конечно, не в пример более широким, представляя собой кардинальную дорогу эволюции европейской школы, просвещения Западной Европы. Именно в ключе общего подхода Аристотеля создал свою «Великую дидактику», основанную на реализации наглядности, Ян Амос Коменский [7].

Таким образом, индукция, формальная логика и отрицание общего концепта стали особенностями нового типа цивилизации, равно как и самого собственно цивилизационного этапа в целом. Примечательно, что для философии Нового времени не характерно и не свойственно создание и конструирование общей модели, концепта, системы мироздания. Она сосредотачивается на проблемах и вопросах познавательного, гносеологического плана и характера.

Отличительной особенностью собственно цивилизационного этапа в развитии общества, в лице так называемой эпохи Нового времени, характеризующейся неуклонным стремлением к цивилизационному развитию и расширению, также является утверждение принципа и метода индукции и индуктивного познания, наличие формальной логики и отрицание общего, исходного концепта как модели мира.

В основе нового цивилизационного этапа стояли два крупнейших, наиболее развитых государства того времени – Англия и Франция, представленные, соответственно, такими именами, как Бэкон и Декарт. Именно Ф. Бэкону принадлежит идея о ведущей роли и значении индуктивного мышления, основанного на переработке эмпирического опыта посредством применения эксперимента. Для Декарта характерно утверждение принципа о самодостоверности мышления. В своем единстве эти две идеи составляют базу и основу всей современной цивилизации Европы. Рациональное мышление Декарта, наряду с началом эмпиризма и эксперимента Бэкона, реально позволяло организовать процесс общественного развития в плане и отношении социального развития и расширения.

Проведя необходимый исторический анализ, рассмотрим основные социально-мировоззренческие особенности влияния диалектической и формальной логики на мировоззрение, основанное на началах индуктивности и дедуктивности.

Модель формальной логики основана на принципе и методе индукции, реализации и отражении системы индуктивного подхода, являющего собой путь движения от единичного и частного к общему. Поэтому концептуальные, глобальные и общие основы для нее не представляются существенными и необходимыми. Индукция как таковая не предполагает общего концепта, соответственно, и логика полагается как начало атомарных, отдельных, разобщенных сил, не ограниченных началом общего и позволяющих в своей отдельности выстраивать линейную направленность движения, прогресса. Наличие формальной логики в единстве и взаимосвязи с индуктивностью, по сути, вследствие



линейности реально отражает логику движения, прогресса. Движение без начала общего закономерно будет означать прогресс, что, в свою очередь, свидетельствует о принципиальном отличии характера культуры и общественной системы от концепций общества, построенных на дедуктивном основании.

С позиции диалектики в системе ясно, что процесс движения, развития предполагает нарушение и сохранение, восстановление баланса с точки зрения целого и общего, существования системы, обозначая факт наличия и прогресса, и регресса. Но с точки зрения принципа индукции в формальной логике есть преимущественно лишь один прогресс с его безудержным движением вперед. Взаимный переход начал здесь заменяться принципом линейной зависимости, в силу чего данная система ориентирована на узконаправленное динамическое действие с позиции осуществления и достижения вполне конкретной и определенной цели. Формальной логике присуще состояние линейности, линейного движения, как отражения процесса расширения, поскольку сам этот процесс, как полагаются, может длиться практически до бесконечности.

Вне представленности общего, глобального концепта при наличии взаимосвязи разных уровней организации материи, пространства и вселенной этому подходу явственно присуща тенденция к обособлению и отделению. В конкретном случае мы способны фактически наблюдать преобладание тенденции дифференциационного порядка и характера.

На основании формальной логики индукция выстраивает непосредственно линейную систему отношений, направленную и ориентированную на реализацию последовательных и неуклонных приобретений – накоплений и захватов – в социальном мире. Индукция предполагает постоянный выход из определенных рамок, она может вырывать, извлекать из них человека, побуждая к изменению ситуации. И длиться это может до бесконечности.

Основываясь на процессе движения как социальном распространении, захвате, расширении, индукция предполагает социальное развитие и социальную направленность процесса. Она основана на социоориентированности государства и культуры и предполагает достижение конкретных социальных целей, что по сути и является процессом социального развития. Для ускорения этого процесса необходимо было введение индуктивного подхода. Решение задач социального развития осуществляется при отсутствии видения целостной картины мироздания и с применением формальной логики, отточенной на заре цивилизационной эпохи эллинизма еще Аристотелем. Линейность логики предполагает расширение и бесконечность в достижении, решении задач, особенно учитывая ограниченность системности при применении индуктивного подхода.

Вне общих принципов системы изменяется мировоззрение, которое стремится к обретению частных социальных задач. Его разделенность и нацеленность на решение отдельных практических задач, порождаемые фрагментарностью, нецелостностью видения мира, предполагают ориентированность на достижение только конкретных социальных целей. Соответственно, и человек рассматривается с точки зрения выполнения своих конкретных, частных, отдельных социальных функций. Сам человек становится разорванным и разобценным на множество не связанных друг с другом интересов и задач, его

мировоззрение мозаично и довольно хаотично, не системно, уже не просматривается изначально общий интерес. В число таких частных задач входят власть и деньги, удовольствие, самоутверждение, что ведет к развитию индивидуализма.

Индуктивная модель не ставит целью пытаться сделать человека гармоничнее и совершеннее, а, напротив, как бы только подгоняет его через стимуляцию к скорейшим и быстреешим, наиболее активным социальным действиям во внешнем, материальном и предметном отношении. Понимание человека в плане отражения общего концепта, или принципа, отсутствует. Соответственно, нет целостного видения и понимания человека. Каждая область изучает его со своей стороны и точки зрения.

Решение практических задач нам позволяет достигать лишь частного успеха в социальном плане, и не более того. Главное здесь – суметь почувствовать, использовать выгоду конкретного момента, а все остальное не существенно. Если ты успел, – то выиграл, ну а если не успел, – то проиграл. В результате непосредственно сами люди становятся атомизированными, разобщенными. Как в данном случае может идти речь о достижении и обретении фундаментальности? Без общего концепта исчезает понимание целостности человека – оно заменяется пониманием человека в его социальной сути, что мы можем видеть уже в Древнем Риме. Человек рассматривается через систему социальных отношений. Вне существования глобального и общего человек, по сути, переориентируется на частное и практическое.

Такой людской подход, конечно, очень ограничен и направлен, в сущности, в никуда. Человек просто не видит общего и не желает в принципе согласовываться с ним. Главное – конкретные задачи, достижения и цели, а тот факт, что они могут не согласовываться с общими законами, принципами сущностного бытия природы, никого особо не интересует. Ведь если общей модели, равно как и свойственного ей принципа дедукции и логики, не существует, то каждый волен в отношении окружающего мира делать то, что допускают его собственные цели и задачи.

Не в этом ли частном подходе и заложен корень и причина многих сегодняшних проблем, когда в погоне за своими целями обогащения и развития промышленно-технологического плана человечество, по сути, нарушает общие закономерности и принципы природы, ставя всю цивилизацию на грань уничтожения и гибели.

Точно так же, как принцип индукции предполагал наличие формальной, или же линейной, логики, принцип дедукции предполагает диалектическую логику как способ движения от общего, глобального начала к частному, отдельному. Поэтому и в качестве основы для диалектической логики выступает некий общий, высший, изначальный принцип, или же концепт, с позиции которого и в соответствующих рамках, она может и способна оперировать. Этот высший принцип распространяется и проецируется непосредственно на систему мироздания, включая и социум, который отражает природу. Сама мировоззренческая система строится на основании принципа подобия, как отражение высшего, верховного начала. Соответственно, и руководство неким высшим принципом предполагает деятельность, основанную на его распространении и реализации. Речь в данном случае идет о собирании и синтезе как сущностном уподоблении и построении системы. И человек, являясь отображением, проекцией Вселенной, должен в максимальной степени

ей соответствовать, а значит, и работать над собой. В подобной логике и принципе дедукции преобладает явно интеграционный, общий и универсальный компонент.

В силу системности, наличия фундаментального и общего, универсального, глобального концепта, дедукция предполагает необходимость ему следовать, что налагает определенную систему ограничений и запретов. Высший, универсальный принцип как бы преломляет мир, пронизывая всю систему, и способствует ее организации и построению, выступая в то же время в роли соответствующего ограничителя, такой основы и предела, за который никто выходить не должен. Причем, чем шире и универсальнее данные принципы и постулаты, тем, соответственно, ярче представлен и реализуем дедуктивный принцип и подход.

Поскольку дедукции органически присуще начало общего, системы, то, соответственно, и действовать приходится в условиях этой системы, в принципе, не выходя за заданные ею рамки и границы. Взаимодействие должно происходить внутри самой системы, в рамках диалектики начал или стихий и в логике их взаимоперехода. Дедуктивному подходу должна соответствовать диалектическая логика, которая исходит из начала общего, предполагая факт взаимодействия, взаимоперехода как условие сохранности системы и модели мироздания.

По существу, дедукция основывается на диалектической логике как идее и системе взаимоперехода начал внутри общего, глобального концепта. Поскольку концепт общий и глобальный, то процесс движения в его рамках может быть рассмотрен только как взаимодействие начал внутри него или же диалектическое превращение, взаимопереход начал.

Как изначально не линейная по определению и основанная на принципе осуществления процесса и феномена взаимоперехода диалектическая логика является ориентированной на гармонию и поддержание баланса. Для нее принципиально характерно сохранение и поддержание состояния динамического равновесия системы в целях продолжительности и устойчивости ее общего существования.

В наиболее полном виде, или форме, дедуктивный принцип предстает в виде монады даосизма – в ней взаимопереход, взаимное влияние начал являются основой для единства, не пытаясь выйти из значения или начала общего. Диалектическая логика в данной системе связана с формированием диалектического, или же бинарного, сознания как универсального отношения к миру. Поэтому для такого рода общественных систем задача по обеспечению стабильности намного превосходит по значимости задачу расширения и развития. Такой приоритет присущ обществам традиционного характера и типа. При нем социум и человек рассматриваются как отражение единства естественных, природных, космических и общественных начал. Соответственно, ему присуще понимание человека и его природы, выходящей далеко за рамки социального назначения. В данном контексте главный принцип, конечно, призывает к наведению порядка и на Земле, и в самом социуме, который является отражением природы, или высших принципов мироустройства. Это отражается в самой системе власти, обладающей значением и функцией системного ограничителя, и проявляется в ее характере, как правило, авторитарном или же тоталитарном, соответственно, в лице монархии или же диктатуры. Диктатура не имеет

сакрального статуса монархии, но, вследствие рассмотренных причин, к нему стремится. Причина отмеченной тенденции также заключается в самом уподоблении системы власти общему концепту, отражении его и, соответственно, стремлении исправить и усовершенствовать дела. В частном случае система власти будет непосредственно обязывать и принуждать, что скажется и на самом ее характере.

Как существует общий и универсальный принцип, так должен существовать и единый проводник его по жизни, социальный Бог или правитель, в сонме мудрецов. Его роль как проводника высшего начала должна быть освящаема, сакральна. Например, в Китае был сын неба – император, персонально отвечавший за связь между небом и землей, страной.

Конкретная общественно-мировоззренческая модель является достаточно авторитарной, замкнутой и жесткой в своей основе, а по существу – культурной, потому что непосредственно культура представляет собой систему ограничений. В связи с этим, по сути, и этап культуры, по сравнению с цивилизацией, в принципе, реализуем на основе непосредственно авторитарных отношений, монархической формы правления или диктатуры. Такова связь между дедуктивным принципом, основой построения и культурой, а также между культурой и авторитаризмом.

Ликвидация системы рассмотренных ограничений представляет собой разрушение культуры в виде отрицания, прежде всего, общего, универсального концепта мироздания и дедуктивного, системного подхода. А можно сказать даже несколько иначе: отрицание и низвержение общего начала, или принципа, представляет собой разрушение ограничений и уничтожение самой культуры.

Конечно, в данном случае возможна также и экспансия как утверждение общего начала. Собственно так оно и было, когда называли варварами всех, кто не входил в число реализаторов идеи и влияния высшего начала. Но все же в системе культуры экспансия откладывается и ограничивается через призму совершенствования человека, его соответствия высшему, природному началу. Поэтому тот же Китай по возможности не проводил сильной внешней экспансии, а, скорее, стремился сохранить свою культуру, ограничившись от варваров стеной. И что интересно – сохранил ведь, по сути, до сегодняшнего времени.

Основанная на дедукции культурная модель стремится не к распространению, а к самоограничению. Да, она стремится распространить свой высший принцип, но процесс этот очень медленный, поскольку происходит он на всех уровнях, а это требует времени и сил. Постоянно возникает необходимость совершенствования высшего принципа внутри самой системы, и это выступает в качестве ограничителя экспансии. Подобная модель чрезвычайно целостна, но распространяется медленно, верно, постепенно.

Однако для реализации экспансии необходимо отрицать саму универсальную модель, что было сделано, например, в том же древнеримском обучении. Когда греки создавали и преподавали в своих школах философию, они вели факторную торговую политику, не более того. А римляне же заменяют общефилософский характер образования греков непосредственно практическим и частным, что сопровождается завоеванием и расширением масштабов и пределов государства.

Задача цивилизации, индукции – снятие и ликвидация общесистемного подхода как системы ограничений и запретов, что прослеживается даже в современных увлечениях принципами индийских учений, разрушающих мировоззрение представителей Европы. Индуктивный подход основывается на отсутствии общей модели и системы мироздания и всегда взаимосвязан, как минимум, с разрушением синкретического сознания, что мы можем видеть в том же Древнем Риме.

Основные особенности реализации индуктивного и дедуктивного подходов с точки зрения культуры и цивилизации на основании анализа античности представлены в приведенной таблице.

*Таблица*

**Сравнительный анализ характера культуры в рамках индуктивного и дедуктивного подходов**

	<b>Дедукция</b>	<b>Индукция</b>
Сущность и направленность подхода	Путь от общего к частному	Путь от частного к общему
Характер логики	Диалектическая логика	Формальная логика
Общественный этап	Культурный (культура)	Цивилизационный (цивилизация)
Период античности	Эллинский	Эллинистический
Общий характер культуры	Антропоориентированный (совершенствование человека)	Социоориентированный (развитие социума)
Принцип построения мировоззрения	Движение от глобального, общего подхода исходя из высшего, абстрактного принципа по направлению к его практической реализации	Движение исходя из частного, конкретного решения, из непосредственно практических задач
Основная мировоззренческая проблема	Отношение «человек и мир»: их гармония и соответствие друг другу	Отношение «человек и социум»: организация системы социальных отношений
Направление развития, движения общества	По направлению к реализации высшего принципа, абстрактного начала, идеи гармонии	Движение как социальное распространение, экспансия, захват, но понимаемое часто, как общественный прогресс
Особенности культуры	Предполагает наличие жесткой системы мировоззренческих ограничений	Предполагает отсутствие жесткой системы мировоззренческих ограничений, их преодоление
Характер образования	Философско-фундаментальный	Практико-ориентированный, прикладной

Конечно, следует отметить, что данная таблица довольно условна, поскольку период античности не отличался, к сожалению, должной полнотой для иллюстрации специфики представленных подходов, существующих и проявляющих себя и в наши дни. Рассматриваемый период был выбран, скорее, в качестве примера как законченный и целостный цикл в процессе общецивилизационной эволюции. В этот период еще не существовало диалектической логики, но с позиции сегодняшнего научного опыта мы можем допустить присутствие философских начал диалектики. Хотя, конечно, общая приверженность начала дедуктивности подходу диалектики, а индуктивности – формальной логике, практически незыблема и проявляется в соответствующей степени и в период античности, и в современном мире.

На основании проведенного анализа очевидно, что само значение подходов индуктивности и дедуктивности выходит далеко за пределы сферы научного познания и образования, распространяясь на всю культуру в целом и определяя строение и специфику мировоззрения. В этой связи мы можем вести речь об их значении с позиции влияния на общественное развитие, важнейшая функция в обеспечении которого принадлежит образованию, а именно конкретной организации образовательной деятельности, способной отражать в различной мере реализацию индуктивного и дедуктивного подходов.

#### *Список литературы:*

1. *Аристотель*. Сочинения : в 4 т. / Аристотель / ред. В. Ф. Асмус. – М. : Мысль, 1975–1983.
2. Библия : в соврем. рус. пер. / пер. М. Г. Селезнев, Н. В. Кузнецова [и др.]. – М. : РБО, 2011.
3. *Демков, М. И.* История русской педагогики / М. И. Демков. – СПб., 1999.
4. *Жураковский, Г. Е.* Очерки по истории античной педагогики / Г. Е. Жураковский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963.
5. История педагогики и образования / под ред. А. И. Пискунова. – М. : Сфера, 2001. – 512 с.
6. *Каптерев, П. Ф.* История русской педагогики / П. Ф. Каптерев. – Пг., 1915.
7. *Коменский, Я. А.* Учитель учителей : педагогические статьи / Ян Амос Коменский. – М. : Карапуз, 2009. – 288 с. – (Педагогика детства).
8. *Ле Корбюзье, Ш. Э.* Модульор : опыт соразмерной масштабу человека гармоничной системы мер, применимой как в архитектуре, так и в механике / Ш. Э. Ле Корбюзье. – М. : Стройиздат, 1976.
9. *Лосев, А. Ф.* История античной эстетики / А. Ф. Лосев. – М. : Высшая школа, 1963.
10. *Лосев, А. Ф.* Эстетика Возрождения / А. Ф. Лосев. – М. : Мысль, 1978.
11. *Маркс, К.* Сочинения : в 39 т. / Карл Маркс, Фридрих Энгельс. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1955–1974 гг.
12. *Платон*. Диалоги / Платон / пер. с древнегреч. С. Я. Шейнман-Топштейн ; сост. ред., и авт. вступ. ст. А. Ф. Лосев. – М. : Мысль, 1986. – 605 с. – (Философское наследие).
13. *Франкл, В.* Человек в поисках смысла : сб. / В. Франкл / общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

**Spisok literatury:**

1. *Aristotel'. Sochinenija* : v 4 t. / Aristotel' / red. V. F. Asmus. – M. : Mysl', 1975–1983.
2. *Biblija* : v sovrem. rus. per. / per. M. G. Seleznev, N. V. Kuznecova [i dr.]. – M. : RBO, 2011.
3. *Demkov, M. I. Istorija russkoj pedagogiki* / M. I. Demkov. – SPb., 1999.
4. *Zhurakovskij, G. E. Oчерki po istorii antichnoj pedagogiki* / G. E. Zhurakovskij. – M. : Izd-vo APN RSFSR, 1963.
5. *Istorija pedagogiki obrazovanija* / pod red. A. I. Piskunova. – M. : Sfera, 2001. – 512 s.
6. *Kapterev, P. F. Istorija russkoj pedagogiki* / P. F. Kapterev. – Pg., 1915.
7. *Komenskij, Ja. A. Uchitel' uchitelej : pedagogicheskie stat'i* / Jan Amos Komenskij. – M. : Karapuz, 2009. – 288 s. – (Pedagogika detstva).
8. *Le Korbjuz'e, Sh. Je. Modulor : opyt sorazmernoj masshtabu cheloveka garmonichnoj sistemy mer, primenimoj kak v arhitekture, tak i v mehanike* / Sh. Je. Le Korbjuz'e. – M. : Strojizdat, 1976.
9. *Losev, A. F. Istorija antichnoj jestetiki* / A. F. Losev. – M. : Vysshaja shkola, 1963.
10. *Losev, A. F. Jestetika Vozrozhdenija* / A. F. Losev. – M. : Mysl', 1978.
11. *Marks, K. Sochinenija* : v 39 t. / Karl Marks, Fridrih Jengel's. – 2-e izd. – M. : Politizdat, 1955–1974 gg.
12. *Platon. Dialogi* / Platon / per. s drevnegrech. S. Ja. Shejnman-Topshtejn ; sost. red., i avt. vstup. st. A. F. Losev. – M. : Mysl', 1986. – 605 s. – (Filosofskoe nasledie).
13. *Frankl, V. Chelovek v poiskah smysla : sb.* / V. Frankl / obshh. red. L. Ja. Gozmana, D. A. Leont'eva. – M. : Progress, 1990. – 368 s.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2015, № 1

# ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ ИММАНУИЛА КАНТА

AXIOLOGICAL BASIS OF IMMANUEL KANT'S PEDAGOGICS

---

**Аксёнова Э.А.**

Ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии и теории образования» РАО, доктор педагогических наук, профессор

**E-mail: axelv722@yandex.ru**

**Аннотация.** В статье рассматриваются педагогическая теория и практика И. Канта, его фундаментальные мысли о воспитании и обучении. Особое внимание уделено воспитанию в теории И. Канта как наиболее «трудному человеческому изобретению», главной функцией которого является воспитание «гражданина мира», высоконравственной личности, у которой будут исключительно добрые цели и установки, рациональное чувство ответственности, способствующее совершенству человека.

**Ключевые слова:** И. Кант, ценностные основы педагогики, идея усовершенствования личности, искусство воспитания, нравственная зрелость, свобода личности, просвещенный разум, сократовский метод обучения, самостоятельность мышления, просвещенный всеобщий разум.

**Aksyonova E.A.**

Leading research fellow of the Institute of Strategy and Theory of Education of the Russian Academy of Education, Doctor of science (Education), Professor.

**E-mail: axelv722@yandex.ru**

**Annotation.** The article examines the pedagogical theory and practice of I. Kant, his fundamental thoughts on upbringing and education. I. Kant emphasized the importance of upbringing as the most «complex human invention» the main function of which is to produce a «citizen of the world», a highly moral person, having solely a good-hearted purpose and mindset, rational sense of responsibility and enlightened general intelligence, promoting human perfection.

**Keywords:** I. Kant, axiological basis of pedagogics, idea of personal improvement, art of upbringing, moral maturity, freedom of personality, Socrates' teaching method, independence of thinking, enlightened general intelligence.



*290-летию со дня рождения И. Канта посвящается*

Иммануил Кант – один из выдающихся немецких философов со времен Просвещения середины XVIII века. Специалисты по истории немецкого образования называют это столетие «веком педагогики».

Большое внимание в своих трудах И. Кант уделял вопросам воспитания и образования, они пронизывают все его учение. Теоретики в области философии образования утверждают, что истинное место И. Канта в истории философии педагогики, или философии воспитания, во всех ее аспектах. Этим они подчеркивают великое значение И. Канта в этой области. Совершенно очевидно, что тема «И. Кант и педагогика» связана с творчеством И. Канта, и ныне не утратила своей актуальности.

Иммануил Кант родился в Кёнигсберге (ныне русский город Калининград) 22 апреля 1724 года, где прошла вся его творческая жизнь. Родители будущего философа принадлежали к классу мелкой буржуазии. Они воспитали его так, что в дальнейшем он всегда вспоминал их с чувством величайшей благодарности и утверждал, что не мог бы получить лучшего нравственного воспитания. Основные навыки чтения и письма И. Кант получил в школе при больнице, находящейся в окрестностях Кёнигсберга. Затем поступил в гимназию Фридрихской коллегии, где большое внимание уделялось изучению латинского и греческого языков, а также теологии и религии, постоянное присутствие которых в школьной программе казалось ему угнетающим. Но одновременно эти дисциплины оказали влияние на развитие будущей личной религиозности философа, основанной на рациональном чувстве ответственности.

В 1740 году в возрасте 16 лет Кант поступил в Кёнигсбергский университет, где изучал философию Г.В. Лейбница. Будучи еще студентом, он давал уроки мальчикам младше 12 лет. После окончания университета в 1755 году представил диссертацию «Первоосновы метафизического познания в новом свете» и получил право преподавать в университете. В это время он занимался изучением творчества И. Ньютона, Д. Юма, и в особенности Ж.-Ж. Руссо. Именно Ж.-Ж. Руссо, по словам И. Канта, направил его по верному пути и зажег искру революции в его мышлении. В 1770 году Кант становится профессором логики и метафизики после защиты диссертации на тему «О форме и принципах чувственно воспринимаемого и умопостигаемого мира». Благодаря своим научным изысканиям, И. Кант становится одним из ведущих немецких мыслителей.

Испытывая острый интерес к вопросам воспитания и образования подрастающих поколений, в 1784 году он опубликовал свой знаменитый «Ответ на вопрос: что такое Просвещение?», затем последовали многочисленные труды в области философии педагогики.

Интеллектуальная деятельность Канта хорошо известна во всем мире из его знаменитых вопросов, поставленных им в 1793 году: что я могу знать? что я должен делать? на что я могу надеяться? что такое человек? Он критически подходит к проблемам, отраженным в этих вопросах, подвергнув их анализу на разных уровнях мышления.

Во-первых, на основе просвещенной позитивной интерпретации человеческого разума И. Кант дал **свою собственную рациональную оценку потенциала человека и ограниченности разума**, что свидетельствует о его чрезвычайной критической скромности

и ограничении сферы собственных исследований потенциальным опытом всех людей. В труде «Критика чистого разума» (1788) он указывает на то, что научное знание вещей в себе недостижимо.

Во-вторых, И. Кант не удовлетворился довольно сдержанной оценкой человеческого разума; он пошел дальше, определив возможность свободы, бессмертия и религиозного самоосуществления человека в нравственном плане. Он ярко выразил это в заключении к «Критике чистого разума»: «Две вещи наполняют душу всегда новым и все более сильным удивлением и благоговением, чем чаще и продолжительнее мы размышляем о них, – это звездное небо надо мной и моральный закон во мне» [2, с. 499].

Педагогический аспект в философии И. Канта привлекает сегодня многих ученых-педагогов. Исходя из научного обоснования, что субъективность является основным принципом педагогики в современном мире, люди, вовлеченные в процесс образования и воспитания, характеризуются как субъекты, которые не должны пользоваться друг другом, как инструментами. Утверждение, что все люди являются субъектами, которые не должны использовать друг друга в своих целях, можно считать квинтэссенцией философии И. Канта. За это перед ним в долгу вся современная европейская педагогическая мысль.

Если целенаправленно изучать философию И. Канта применительно к вопросам воспитания и образования, то прежде всего следует обратиться к его педагогическим суждениям. Так, высказывая свои взгляды на школьное обучение, он обратил внимание на деятельность реформаторской школы в Дессау «Филантропин», которой придавал космополитическое, революционное и континентальное значение. По его убеждению, «для всякого общества, как и для каждого отдельного гражданина мира, бесконечно важно познакомиться с таким заведением, которое дает начало совершенно новому порядку человеческой жизни» [1, с. 465]. Школа «Филантропин», по словам И. Канта, должна непременно привлечь внимание Европы. В развитых европейских странах должна совершиться быстрая революция в виде школьной реформы. Такая реформа была начата и удивительно проявила себя в Дессауском педагогическом институте (см. [1, с. 467]).

Свои преподавательские обязанности в университете И. Кант рассматривал с позиции дидактической целесообразности. Он уделял большое внимание определению образовательной программы для своей аудитории. Об этом свидетельствуют архивные данные о характере и цели его лекций. Его слушателям надлежало постепенно стать рассудительными, разумными и учеными людьми. Юношество надо было подготовить «к более зрелому, в будущем самостоятельному пониманию вещей» [3, с. 281].

И. Кант читал лекции по педагогике в течение нескольких семестров. Сам он не публиковал тексты своих лекций. Это было сделано Фридрихом Теодором Ринком в 1803 году в Кёнигсбергском издательстве «Николовиус». В текстах лекций содержатся фундаментальные мысли И. Канта на темы воспитания и образования.

Как профессор философского факультета, И. Кант был обязан периодически читать лекции о воспитании. Так, рассматривая тему добра и зла в человеке с позиций его воспитания И. Кант пишет следующее: «Если человек в моральном смысле бывает или должен быть добрым или злым, то он сам себя должен делать или сделать таким» [4, с. 115].

Кант был согласен с фундаментальным положением педагогики о том, что воспитание необходимо для развития человечества. Именно потому, что все люди имеют «столь сильное влечение к свободе», их следует «заранее приучать подчиняться предписаниям разума» [4]. Человек (по своему общему назначению) является лишь тем, что сделало из него воспитание. «Следует заметить, что человек может быть воспитан только человеком – людьми, точно так же получившим воспитание» [4, с. 447]. Воспитание можно рассматривать, во-первых, с эмпирической точки зрения, то есть с точки зрения того, как протекает воспитательный процесс в данной реальной ситуации. Во-вторых, воспитание необходимо рассматривать в его антропологической глубине и в связи с его нормативной идеей. Здесь заметим, что «идея есть не что иное, как понятие о совершенстве, еще не осуществленном на опыте» [4, с. 448].

Идея воспитания, подчеркивает И. Кант, является мерилom для практики воспитания. Она делает возможной критику воспитания, школ и методов обучения. Даже если воспитание пока не введено в практику или введено только что основными своими принципами с помощью процесса приближения, «идея воспитания, которое развивает все природные данные в человеке, во всяком случае истинна» [4, с. 448].

В правильном и хорошем воспитании «кроется великая сила **усовершенствования человеческой природы**». «Заманчиво представить себе, – полагал Кант, – что благодаря воспитанию человеческая природа будет развиваться все лучше и лучше и что ей можно придать такую форму, которая соответствовала бы идеалу человечности» [4, с. 448]. Следовательно, план воспитания должен быть составлен с «космополитической» точки зрения так, чтобы передать человеку «все добро на свете» [4, с. 448].

И. Кант отмечал, что «доброе воспитание есть как раз то, из чего возникает все добро на свете» [4, с. 452]. Таким образом, мы приходим к концептуальному утверждению, что «дети должны воспитываться не для настоящего, а для будущего, возможно лучшего состояния рода человеческого, т.е. для идеи человечества и сообразно его общему назначению» [4, с. 451].

Против традиционного для XVIII века воспитания, дававшегося в семье, И. Кант выдвигал, в частности, следующее возражение: родители обычно стремятся дать детям все необходимое для того, чтобы «онигодились для современной жизненной обстановки, хотя бы и далекой от совершенства» [4, с. 452], тогда как хорошее воспитание способно постепенно привести мир к совершенству. Это является задачей многих сменяющих друг друга поколений, каждое из которых может предпринять свои шаги к совершенствованию человечества, к «более пропорциональному и целесообразному развитию» всех природных способностей человека. Счастье или несчастье каждого, таким образом, зависят от самих людей. «Поэтому воспитание – величайшая проблема и труднейшая задача для человека, так как сознание зависит от воспитания, а воспитание, в свою очередь, от сознания» [4, с. 450].

И. Кант, рассматривая культурную деятельность человека как отражение его цели, отводил образованию особое место наряду с политической деятельностью: «Два человеческих изобретения можно считать самыми трудными, а именно: **искусство управлять и искусство воспитывать**», – писал Кант [4, с. 450].

Главными задачами воспитания И. Кант называет следующие:

- а) развитие дисциплинированного мышления;
- б) формирование широкого умственного кругозора;
- в) повышение уровня цивилизованности;
- г) воспитание нравственности [4, с. 454].

Он считал, что воспитание в его время занимается первыми тремя из этих задач, но сетовал на то, что он и его современники живут «в эпоху дисциплины, культуры и цивилизованности, но еще далеко не в эпоху распространения нравственности» [4, с. 455].

Основную линию мышления И. Канта можно понять через эту четвертую, главную, задачу воспитания – воспитание нравственности, которая часто понимается неверно из-за неправильного применения понятия нравственности. Нравственность включает в себя приверженность будущей мировой этике. Формирование нравственных устоев означает, что люди, получающие воспитание, должны выработать определенную позицию, чтобы избирать «исключительно добрые цели». По убеждению И. Канта, «добрые цели есть такие, которые по необходимости одобряются всеми и могут быть в одно и то же время целями каждого» [4, с. 454].

Те воспитательные процессы, которые поощряют нравственные качества у детей и юношества, формируют нравственные устои. Эти качества неразрывно связаны с достоинством каждого человека и поэтому должны интерпретироваться в антиколониальном, антиимпериалистическом и антиэлитарном духе как черты «гражданина мира». Детей нужно воспитывать так, чтобы они выполняли свои обязанности по отношению к самим себе и по отношению к другим.

«Обязанность по отношению к самому себе... состоит в том, чтобы человек соблюдал человеческое достоинство в самом себе» [4, с. 494]. Во всех своих поступках ребенок или воспитывающий себя взрослый человек должен иметь в виду тот факт, что «человек обладает известным внутренним достоинством, которое придает ему благородство по сравнению со всеми прочими созданиями». Его обязанность – не отречься от этого общечеловеческого достоинства в своем собственном лице [4, с. 493]. Понятие обязанности по отношению к другим предполагает что «в ребенке должно быть заранее развито почтение и уважение к правам людей» [4, с. 493]. Например, И. Кант так выражал свои мысли по поводу отношения человека к другим: ребенок из более богатой семьи должен выказывать не меньшее уважение к своему бедному сверстнику, чем к таким же, каким он является сам.

Заметим, что принцип послушания и воспитания всегда присутствует в контексте просвещенного разума. В результате целеустремленного воспитательного воздействия на ребенка долг, послушание и разум сочетаются следующим образом: «Делать что-нибудь по обязанности – значит повиноваться разуму» [4, с. 487].

Воспитание личности у И. Канта предполагает не только воспитание детей и юношества, но и взрослых. Изначально человек имеет все необходимые задатки добра, но он должен «еще и развивать свои способности к добру. Провидение не вложило их в него в уже готовом виде. Самому себя совершенствовать, самому себя образовывать, и, в случае склонности ко злу, развивать в себе нравственные качества – вот в чем обязанности

человека» [4, с. 450]. Человек может быть «очень хорошо развит физически... может быть весьма образован умственно, но при этом не развит нравственно, т.е. быть злым созданием» [4, с. 474]. Таким образом, И. Кант ставил превыше всего **нравственную зрелость** человека.

Истинная природа человека отражена в определенных способностях ума и рассудка. И. Кант приводил множество примеров, показывающих, что «рассудок – это познание общего; способность суждения – приложение общего к частному, а разум – способность видеть связь общего с частным» [4, с. 476].

Природа ребенка обнаруживается во многих индивидуальных наблюдениях – и как следствие их – находит отражение в предписаниях, касающихся воспитания. По убеждению И. Канта, ребенка нельзя не слишком мало загружать, не перегружать; надо учитывать его возраст: «Ребенок должен быть умен не больше, чем ему следует» [4, с. 489].

Слишком раннее развитие или стремление подражать модным формам и методам воспитания искажает естественную природу ребенка. Приведем соответствующие положения И. Канта: «Нужно, чтобы дети были откровенны, а их лица сияли таким же весельем, как солнце» [4, с. 489]. «Положим, что у ребенка – хотя это, впрочем, бывает весьма редко, – существует природная склонность к упрямству. В этом случае лучше всего действовать так, что, если он не исполняет наших желаний, и мы, в свою очередь ничего не будем делать в угоду ему» [4, с. 484]. «При этом детей ни в коем случае нельзя запугивать» [4, с. 482]. «Дети не должны умничать надо всем» [4, с. 481]. «Крайне вредно приучать ребенка смотреть на все как на игру» [4, с. 476].

Как воспитать ребенка, чтобы он приобщился к тому просвещенному всеобщему разуму, который способствует совершенному миру? И. Кант считал, что для этого необходимо дальнейшее «разумное» развитие «искусства воспитания, или педагогики» [4, с. 451], чтобы она могла «превратиться в науку» [4, с. 451]. Кроме того, надо признать истинные проблемы воспитания и отбросить в порядке критики идеологий проблемы мнимые. Среди истинных проблем И. Кант рассматривал вопросы принуждения в процессе воспитания, подвергал анализу методы обучения и понятие долга. Что касается принуждения в процессе воспитания, то здесь главная, по его мнению, проблема заключается в том, как совместить законные ограничения и принуждение со стороны общества, без которых жизнь невозможна, со способностью личности «пользоваться своей свободой» [4, с. 458]. Если ребенок не чувствует неизбежное противодействие со стороны общества с самого раннего возраста, он не сможет овладеть умением оберегать себя и сохранять свою независимость.

В качестве решения этой проблемы И. Кант предлагал три правила воспитания, позволяющие развить в ребенке независимость:

1. Ребенку с самого раннего возраста нужно предоставлять максимальную свободу, за исключением тех случаев, когда он может сам себе навредить, и при условии, что своими поступками он не будет мешать свободе других;

2. Ему следует внушать, что он сможет достичь своих целей только в том случае, если он и другим даст возможность достигать своих целей;

3. Ребенок должен понимать, что его заставляют слушаться для того, чтобы дать ему возможность пользоваться своей свободой, и что его воспитывают таким образом, чтобы он впоследствии был свободным, то есть не зависел бы от опеки других [4, с. 458].

Иными словами, суть проблемы дисциплины заключается в том, что ребенок должен сознавать свою свободу, когда принимаются дисциплинарные меры, но при этом не ущемлять свободу других [4, с. 468]. Дети должны приучаться работать, но им нельзя отказывать и в игре. Короче говоря, «воспитание должно быть принудительным, однако оно не должно стать из-за этого рабским» [4, с. 476].

Рассматривая процесс обучения, И. Кант подчеркивал необходимость придерживаться следующего. «Всего основательнее изучается и всего лучше удерживается то, что выучишь как бы сам собой» [4, с. 481], то есть предполагается научить ребенка самостоятельности при овладении знаниями. Кроме того, важно, чтобы дети научились думать, то есть научились самостоятельно принимать решения, анализировать, критически мыслить, а не повергались бы дрессировке, как животные. С этой точки зрения И. Кант призывает использовать в обучении сократовский метод. «Образование, – отмечал Кант, – должно основываться на сократовском методе... нужно следить за тем, чтобы разумные знания не преподносились детям извне, а зарождались в них самих» [4, с. 481], то есть дети научились бы самостоятельно мыслить.

В своих лекциях по педагогике воспитания И. Кант высказал много интересных идей, имеющих практическое значение в деле воспитания. Большое значение он придавал принципу обязательности воспитания и его роли в формировании сознания: долг, поступки, лежащие в основе сознания (уровня интеллекта), и твердость характера не противостоят радостному расположению духа, которое бывает тогда, когда человеку не в чем упрекнуть себя [4, с. 503].

В кантовской педагогике влечение, интерес и удовольствие не являются запретными. Однако они должны быть приведены в соответствие с обязанностью человека – любить других и способствовать их благополучию. И. Кант был убежден в том, что мир создан для того, чтобы каждый человек нашел путь к сердцу другого человека.

Кантовская теория обязательности (долга) пустила глубокие корни в воспитании гражданственности, в воспитании будущих «граждан мира». Об этом свидетельствуют строки из труда «О педагогике», ярко выражающие стремление к миру, которое сегодня превалирует в обществе: «Действие должно быть для меня ценно не потому, что оно отвечает моему желанию, но потому, что я, благодаря этому исполняю свой долг. Юношеству следует привить любовь к другим людям, а затем и всемирно-гражданский образ мыслей. В нашей душе есть нечто такое, что заставляет нас интересоваться:

- 1) самими собой;
- 2) теми, с кем мы выросли;
- 3) возможностью способствовать всеобщему благу.

Следует ознакомить детей с этим интересом, чтобы он согревал их души. Дети должны радоваться всеобщему благу, хотя бы оно и не служило выгоде их отечества и не приносило прибыли им лично [4, с. 503–504].

Представляют интерес для педагогической науки и методы, используемые Кантом в своей педагогике. Среди них такие традиционные способы усвоения знаний, как наблюдение, изучение литературы и изложение взглядов просвещенных современников, которые он цитировал в своих лекциях по педагогике в университете и которые сделали его не только любимым педагогом, но и наставником студентов.

Педагогическая теория и практика И. Канта охватывает множество областей: начальное образование, семейное образование, школьное образование, университетское образование, общее образование взрослых и образование пожилых граждан. Влияние творчества И. Канта на педагогику рассматривается в контексте его философских воззрений и как крупного представителя эпохи немецкого Просвещения (в истории наук о нравственности), и как европейского ученого мирового уровня (в истории образования и культуры). Ключевыми в его педагогике являются такие понятия, как «просвещение», «личность», «этика долга», «мир на земле».

В настоящее время в школьных учебниках в Германии об И. Канте говорится как об источнике духа Просвещения в международном масштабе. «Затрагивая вопрос о значении просвещения, Кант утверждает, что каждый человек должен найти в себе мужество для применения своего разума вопреки преградам трусости и лени, определяет горизонт просвещения и в современной объединенной Германии», – пишет Г. Канц [5, с. 381].

Понятие «личность» у И. Канта раскрывается через тот факт, что все люди являются «вещами в себе», то есть независимо от классовой принадлежности, мировоззрения, расы, национальности и, несмотря на все преграды, стоящие на пути, каждый человек с самого начала своего существования является действительностью, обладающей своей значимостью и своим достоинством.

Наряду с Ж.-Ж. Руссо и Г.В. Лейбницем И. Кант высказал мысль, которая стала основополагающей в европейской учебной программе на протяжении ряда веков: «склонности и силы, дремлющие в человеке, должны быть выпущены на свободу, если рассматривать человека не как средство, а как цель, как существо, чьей непосредственности мы можем доверять» [7, с. 337].

Кантовская «этика долга» является предметом споров среди ученых-философов. Между тем в его взглядах на тему воспитания ярко выступает проблема всестороннего воспитания, особенно в рассуждениях о долге любить людей и необходимости учить человека не поддаваться эгоистическому потребительству и националистической изоляции. Категорический императив И. Канта, согласно которому все люди должны вести себя таким образом, чтобы основные правила их поступков могли быть обязательными для других, предполагает обращение ко всему человечеству и ставит всех людей в равное положение.

Еще одна ценная мысль в области теории и практики воспитания в духе мира была высказана И. Кантом в работе «К вечному миру» [6], где он выступал против тех, кто «предает народ, раболепствуя перед ныне господствующей властью» [1, с. 294]. Он предвидел будущий союз политики, справедливости и этики мира. «Право человека, – утверждал Кант, – должно считаться священным, каких бы жертв не стоило это господствующей власти» [1, с. 302]. Это «долг и вместе с тем обоснованная надежда»

проповедовать понятие, что «вечный мир, который последует за мирными договорами есть не пустая идея, а задача, которая постепенно разрешается и становится все ближе к осуществлению» [1, с. 309].

Успех кантовской теории педагогики указывает на его прочность и значимость. Являясь одним из великих представителей эпохи Просвещения, И. Кант ярко и решительно выразил свои взгляды, выступив против нетерпимости, доктринерства, трусости и лени. Совершенно очевидно, что его философия представляет собой огромный вклад в развитие мирового сообщества на позитивной основе.

Кантовское понятие просвещения достаточно выразительно изложено в его произведениях: «Просвещение – это выход человека из состояния своего несовершеннолетия, в котором он находится по собственной вине. Несовершеннолетие – есть неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого. Несовершеннолетие по собственной вине – это явление, причина которого заключается не в недостатке рассудка, а в недостатке решимости и мужества пользоваться им без руководства со стороны кого-то другого. Sapere aude! – имейте мужество пользоваться собственным умом! – таков, следовательно, девиз Просвещения» [1, с. 27].

С тех пор когда было впервые дано такое определение, понятие «просвещение» прошло ряд этапов развития. Восстановление концепции просвещения И. Канта стало основной задачей современных мыслящих людей, особенно после 1989 года в условиях преобразования Европы. И, наконец, заслуживает внимания дело мира, служить которому, по И. Канту, – есть долг людей.

Понятие о том, что каждый человек есть самоцель, с чем связывают в настоящее время имя И. Канта, приобрело огромное значение для сплочения людей в обществе. Оно отвечает насущным антропологическим потребностям и открывает возможности для развития сотрудничества между различными культурами. Эта цель не может быть достигнута без того системного исторического фундамента, который мы находим в самой личности и в творчестве Иммануила Канта.

Имя И. Канта приобрело огромное значение в теории и практике педагогики, к его идеям постоянно обращаются современные ученые, ибо они способствуют тому, чтобы действия людей были направлены на успех в деле воспитания подрастающих поколений, в нравственной и гражданской подготовке их к будущему.

#### **Список литературы:**

1. *Кант, И.* Сочинения. В 6 т. Т. 6. / Иммануил Кант ; под ред. Ф. В. Амуса, Т. И. Ойзермана. – М. : Мысль, 1966. – 743 с.
2. *Кант, И.* Сочинения. В 6 т. Т. 4. Ч. 1 / Иммануил Кант ; под ред. Ф. В. Амуса. – М., 1965. – 544 с.
3. *Кант И.* Сочинения. В 6 т. Т. 2 / Иммануил Кант ; под ред. Ф. В. Амуса ; под ред. М. Арсеньева, А. Гулыги. - М., 1964. – 611 с.
4. *Кант, И.* Трактаты и письма / Иммануил Кант ; [вступ. ст. А. В. Гулыги]. – М. : Наука, 1980. – 709 с.
5. *Канц, Г.* Иммануил Кант / Г. Канц. – М. : Юнеско, 1994.



6. *Roehrs, H.* Frieden : eine padagogische Aufgabe. Idee und Relitat der Friedenspadagogik / H. Roehrs. – Braunschweig : Agentur Pedersen Westermann, 1983.
  7. *Dolch, J.* Lehrplan des Abendlandes : Zweieinhalbjahrtausende seiner Geschichte / J. Dolch. – Ratingen : Henn, 1965.
- 

**Spisok literatury:**

1. *Kant, I.* Sochineniia. V 6 t. T. 6. / Immanuel Kant ; pod red. F. V. Amusa, T. I. Oizermana. – M. : Mysl', 1966. – 743 s.
2. *Kant, I.* Sochineniia. V 6 t. T. 4. Ch. 1 / Immanuel Kant ; pod red. F. V. Amusa. – M., 1965. – 544 s.
3. *Kant I.* Sochineniia. V 6 t. T. 2 / Immanuel Kant ; pod red. F. V. Amusa ; pod red. M. Arsen'eva, A. Gulygi. – M., 1964. – 611 s.
4. *Kant, I.* Traktaty i pis'ma / Immanuel Kant ; [vstup. st. A. V. Gulygi]. – M. : Nauka, 1980. – 709 s.
5. *Kants, G.* Immanuel Kant / G. Kants. – M. : Iunesko, 1994.
6. *Roehrs, H.* Frieden : eine padagogische Aufgabe. Idee und Relitat der Friedenspadagogik / H. Roehrs. – Braunschweig : Agentur Pedersen Westermann, 1983.
7. *Dolch, J.* Lehrplan des Abendlandes : Zweieinhalbjahrtausende seiner Geschichte / J. Dolch. – Ratingen : Henn, 1965.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2015, № 1

# ПЕРВАЯ ПОПЫТКА РЕФОРМЫ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (1937) И СОВРЕМЕННОСТЬ

FIRST ATTEMPT OF MATHEMATICAL EDUCATION REFORM (1937) AND MODERNITY

---

## **Костенко И.П.**

Доцент кафедры «Высшая математика»  
Ростовского государственного университета  
путей сообщения (филиал в г. Краснодаре),  
кандидат физико-математических наук.

**E-mail: kost@kubannet.ru**

**Аннотация.** В статье приводятся выдержки из стенограммы обсуждения учителями и методистами проекта «научной» программы по математике, состоявшегося 09.05.1937. Выделены критические аргументы учителей. Сделан вывод о том, что основным препятствием для успешной модернизации содержания образования в современной России является сохранение в обучении реформаторских принципов «научности», которые противоречат педагогическим принципам понятности и эффективности обучения, что вывели учителя ещё в 1937 г.

**Ключевые слова:** программы, профессор, учитель, перегруженность, недоступность, абстрактность.

## **Kostenko I.P.**

Associate Professor of the Department  
of Higher Mathematics of the Rostov  
State Transport University, Krasnodar  
branch, Candidate of science (Physics and  
Mathematics).

**E-mail: kost@kubannet.ru.**

**Annotation.** The article presents excerpts from the stenograph of the scientific mathematics program discussion between teachers and methodologists that took place on May 9, 1937. The critical argumentation by the teachers is highlighted. The author makes the conclusion that the main obstacle in the way of successful modernization of educational content in modern Russia is the preservation of reform «scientific» principles, which contradict the pedagogical principles of comprehensible and effective education, which were derived in 1937.

**Keywords:** programs, professors, teachers, overloading, inaccessibility, abstractness.  
programmes, professors, teachers, overloading, inaccessibility, abstractness.

Научный архив РАО – это сокровищница забытой ПРАВДЫ об истории нашего образования. Правды, остро необходимой нам сегодня, чтобы выявить истоки и причины наших бед и трудностей.

Одна из таких проблем связана с печально знаменитой реформой 1970-х гг., в результате которой в школу были внедрены принципиально порочные программы и учебники (определение Бюро ОМ АН СССР от 19.05.1978 г. [1, с. 200]), что привело к обвальному снижению качества знаний школьников [1, с. 200]. Порочность состояла в переориентации программ и учебников с Ученика на Науку, с задачи дать учащимся глубокие и прочные знания основ наук на задачу повысить теоретический уровень изложения содержания учебных предметов. Оказывается, первая попытка изменить программу на основе тех же идей повышения «научности» была сделана ещё в 1930-х гг., но тогда учителя не позволили внедрить эту опасную программу в школы.

Ниже публикуются материалы совещания учителей и методистов, проливающие свет на первую попытку реформы математического образования. В конце мы проанализируем эти материалы и сделаем полезные для нашего времени выводы.

Открывала совещание известный методист Березанская Е.С.: «В Наркомпрос представлена программа по математике, составленная бригадой профессоров Ленинграда (во главе с Г.М. Фихтенгольцем – И. К.). Профессора... уже несколько лет следят за работой школ, правда ленинградских, ведут работу с преподавателями и выявили недочёты, которые нам известны, и предложили определённый проект программы в Наркомпрос. Нашему институту предложено с активом учителей обсудить проект этих программ. ...*Очень важно, чтобы учителя сказали, насколько приемлема эта программа и в какой мере её нужно исправить и доработать*» [2, л. 284].

После этого Е.С. Березанская сделала обзор новой программы. Ниже приводятся важные и достаточно подробные выдержки из последовавшего обсуждения.

Тов. Марков – школа № 480.

«Положительной стороной этой программы является то, что у нас *остается время на повторение...* Но за это ценное качество составители программы заплатили дорогой ценой. Я прихожу к заключению, что мы до 10 класса *будем комкать всё*. Если взять то, что нам предлагают начинать алгебру с 5 класса, да по часу в шестидневку, то это почти выкинутое время... я с полной ответственностью заявляю, что *ученику 5 класса программа по алгебре недоступна*, а также и ученикам 6, 7 и 8 классов.

Говорить детям об *отрицательных числах* и в той постановке, которую предлагают авторы программы, совершенно немыслимо... эти *насыщения теоремами приведут к тому, что у ребят будет сумбур*. Излагать геометрию в 6 классе, как они предлагают, совершенно немыслимая вещь» [2, л. 290–291].

Тов. Шрейдер:

«Эта программа составлена без учёта *действительного положения вещей* в нашей школе... Растягивать арифметику на 5 лет это слишком много (шум в зале). Я говорю о своём опыте... Я не сомневался, что с этим не согласятся... Начиная с 5 класса и до последнего класса *всё перегружено...*

Что значит алгебре в первом семестре уделять 1 час?...это всё равно, что выбросить его...8 класс: здесь в программе стоят функции и их графики ... метод координат новый и не так легко дающийся учащимся... Кроме того, в программу 8 класса входит общая теория пределов и учение о бесконечно малых... это вообще недоступно ученику 8 класса...

Перехожу к геометрии. В 8 классе... две темы: признак существования общего предела, определение длины окружности и площади круга... Выходит, что в начале года авторы предполагают знакомство с пределами, тогда как оно даётся в конце года в программе по алгебре. Это неувязка. Меня удивляет, что авторы этого не заметили...

Помимо нагрузки, о которой мы говорили, меня больше всего удивляют принципиальные установки программы... чрезвычайно абстрактно изложена геометрия... составители программы ученика 6 класса рассматривают как человека сформировавшегося, который требует строго логического обоснования... авторы говорят, что они старались, прежде чем ознакомить с тем или иным геометрическим образом, показать его существование – это есть самое отвлечённое. Существует ли треугольник на плоскости? Учащиеся 6 класса не сомневаются, что он существует, а автор боится, что вдруг возникнет сомнение – может ли быть на плоскости прямая линия. ...Наши авторы... говорят о... построении систематического курса геометрии. Я считаю, что понятие о строении систематического курса геометрии можно получить только тогда, когда знаешь геометрию... [2, л. 291 об – 294].

Тов. Исаев – школа Радищева.

«...в программе 7 класса широко развит раздел иррациональных чисел... Этот пункт сейчас изучается в 10 классах (с места: и то не вполне усваивается). Это... совсем не усваивается. ...Относительно бесконечно малых. Это изучается тоже в 8 классе. Но мне кажется, что бесконечную геометрическую прогрессию в 8 классе можно изучать, не прибегая к теоремам о бесконечно малых [2, л. 295 об. – 296].

Тов. Подопригора – 8 ж.-д. школа.

«Мы, педагоги-практики очень часто указывали на недостатки, вызванные концентрическим построением программы. Мы говорили, что ученик проходит в 4 классе десятичные дроби, чтобы потом забыть. В 8 классе имеем тригонометрию. Зачем? Чтобы в 9 классе начинать заново?...намёки на концентричность мы видим и в предлагаемой программе. Зачем это? Для того, чтобы в вузе учащихся переучивали и профессора говорили, что зачем берёте те темы, которые вам не по плечу? Например, вопрос о рядах. ...Или вопрос о бесконечно малых... Если проходить, то нужно проходить, как следует. Понятие о вероятности мы видим. Какое это понятие и зачем оно? Или в 7 классе начало тригонометрии. Зачем? Чтобы забыть?...

Я работаю 28 лет с учащимися... Взять 5 класс. Десятичные дроби и обыкновенные, их смешение. А задачи нужно решать? Нужно... Мы до трудности настоящей дойти не можем. Наши ученики 6 класса плохо решают задачи... Если бы начальная школа научила учеников действительно решать трудные задачи на целые числа, а дроби оставила бы нам, то мы были бы очень благодарны. Так что для массового применения мыслить эту программу нельзя. Наш ученик – посредственник, он этой программы в этом

возрасте переварить не сможет. То, что ученик 7 класса легко воспринимает, то ученик ниже классом не воспринимает. Он ещё не дорос до этого и такое обучение эффекта не даст» [2, л. 296–296 об.].

Тов. Эменов – ИПО, группа математики начальной школы.

«Если в гимназии не удавалось достигнуть знаний за 4 года, то теперь предлагают их достигнуть за 3 года. Второе. ...Если в дореволюционной школе центр тяжести переносился на домашние задания,.. то теперь и в особенности после приказа наркома мы очень ограничены... центр тяжести занятий переносится на классное время.

Какие же разделы... в первых четырёх классах? Целые, составные и именованные числа и в связи с ними меры. Первые наглядные представления о долях:  $1/2$ ,  $1/3$ ,  $1/6$ ,  $1/12$ , чтобы, опираясь на эти конкретные представления о долях, обращаться к сообразительности. Элементы геометрии. Таблица умножения. Начертить прямоугольник.

Я считаю, что тот объём, который я зачитал и который дан на основе изучения опыта школ московских, – этот объём только и посилен школам. Всякое увеличение объёма поведёт к скольжению по поверхности – будет многое проходиться, но знания будут неглубокие» [2, л. 297 об. – 298].

Тов. Зеленев – школа в Истре.

«...Я хорошо знаю учителей района, знаю их подготовку и знаю, насколько учителя справятся с такой программой, которую нам предлагают, и так же хорошо знаю учеников не только города Истры, но и сельских школ, знаю, насколько учащиеся смогут справиться с такой программой. По-моему, это совершенно *бесцельная трата времени*... Я не ошибусь, если выскажу мнение всех преподавателей и учителей, что программу нужно не в ту сторону направлять... Мне приходилось... арифметику преподавать учителям на курсах заочников. Преподаватель математики 7 класса делал такие же ошибки в знаках, которые делают учеником 7 класса. Пока мы ещё не подготовили кадры как следует и *пока кадры слабые*, нельзя в эту сторону идти... Нужно поставить вопрос, чтобы прибавили часы по математике и в 6, и в 7, и в 10 классах – тогда будет толк» [2, л. 298–299].

Тов. Невская – 118 школа.

«...составители программы не рассчитывали на те печальные факты, о которых здесь говорили. Но и в Москве найдутся преподаватели, которые *с программой такого рода не справятся*. ...*Объём по алгебре таков, что справиться с ним при 2 часах в шестидневку невозможно*. Относительные числа даются ученикам с большой трудностью, может быть, труднее, чем одночлены и многочлены. ...*теоретические объяснения материала только затемняют сознание учащихся*... Для рядовой массовой школы (я работаю 18 лет в такой школе) целый ряд моментов, которые предложены здесь, будут недоступны» [2, л. 299–300].

Тов. Антонов – работник вуза.

«Почему-то к геометрии отнесён вопрос о пределах последовательности. Но в смысле алгебры здесь *чрезвычайная перегруженность*. Видно, автор хотел, чтобы школа-десятилетка дала подготовленных учащихся для таких специальных вузов, где курс математики чрезвычайно большой. Ясно, что это *совершеннейшая утопия*. Давать

способы решения уравнений, замаскированные способы высшей алгебры? Но они *совершенно непосильны* школьникам второй ступени. Вносить такие *схоластические* моменты, как, например, вычисления плюса-минуса трёхчлена, – кому это нужно и где это встречается... также теория комплексных чисел... *Тонкость суммирования рядов непосильна* учащимся десятилетки, потому что она сплошь и рядом не всегда посильна и студентам второго курса. ...Насчёт геометрии *тенденция чрезвычайно реакционного характера* имеется» [2, л. 300–301].

Тов. Жданко – 239 школа.

«Какую цель преследует эта программа? Цель определённая – *передвинуть программу к младшим классам от старших классов... её выполнить нельзя...* достигнем обратных результатов [2, л. 301 об.]. ...Алгебра в 7 классе – это есть курс 8 класса по существу. Возьмём раздел составления уравнений. С каким трудом учащиеся его усваивают! Отсюда можно сделать вывод, что если этот раздел будут изучать учащиеся 6 класса, то вряд ли мы добьёмся здесь положительных результатов, тем более что сетка часов по математике остаётся пока та же самая [2, л. 302]. В курсе 8 класса есть прогрессии и бесконечно малые величины. Я помню из студенческой практики, что когда студенты изучали бесконечно малые, то было много недоуменных вопросов... и в 10 классе у нас есть такие учащиеся, которые с весьма большим трудом усваивают вопрос о бесконечно малых. Нужно полагать, что *если этот курс перенести на 8 класс, где ребята будут на 2 года моложе, то такую тему невозможно будет пройти* и помещать её там *нельзя*» [2, л. 301 об. – 302 об.].

Тов. Покровская – 56 школа.

«На кого рассчитана эта программа...? Нельзя ставить программу для всей советской республики, исходя из тех школ, где профессора наблюдали работу... Может быть, эти товарищи, которые составляли программу, меряют по своим детям, чрезвычайно одарённым?... Мы страдаем отсутствием глубины знаний и отсутствием повторения. ...Мы *скользим по поверхности...* и мало решаем задач, а эта *новая программа просто выбивает из колеи*» [2, л. 303].

Тов. Малярчик – 39 школа.

«Нельзя исходить при составлении программы из того, какие кадры мы имеем. Надо к программе кадры подгонять, а не наоборот» [2, л. 303 об.].

Тов. Подгорнов – преподаватель 273 школы.

«Ценным в этой программе я нахожу только то... что автор оставил небольшую часть времени для повторения в 10 классе. ...Я полагаю, что... *товарищи, которые составляли эту программу совершенно не знакомы с массовой школой...* Неплохо было бы, чтобы эту программу поставить на обсуждение методистов г. Москвы» [2, л. 304, 306].

Тов. Зерченинов (председатель).

«Что ставилось в упрёк предлагаемой программе по алгебре? То, что она *необыкновенно переполнена материалом и не учитывает возраст учащихся.* ...О программе по геометрии...делалось огромное количество упрёков *...за тот общий дух, которым проникнута вся эта программа.* Авторам хотелось дать курс геометрии, приближаясь к научному, а этот курс они начинают в 6 классе. Эта вещь невозможная.

Какие же выводы мы делаем?...Эта программа, во-первых, *не учитывает возраст учащихся и совершенно не учитывает числа часов*, которые отводит на данный материал ... в это количество часов программа уложиться не может.

Я думаю, что мы присоединимся к предложениям ... о том, чтобы просить Наркомпрос сделать эту программу предметом самого широкого обсуждения среди педагогов Москвы... *Нужно, чтобы все учителя знали, что им угрожает и чтобы они протестовали всеми законными способами.*

Позвольте заседание объявить закрытым» [2, л. 307-307 об.].

Итак, какие же особенности предлагаемой профессорами программы проявляются из приведенных фрагментов обсуждения?

Во-первых, добавление тем из высшей математики (теория пределов, бесконечно малые, ряды, вероятность).

Во-вторых, передвижка некоторых традиционных тем в более младшие классы (начала алгебры из 6-го в 5-й класс, иррациональные числа из 10-го в 7-й класс, начала тригонометрии из 8-го в 7-й класс).

В-третьих, теоретизацию программы (насыщение алгебры теоремами, а всей программы – абстракциями, теоретическими объяснениями; систематический, строго логический, аксиоматический курс геометрии, начиная с 6 класса).

Все эти особенности определялись руководящей профессорской идеей – повысить «научность» преподавания математики в средней школе.

Вопрос о возможности освоения новой программы реальными учащимися перед ее составителями не стоял. Но он не мог не стоять перед учителями. И вот их ответ: *«её выполнить нельзя... достигнем обратных результатов... программа... недоступна».*

Почему же программа *недоступна*? Ответы учителей: программа крайне перегружена, не учитывает возрастных особенностей учащихся и объёма учебных часов. Повышение абстрактности изложения делает невозможным понимание её содержания большинством учащихся. Более того, с такой программой не справятся и многие учителя.

Итак, программа крайне перегружена, не учитывает возрастных особенностей учащихся и объёма учебных часов. Повышение абстрактности изложения делает невозможным понимание её содержания большинством учащихся. Более того, с такой программой не справятся и многие учителя.

Председатель совещания: *«...делалось огромное количество упрёков... за тот общий дух, которым проникнута вся эта программа»* [2, л. 307]. Учителя поняли, что «дух» этот заключается в стремлении приблизить курс школьной математики к науке, и не могли не почувствовать, что такое стремление чрезвычайно опасно для школы, что «научный дух» вступает в непримиримое противоречие с педагогическими целями обучения математике и уничтожает эти цели: *«теоретические объяснения материала только затемняют (!) сознание учащихся»* [2, л. 300].

Обратим внимание на замечательно проникновенное понимание учителем детской психологии! Понимание, которого абсолютно лишены профессора математики.

Учителя заметили основную тенденцию: «*передвинуть программу к младшим классам от старших классов*». Но они тогда, наверное, не знали, зачем это делалось. Они не знали дальновидных целей её составителей, которые проявились через 30 лет, в конце 1960-х гг. «Реформаторам» надо было максимально освободить место в программе старших классов для заполнения его огромным массивом «элементов» высшей математики.

Какие же **выводы** для настоящего времени нужно сделать из представленного материала почти 80-летней давности?

Во-первых, надо осознать, что все идеи и предложения, которые пытались внести в школу «реформаторы-37», были внедрены «реформаторами-70» в значительно более усиленном варианте, несмотря на столь же обоснованные массовые протесты учителей [3, с. 222–224, 233–234].

Во-вторых, все аргументы и предостережения профессионалов (учителей) подтвердились жизнью. Качество знаний выпускников школы обрушилось в 1978 г. [1, с. 200].

В-третьих, история учит нас, что настоящим компетентным судьёй в образовательной политике является Учитель, и, оказывается, были времена когда власть прислушивалась к нему («*очень важно, чтобы учителя сказали*»).

В-четвёртых, история говорит нам, что время, когда власть в своей образовательной политике ориентировалась на мнение учительства (1931–1956 гг.), это время непрерывного повышения качества знаний школьников [3, с. 35–80]. Начиная с 1956 г., когда «реформаторы» вывели из школы-семилетки учебники Киселёва (против чего протестовали все учителя [3, с. 148–153]), власть перестала слышать учителей, качество образования начало снижаться и докатилось сегодня до нуля [3, с. 142–302].

Наконец, надо признать, что все идеи «реформаторов-37» (они же «реформаторы-70») продолжают неосознанно жить в школе до настоящего времени: огромная перегруженность программ высшей математикой, несоответствие содержания числу часов и возрастным особенностям детей, «хаотизация» содержания, теоретизация и абстрактность изложения и пр. Они-то и не позволяют изменить мотивацию (отвращение) учащихся к учению – мотивацию, которая в Концепции развития математического образования в РФ, утверждённой 24.12.2013, объявлена одной из трёх основных проблем нашего образования [4, URL].

#### **Список литературы:**

1. Колягин, Ю. М. Русская школа и математическое образование. Наша гордость и наша боль / Ю. М. Колягин. – М., 2001. – 318 с.
2. Научный архив РАО. Ф. 11. Оп. 1. Ед. хр. 54. Л. 284–307 об.
3. Костенко, И. П. Проблема качества математического образования в свете исторической ретроспективы. Монография / И. П. Костенко. – М., 2013. – 502 с.
4. Концепция развития математического образования в Российской Федерации : утв. распоряжением правительства РФ от 24 дек. 2013 г. № 2506-р // Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pravo.gov.ru>.



**Spisok literatury:**

1. *Koliagin, Iu. M.* Russkaia shkola i matematicheskoe obrazovanie. Nasha gor-dost' i nasha bol' / Iu. M. Koliagin. – M., 2001. – 318 s.
2. Nauchnyĭ arkhiv RAO. F. 11. Op. 1. Ed. khr. 54. L. 284–307 ob.
3. *Kostenko, I. P.* Problema kachestva matematicheskogo obrazovaniia v svete istoricheskoi retrospektivy. Monografiia / I. P. Kostenko. – M., 2013. – 502 s.
4. Kontsepsiia razvitiia matematicheskogo obrazovaniia v Rossiiskoi Federatsii : utv. rasporiazheniem pravitel'stva RF ot 24 dek. 2013 g. № 2506-p // Ofitsial'nyi internet-portal pravovoi informatsii [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <http://pravo.gov.ru>.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2015, № 1

# ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ (20–70-е ГОДЫ XX ВЕКА)

TENDENCIES IN THE DEVELOPMENT OF NATIONAL EDUCATION (1920S–1970S)

---

## Уман А.И.

Заведующий кафедрой Орловского государственного университета, доктор педагогических наук, профессор

**E-mail:** verol19@yandex.ru

**Аннотация.** В статье рассматривается история развития отечественного образования от ликвидации неграмотности до достижения наиболее высокого уровня образованности людей. Показаны периоды отрыва школы от жизни и связи школы с жизнью, а также особенности периодов введения в стране всеобщего начального, семилетнего и восьмилетнего образования, перехода ко всеобщему среднему образованию. Проанализированы последствия введения дидактического принципа связи обучения с жизнью для развития отечественной школы. Выделены актуальные проблемы дидактики в этот период.

**Ключевые слова:** образованность, всеобщее семилетнее образование, всеобщее восьмилетнее образование, всеобщее среднее образование, профессиональная ориентация, предметная структура учебного плана, межпредметные связи, научная картина мира, принцип связи обучения с жизнью.

## Uman A.I.

Head of Department at the Orlov State University, Doctor of science (Education), Professor.

**E-mail:** verol19@yandex.ru

**Annotation.** The article examines the history of national education development from elimination of illiteracy to the highest level of education throughout the country. The author demonstrates periods of separation and reconnection of school with life, introduction of a universal primary, seven-year and eight-year education programs, transition to a national secondary education program. The implications and prospects of the didactic principle of connection between life and education for the development of national school are analyzed.

**Keywords:** education, universal seven-year education, universal eight-year education, universal secondary education, vocational guidance, subject structure of the curriculum, interdisciplinary communication, scientific picture of the world, the principle of connection between education and life.

В настоящей статье мы подойдем к проблеме трактовки тенденций развития отечественного образования с историко-педагогических позиций, рассмотрев её комплексно, в контексте развития отечественной системы образования.

Накануне октябрьских событий 1917 г. лишь третья часть населения России была грамотной. 26 декабря 1919 г. был издан разработанный по инициативе В.И. Ленина и подписанный им декрет о ликвидации неграмотности, который обязывал всех жителей Советской республики в возрасте до 50 лет обучиться грамоте на русском или родном языке. По всей стране возникли десятки тысяч пунктов ликвидации неграмотности и школ для малограмотных [2, с. 379].

К этому следует добавить, безусловно, огромную работу, связанную с борьбой с безпризорностью детей, со строительством школ, детских домов, подготовкой учительских кадров, разработкой первых и последующих учебных планов и программ советской школы и т.д. Весь комплекс мер был направлен на скорейшее овладение населением России грамотностью, обеспечивающей умение читать, писать и считать. Именно это требование выступало общественно значимым минимумом образования.

Одновременно с ликвидацией неграмотности исходя из потребностей общества и с учётом существовавшей школьной системы (начальная школа, школа-семилетка, школа-девятилетка) стали появляться различные типы школ: рабочие факультеты (рабфаки, готовившие молодёжь к поступлению в высшие учебные заведения), школы фабрично-заводского ученичества (ФЗУ, готовившие рабочих для промышленности и транспорта), школы крестьянской молодёжи (ШКМ, готовившие тружеников советской деревни).

В основе сложившейся системы образования лежали образовательные потребности и задачи социально-экономического развития общества того времени. Однако вследствие ускорения темпов развития отечественного производства и возрастания образовательных потребностей населения возникла необходимость в более высоком уровне образования. По этому поводу М.И. Калинин в 1926 г. отмечал: «Вопрос народного образования стал у нас самым актуальным вопросом, во-первых, потому, что сильно повысилась массовая потребность в народном образовании, и, во-вторых, потому, что для участия широких масс в социалистическом строительстве необходимо более повышенное образование» [1, с. 16].

В 1930 г. в нашей стране примерно две трети населения уже овладели грамотностью. Это дало возможность войти в завершающий период борьбы с неграмотностью и вместе с тем начать выстраивать уровневую систему общественно значимого минимального образования, целью которого стала *образованность* людей. Впервые новая «планка» образования была определена в постановлении XVI Съезда Коммунистической партии о введении с 1930–1931 учебного года всеобщего обязательного начального обучения. Этим же документом было установлено обязательное прохождение всего курса семилетней школы для всех детей, оканчивающих школу 1-й ступени в промышленных городах, фабрично-заводских районах и рабочих посёлках начиная с 1930–1931 учебного года.

В 1934 г. на XVII Съезде Коммунистической партии аналогичная задача была поставлена для сельской школы. Постепенно создавались условия для перехода ко всеобщему

семилетнему образованию. Однако решение этой задачи затормозила война. Только в 1949 г. было повсеместно введено *всеобщее обязательное семилетнее образование*. Население страны с большим воодушевлением реагировало на успехи и достижения отечественной системы образования, которая динамично развивалась, отражая тенденции развития производственной сферы. Однако в сознании старшего поколения того времени, пережившего тяготы и лишения войны, формировался образ школы академического типа, которая бы «оберегала» детей от трудностей жизни. Часто можно было услышать следующее: «Мы пережили и голод, войну, разруху и не имели возможности учиться, так пусть же наши дети будут учиться и получают достойное образование».

Следует отметить, что школа учёбы, школа учрежденческого типа начала формироваться ещё в 30-е гг., и этот процесс продолжался в 50-е гг. Одновременно ослабела связь школы с окружающей действительностью, поскольку главной задачей было хорошо учиться и овладевать учебными предметами – физикой, химией, биологией, географией и т.д. Программа по педагогике среды (социальной педагогике) была свернута в 30-е гг.

Во второй половине 50-х гг. отрыв школы от жизни стал ощутимым, что уже не удовлетворяло задачам подготовки школьников к поступлению в профессиональные учебные заведения (ПТУ, техникумы), ориентированные на рабочие профессии. Поэтому ноябрьский пленум ЦК КПСС (1958 г.) одобрил тезисы «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в стране». Всенародное обсуждение тезисов позволило собрать много ценных предложений рабочих, колхозников, служащих о том, как следует перестраивать школу. Эти предложения нашли своё отражение в Законе «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР». Законом в Советском Союзе вместо всеобщего обязательного семилетнего обучения было введено всеобщее обязательное восьмилетнее образование. Оно должно было осуществляться в восьмилетней общеобразовательной трудовой политехнической школе [2, с. 444]. Таким образом, ликвидация отрыва школы от жизни путём усиления трудовой подготовки с ориентацией на рабочие профессии потребовала введения в стране *всеобщего обязательного восьмилетнего образования*. Кроме того, чтобы возможность обучения старшеклассники получили возможность обучаться на производстве (три раза в неделю), средняя школа стала 11-летней.

Всеобщее восьмилетнее образование качественно отличалось от всеобщего семилетнего. Последнее акцентировало внимание на изучении общеобразовательных учебных предметов – химии, физики, математики и т.д., на освоении их вглубь, автономно; на сумме получаемых знаний, дающих в своей совокупности требуемый уровень образования для дальнейшего вхождения в жизнь, на производство. При этом предполагалось, что уровень образованности сам по себе обеспечит переход в новое качество – в готовность и способность овладевать как рабочими профессиями, так и умением выстраивать свою дальнейшую жизненную траекторию и стратегию. Однако этого не произошло именно по причине отрыва школы от жизни. Переход в новое качество, как показывает развитие школьного дела, обеспечивает восьмилетняя общеобразовательная трудовая политехническая школа и в целом новый (по сравнению с всеобщим обязательным семилетним образованием) уровень всеобщего обязательного восьмилетнего образования.

Качественно новая образовательная ситуация способствовала акцентированию внимания педагогической науки на новых проблемах, которые в сложившихся образовательных реалиях требовалось ставить и решать. Прежде всего, существовала *проблема разработки теоретической базы политехнического образования и тесно связанная с ней проблема профессиональной ориентации на рабочие профессии.*

В дальнейшем эти проблемы будут модифицированы и сведены к одной большой проблеме – проблеме профессиональной ориентации, связанной с подготовкой молодёжи к жизни и деятельности в любой профессиональной сфере. Причём если обучение с ориентацией на рабочие профессии строилось на базе восьмилетней школы с дальнейшим переходом к системе специального и среднего специального профессионального образования, то подготовка с ориентацией на дальнейшее получение высшего профессионального образования (а она позднее стала превалировать) осуществлялась на базе средней школы, имела мощную разветвлённую сеть различных структур и профориентационных центров как в школе, так и в вузе.

Другая проблема – *проблема отражения и формирования в сознании школьников целостных объектов и процессов, имеющих место в реальной жизни* – на каких-либо её временных и пространственных участках в природе, обществе и человеческом мышлении. В условиях существовавшей в то время исключительно предметной структуры учебного плана, восстановление целостных объектов и процессов могло происходить путём установления межпредметных связей, хотя вполне понятно, что этот путь не мог в достаточной степени повлиять на решение проблемы. Тем не менее проблема разработки содержания образования с учётом межпредметных связей была поставлена и в определённой степени решалась педагогической наукой как вариант изучения целостных объектов.

Установление межпредметных связей – это, видимо, наиболее простой и естественный путь осознания интеграции педагогически интерпретированных с точки зрения педагогики образов отдельных составляющих объективного мира – учебных предметов – в единое целое. К 70-м годам решение проблемы виделось более широко. В данной связи М.Н. Скаткин отмечал: «Предметная структура учебного плана таит в себе опасность того, что целое будет заслонено его отдельными частями... Чтобы избежать этой опасности, необходимо в содержании обучения обеспечить синтез, интеграцию, соединение частей в единое целое. Это реализуется через включение в учебный план курсов обобщающего характера (таких, например, как обществоведение, общая биология), через включение обобщающих тем в содержание отдельных предметов, через межпредметные связи, через объединение учебного материала вокруг ведущих, ключевых идей науки, через формирование категориального строя мышления и т.д.» [3, с. 34].

Нетрудно заметить, что в данном случае речь идёт не только о межпредметных связях вообще, но и об их уточнении, о межпредметных внутрицикловых обобщающих связях (в курсах обобщающего характера), о внутрипредметных связях (через включение обобщающих тем в содержание отдельных предметов), о надпредметных и метапредметных связях (через объединение учебного материала вокруг ведущих ключевых идей науки, через формирование категориального строя мышления). Думается, что в рамках предметной структуры учебного плана М.Н. Скаткин предложил исчерпывающее решение проблемы

построения максимально целостного учебного содержания, которое было бы способно адекватно отражать и синтезировать изучаемую объективную реальность посредством освоения принятой совокупности учебных предметов.

Сказанное позволяет охарактеризовать решение проблемы эффективной связи обучения с жизнью с позиции структурирования учебного материала, задействовать при этом самый широкий спектр связей (межпредметные, внутрипредметные, межцикловые, вертикальные, горизонтальные, спиралевидные, взаимно-обратные и др.).

Следующей проблемой являлась *проблема включения жизненного содержания в учебный материал по тем или иным учебным предметам*. Решалась она путём включения фактического материала, отражающего природные и социальные процессы; примеров из жизни, подтверждающих теоретический материал, в том числе исторических справок о жизни, деятельности и открытиях учёных, подтверждающих изучаемый материал; различных задач и заданий с жизненным содержанием. Данная проблема возникла примерно в то же время, что и проблема структурного изменения содержания, – в 60-е – 70-е гг. XX в.

С конца 70-х – начала 80-х гг. возникает ещё одна трудность: связующими звеньями между школой и жизнью мыслятся структурно и концептуально оформленные единицы содержания, отражающие объективный мир – картины мира. Они логически вытекают из попытки выхода за пределы учебного предмета в объективную реальность, в открытый мир со всем его многообразием, но с позиции учебного предмета и его потенциала. Отсюда берут начало физическая картина мира, химическая картина мира, гуманитарная и др. С позиции реализации принципа научности в обучении предлагается научная картина мира, интегрирующая отдельные картины мира.

Проблема изучения школьного содержания образования с позиции составляющих научной картины мира, берущая начало в 70-х гг., актуальна и в настоящее время. Это связано с необходимостью разработки других частных картин мира: биологической, экологической, антропологической, социокультурной, исторической, математической и др. Видимо каждая из них, являясь «финальной точкой» в изучении определённого учебного предмета, вносит вклад в научную картину мира, формирующуюся в целом за пределами учебных предметов.

Сказанное наводит на мысль о том, что, во-первых, имеет место прецедент межпредметного учебного содержания (научная картина мира); во-вторых, правомерно поставить вопрос об иных способах представления объективного мира в обучении (не только его научная картина). Как показывает наше исследование, «другой вариант предполагает выделение спектра сфер человеческой жизнедеятельности, соотносимых с социально-экономической реальностью. К ним можно отнести науку, культуру, экономику, политику, хозяйственную, социальную сферы и т.д. Это может быть совокупность сфер самореализации личности: профессиональная, образовательная, бытовая, досуговая и др. Основой для бытия человека в культуре может служить выделение различных типов и видов ситуаций в полиситуативном жизненном пространстве, окружающем человека» [4, с. 11].

Научная картина мира предполагает объединение различных частнонаучных картин мира, отражённых в содержании соответствующих учебных предметов и основ наук. В данном случае предполагается естественная, исторически сложившаяся линия движения

от учебного предмета, отражающего основы той или иной науки, через наивысшую степень его обобщения – частнонаучную картину мира – к жизни.

Другой вариант изучения содержания образования не укладывается в рамки предметной структуры учебного материала, а скорее отражает линию, вектор которой направлен от жизни к обучению с адекватным содержанием и структурной организацией. Действительно, если требуется изучить фрагмент объективной реальности – некоторую проблемную жизненную ситуацию, которая по своей сути внепредметна, – то он может быть задан в учебном материале, имеющем отличную от предметной структурную организацию. А если рассматривать объективную реальность в логике совокупности учебных предметов, то её или невозможно будет интегрировать в единое целое, или это можно будет осуществить, но только путём сложных педагогических «нагромождений», которые не будут оправдывать усилий, затрачиваемых на разрешение самой проблемной ситуации.

Линия «от жизни – к обучению» ориентирована на структурную организацию учебного материала, отличную от предметной. Она уже представлена в учебном материале в качестве альтернативы предметной структуре, но пока ещё очень слабо выражена. Мы имеем в виду учебный план современной начальной школы, в котором существует интегрированный курс «Окружающий мир», который объединяет внутри себя материал о природных и социальных явлениях объективного мира. В настоящее время ещё рано говорить о характере соотношения предметной и непредметной составляющих учебного плана. Ясно лишь одно: в учебном плане в перспективе будут иметь место как предметный, так и непредметный компоненты. Пока неясно, что эффективнее для начальной школы: оставлять обе структуры на выбор или же переходить полностью на непредметную структуру, то есть на интегративный комплекс.

Принцип связи обучения с жизнью способствовал не только порождению, но и развитию профориентационной работы в школе, переносу центра тяжести на среднюю школу. Вместе с развёртыванием работы по введению всеобщего среднего образования (1961–1972 гг.) осуществлялась и работа по профориентации школьников не только на рабочие профессии, но на любые профессии с учётом их интересов, склонностей и базового не восьмилетнего, а среднего образования.

В июне 1972 г. было принято партийно-правительственное Постановление «О завершении перехода ко всеобщему среднему образованию молодёжи и дальнейшему развитию общеобразовательной школы». Этим постановлением впервые в нашей стране была задана наиболее высокая планка общего образования молодёжи.

Это в свою очередь стимулировало появление научно-педагогических, в том числе дидактических исследований, которые должны были предложить научное и методическое сопровождение образовательного процесса.

#### *Список литературы:*

1. Калинин, М. И. О воспитании и обучении / М. И. Калинин. – М. : Учпедгиз, 1957.
2. История педагогики : учебник для пед. вузов / Н. А. Константинов, Е. Н. Мединский, М. Ф. Шабаяева. – М. : Гос. учебно-педагогич. изд-во Мин-ва просвещ. РСФСР, 1959.

3. *Скаткин, М. Н.* О школе будущего / М. Н. Скаткин. – М. : Знание, 1974.
  4. *Уман, А. И.* Учебный план средней школы в контексте современной образовательной парадигмы / А. И. Уман, М. А. Федорова // *Инновации в образовании*. – 2008. – № 12. – С. 4-12.
- 

***Spisok literatury:***

1. *Kalinin, M. I.* О воспитании и обучении / М. И. Калинин. – М. : Учпедгиз, 1957.
  2. *Istoriia pedagogiki : uchebnik dlia ped. vuzov / N. A. Konstantinov, E. N. Medynskii, M. F. Shabaeva.* – М. : Gos. uchebno-pedagogich. izd-vo Min-va prosveshch. RSFSR, 1959.
  3. *Skatkin, M. N.* О школе будущего / М. Н. Скаткин. – М. : Знание, 1974.
  4. *Uman, A. I.* Учебный план средней школы в контексте современной образовательной парадигмы / А. И. Уман, М. А. Федорова // *Innovatsii v obrazovanii*. – 2008. – № 12. – С. 4-12.
- 

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2015, № 1



# ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В НАЧАЛЬНОЙ И ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

CONTINUITY OF ECONOMIC CONCEPTION FORMATION IN ELEMENTARY AND MIDDLE SCHOOLS

---

**Корнеева О.С.**

Младший научный сотрудник Сектора начального образования ИСМО РАО.

**E-mail: korunya@mail.ru**

**Аннотация.** В работе представлены результаты исследования преемственности начальной и основной школы. Оценка состояния преемственности дана на основе критериев эффективности, разработанными в соответствии с элементами методической системы: по содержанию, по формам организации обучения, по возможностям использования средств обучения, а также по динамике формирования универсальных учебных действий в начальной и основной школах.

**Ключевые слова:** экономические представления, экономическая составляющая, преемственность, окружающий мир, обществознание.

**Korneyeva O.S.**

Junior research fellow of the Primary Education Sector of the Institute for Content and Methods of Education of the RAE.

**E-mail: korunya@mail.ru**

**Annotation.** The article presents the results of a study of continuity of elementary and middle schools. The author assesses the state of continuity of primary and basic education on the basis of performance criteria, developed in accordance with the elements of methodical system: content, forms of organization of learning, training facility accessibility and dynamics of ECU formation in elementary and middle schools.

**Keywords:** economic performance, continuity of elementary and middle schools, Environment, Social Studies.

---

Важной составляющей успешного экономического образования является преемственность начальной школы с основной. Результатом начального образования является интеллектуальное, социальное, физическое и духовное развитие личности как основы для дальнейшего процесса обучения, социализации и трудовой деятельности современных школьников. Именно в начальной школе важно заложить нравственные

основы дальнейшей экономической деятельности. Проблема вышеупомянутой преемственности приобретает особую актуальность в условиях перехода на новые образовательные стандарты.

В процессе получения экономических представлений у младших школьников закладываются основы для дальнейшего развития экономического мышления, необходимого для ориентации в современных рыночных условиях жизни. Начальное образование дает элементарные экономические представления, на базе которых затем в основной и старшей школе формируются основные экономические понятия и знания. Результатом освоения содержания предмета в основной школе является знание ключевых экономических понятий.

Преемственность в педагогической науке означает связь между различными ступенями образовательной системы. Преемственность обучения в педагогике определяется как один из «принципов дидактики, предусматривающий определенный порядок и последовательность в освоении знаний, достижении понимания и формировании умений. Каждый элемент учебного материала должен быть логически связан с ранее усвоенными, а каждая новая ступень обучения должна опираться на предыдущую и готовить к освоению нового, переходу на более высокую ступень в развитии интеллектуальных способностей. Посредством преемственности достигается целостность пожизненного образовательного процесса и его восходящий характер» [9, с. 250].

Задача формирования экономических представлений в начальной школе – способствовать экономической социализации учащихся, формируя грамотные экономические представления начиная с начальной школы. Е.Н. Землянская считает, что экономическая социализация младших школьников характеризуется ценностным освоением детьми экономической реальности, индивидуальным этическим наполнением социально-экономических норм, правил; социальной направленностью экономически значимых качеств личности; развитием социально-обусловленной мотивации экономической деятельности и индивидуального стиля экономической деятельности [11, с. 25]. В процессе изучения курса «Окружающий мир» учащиеся приобретают элементарные экономические представления о происхождении и роли денег, о ведении домашнего хозяйства, о роли труда в жизни общества и каждого человека; у детей вырабатываются бережливость, аккуратность, ответственность за порученное дело, бережное отношение к личному, семейному и школьному имуществу.

На этапе основного общего образования обязательное изучение экономики предусмотрено в рамках учебного предмета «Обществознание». Экономические знания включены в минимум содержания образовательных областей и учебных дисциплин «История», «География», «Технология». В старшей школе на базовом уровне (обязательном для всех учащихся) экономические знания также могут быть включены в содержание интегрированного курса «Обществознание» как отдельный раздел (модуль) «Экономика», а также в минимум содержания образовательных областей и учебных предметов «История», «География», «Технология». В качестве профильного предмета «Экономика» изучается в рамках социально-экономического, социально-гуманитарного, технологического и других профилей.

При переходе учащихся из начальной школы в основную к ним предъявляются высокие требования к интеллектуальному и личностному развитию: к степени сформированности у них определённых учебных знаний и учебных действий, к уровню развития произвольности психических процессов и способности к саморегуляции. Главная задача, которую ставит общество перед школой, – сформировать личность, способную занять в жизни достойное место, вырастить человека, способного взять ответственность за себя и своих близких. Однако существуют **противоречия**, не разрешив которые невозможно в полной мере осуществить непрерывное образование на основе преемственности.

1. *Противоречие между интегрированным подходом к обучению в начальной школе и предметным в основной.* Оно может быть условным, поскольку экономические представления в начальной школе формируются в основном в рамках интегрированного предмета «Окружающий мир», а в основной – такого же интегрированного предмета «Обществознание», и частично в «Технологии», «Географии», «Истории».

2. *Противоречие между актуальным и природосообразным знанием и нецелесообразным точки зрения природосообразности содержанием обучения.* В начальную школу часто переносятся содержание, методы и формы обучения, специфичные для основного звена, что не только не способствует формированию учебных навыков, но и приводит к усвоению нерациональных способов их реализации. Иногда учителя 5–6 классов не учитывают психологические особенности вчерашних младших школьников, только что переступивших порог основной школы, и работают с ними как со старшеклассниками, тем самым нарушая принцип природосообразности.

3. *Противоречие между необходимостью оперировать терминами и понятиями в основной школе и недостаточным вниманием к их объяснению в начальной школе, подменой терминов посредством вульгаризации.*

Следует обратить внимание на то, что в средствах обучения не достаточно представлена методика формирования универсальных учебных действий (УУД), а также на то, что концентрический принцип построения содержания обучения провоцирует повторы, неоправданное дублирование учебного материала, тем самым нарушая динамику становления как предметных, так и метапредметных умений.

Решение данных проблем позволит оптимизировать учебный процесс, устранить перегрузку ученика, предотвратить школьные стрессы, а самое главное – сделает учебу в школе единым образовательным процессом, базирующемся на идеях гуманизации и гуманитаризации образования. Оценку состояния преемственности начального и основного образования необходимо проводить на основе **критериев**, позволяющих сделать вывод об эффективности преемственности. Мы считаем, что эффективная преемственность должна осуществляться по всем элементам методической системы: по содержанию, по формам организации обучения, по возможностям использования средств обучения, а также по динамике формирования УУД и в начальной, и основной школе.

Критериями оценки преемственности *содержания* обучения может быть наличие ведущих содержательных линий в изучении предметов «Окружающий мир» и «Обществознание», а также наличие постепенного приращения знаний: освоение новых понятий

происходит на основе знаний, приобретенных ранее. Другой критерий выявляет дублирование материала, когда одни и те же темы на разных ступенях образования рассматриваются в соответствии с принципом усложнения подачи материала.

Оценивать эффективность преемственности *форм организации* обучения возможно с точки зрения наличия групповой и парной работы, использования в обучении экскурсий, лабораторных работ, расширения возможностей самостоятельной работы, работы с Интернетом. Для анализа использования *средств обучения* можно выделить такие критерии как применение единообразных средств обучения (УМК или предметные линии: учебники, тетради на печатной основе, электронные учебники, справочные пособия, использование интернет-ресурсов и библиотек). Критерии оценки преемственности *формирования УУД* предполагают формирование универсальных учебных действий в процессе освоения содержания предметов «Окружающий мир» и «Обществознание», а также динамику развития УУД от начальной к основной школе.

Проанализируем формирование экономических представлений в начальной и основной школе с точки зрения критериев оценки преемственности.

### **Содержательные линии, обеспечивающие преемственность экономического образования**

Критерием оценки преемственности содержания экономической составляющей учебных дисциплин является наличие ведущих содержательных линий в изучении предметов «Окружающий мир» и «Обществознание». В настоящее время в федеральный перечень учебников, рекомендованных или допущенных к использованию в образовательном процессе в общеобразовательных учреждениях, включены 13 завершенных линий учебников «Окружающий мир» для 1–4 классов. Проанализируем содержательные линии экономической направленности на примере учебного курса «Окружающий мир» Н.Ф. Виноградовой [6]. В соответствии с требованиями ФГОС, приоритетной целью школьного образования становится развитие личности учащегося на основе способов деятельности. В связи с постоянно изменяющимися социально-экономическими условиями в мире, в котором предстоит жить и трудиться сегодняшним ученикам, изменились и приоритеты образования.

Изучение предмета «Окружающий мир» позволяет достичь личностных, предметных и метапредметных результатов обучения, то есть реализовать социальные и образовательные цели естественнонаучного и обществоведческого образования младших школьников. Основная цель обучения предмету «Окружающий мир» в начальной школе – представить в обобщённом виде культурный опыт человечества, систему его отношений с природой и обществом и на этой основе сформировать у младшего школьника понимание общечеловеческих ценностей и конкретный социальный опыт, умение применять правила взаимодействия во всех сферах жизни.

Разрабатывать содержание экономической составляющей курса «Окружающий мир» в начальной школе необходимо с учетом требований к отбору понятий, сформулированных в программе предмета [6]. В ней рекомендуется опираться на знания, накопленные ребёнком на эмпирическом уровне, в том числе в дошкольном детстве; соблюдать постепенный последовательный перевод ученика с этапа общих представлений о термине или понятии на этап осознания существенных его характеристик; учитывать зависимость усвоения понятия от уровня сформированности логической связной речи, коммуникативных умений, обеспечивающих развитие у младших школьников представлений о языке науки, осознанное оперирование усвоенными терминами и понятиями; соблюдать предметность и перспективность в подаче терминологии и понятийного аппарата, то есть повышать пропедевтическое значение этапа начального образования, формировать готовность к дальнейшему усвоению научных понятий [6].

Целью донесения экономических знаний до учащихся в рамках предмета «Обществознание» [2] в 5–6 классах становится освоение учащимися системы знаний об экономической и иных видах деятельности людей, об обществе и социальных ролях человека и гражданина для последующего изучения социально-экономических и гуманитарных дисциплин в учреждениях системы среднего и высшего профессионального образования и самообразования. В соответствии с обязательным минимумом содержания образования по обществознанию в основной школе экономические знания представлены в разделе «Основные сферы жизни общества», в котором рассматриваются следующие ключевые понятия: экономика и ее роль в жизни общества; товары и услуги, ресурсы и потребности; ограниченность ресурсов; экономические системы и собственность; обмен, торговля, деньги; рынок и рыночные механизмы; предпринимательство; производство; налоги; экономические функции государства.

Содержание первого этапа курса (5–7 классы), ориентированное на младший подростковый возраст, посвящено актуальным для растущей личности проблемам жизни человека в социуме. В 5 классе содержание курса носит преимущественно пропедевтический характер, связанный с проблемами социализации младших подростков, в том числе и экономической. Открывается курс темой «Человек», где рассматриваются важнейшие социальные функции человека. Программа последовательно вводит ученика в расширяющийся круг социальных институтов: от самого близкого и эмоционально значимого (темы «Семья» и «Школа») через раскрытие важнейшей стороны человеческой жизни в теме «Труд» до самого общественно значимого (тема «Родина»). Учащиеся расширяют круг знаний не только о важнейших социальных институтах и их общественном назначении, но и о качествах человека, проявляющихся во взаимодействии с ними.

Для того чтобы проанализировать предметность в формировании экономических представлений в начальной и основной школе, необходимо выделить основные содержательные линии, в рамках которых данные понятия будут освещаться и формироваться.

**Содержательная линия «Человек».** В рамках темы «Человек как биологическое существо» учащиеся смогут познакомиться с понятием «*потребность*». Показать разнообразие потребностей человека возможно в процессе изучения следующих тем. Тема «Что такое здоровье» (2 класс) позволит познакомить учащихся с биологическими потребностями

человека и ответить на вопрос «Какие потребности человека требуют постоянного удовлетворения для сохранения здоровья?». При изучении темы «Мы – школьники» (1 класс) учащиеся постигают смысл потребности в образовании и самоопределении. К понятию «потребность» учащиеся возвращаются только в 6 классе. В учебнике предусмотрен целый параграф, освещающий данную тему, обобщая и систематизируя ранее полученные представления. В теме «Я и другие люди» экономическая составляющая представлена наиболее полно, поскольку она посвящена взаимодействию людей между собой, отношению людей к вещам как продуктам труда, и к труду как важнейшей жизненной ценности. В процессе изучения материала этой линии учащиеся знакомятся с важнейшими экономическими понятиями, такими как *труд, семья, хозяйство, собственность*.

**Содержательная линия «Семья».** Тема «Семья» в 1 классе позволяет раскрыть экономическую сущность семьи. На уроках учащиеся обсуждают, как распределяются обязанности в семье, какой посильный вклад может внести каждый ее член, чтобы хозяйство семьи хорошо и эффективно функционировало. При определении места ребенка в семейных взаимоотношениях также необходимо коснуться темы собственности, с точки зрения «мое – чужое». Собственность – это сложное экономическое понятие, но младший школьник уже может понять, что личной собственностью ученика могут быть не только вещи, но и произведения самого человека: стихи, музыка, научные работы, исследования, проекты.

Важным с экономической точки зрения вопросом является распределение обязанностей в семье, вклад каждого члена семьи в домашнее хозяйство. Особое внимание нужно уделить вопросам экономии и бережливости. Ведь это не только экономическая, но и экологическая проблема. Учащиеся узнают способы экономии: сокращение расхода воды, электричества, тепла; использование приборов и устройств, помогающих экономить; изобретение новых источников получения электричества, воды, тепла.

К теме «Семья» учащиеся возвращаются и в 5 классе в рамках предмета «Обществознание» [14]. Здесь рассматриваются такие понятия, как *семейное хозяйство, хозяин, помощь по хозяйству*. Знания учащихся при этом систематизируются и углубляются. В 6 классе содержание курса обращается к изученному в предшествующем году, но на более высоком уровне: круг знаний о человеке в обществе расширяется. Тема «Человек в социальном измерении» дает относительно развернутое представление о личности и ее социальных качествах, о человеческой деятельности, включая познавательную. Проблеме качеств, свойственных человеку, посвящена и следующая тема – «Нравственные основы жизни», а тема «Человек среди людей» характеризует его взаимоотношения с другими людьми.

**Содержательная линия «Труд».** В 1 классе при изучении темы «Труд людей» рассматриваются следующие вопросы, касающиеся труда людей из ближайшего окружения учащихся: ты и вещи, которые тебя окружают; труд людей, которые делают для нас вещи; профессии; бережное отношение к вещам, уход за ними. Дети ищут ответы на вопросы: откуда берутся вещи? кто делает для нас одежду, обувь, книги и другие вещи? как создается вещь? Затем делают выводы о том, что каждая вещь – это результат труда многих людей, которые выполняют свое дело. Учащиеся узнают, что хороший хозяин – это экономный хозяин, который ценит труд свой и чужой, уважает порядок. Чтобы вещи долго служили нам, необходимо бережно относиться к ним и правильно за ними ухаживать. В 5 классе

учащиеся продолжают знакомиться с трудом людей как важнейшей сферой жизни человека, основой жизни людей. Учащиеся узнают каким бывает труд, что создается трудом, как он оценивается.

**Содержательная линия «Профессии».** В процессе изучения темы «Как сегодня трудятся россияне. Зачем человек трудится» (3 класс) школьники узнают, что труд – это полезная деятельность людей. Учащиеся приобретают умение обосновывать важность и необходимость труда в жизни людей, объяснять смысл пословиц и поговорок о труде, проявлять бережное отношение к вещам, предметам труда людей. При изучении темы «Наша страна – Россия. Родной край» (1 класс) учащиеся получают знания о труде людей родного города (села), их профессиях, о машинах и технике, помогающих трудиться.

На уроках и экскурсиях учащиеся знакомятся с трудом работников магазина, почты, ателье, библиотеки, музея, актуализируя и углубляя свои знания. Здесь возможно обсудить с учащимися тему профессий, то, что каждая из них необходима и имеет свою ценность. По мере получения подобных знаний дети учатся уважать труд людей разных профессий, классифицировать профессии по предмету труда, рассказывать о профессиях. При изучении этой темы можно организовать встречу с человеком интересной профессии, предложить нарисовать людей разного рода занятий. Темы проектов могут быть следующими: «Профессии в моей семье», «Как получить профессию и как стать мастером своего дела». В 6 классе в курсе «Обществознание» изучается тема «На пути к жизненному успеху».

**Содержательная линия «История экономических отношений».** Тема «Человек – творец культурных ценностей» (4 класс) знакомит младших школьников с культурным наследием нашей страны. С точки зрения экономической составляющей при изучении этой темы нельзя обойти вопросы, касающиеся богатства и культуры: что такое богатство? как создается богатство? Учащиеся узнают, что источники богатства государства – это природные ресурсы (земли, полезные ископаемые, реки, леса), а источники богатства человека – результаты трудовой деятельности, знания, умения, предприимчивость. Открытия и изобретения, создание новых технологий – тоже способствует повышению качества и уровня жизни. В процессе изучения темы младшие школьники учатся определять источники формирования богатства, сравнивать возможные пути распоряжения богатством, различать материальные и нематериальные ценности, обосновывать важность меценатства и милосердия. Тема «История родной страны», несущая учащимся знания о том, как рождалось и развивалось наше государство, какие важнейшие события произошли в его истории, как развивались экономика, техника, культура и искусство в нашей стране.

Экономическая составляющая темы «Как трудились люди в старину» (3 класс) позволяет учащимся соприкоснуться с прошедшими эпохами: «побывать» в крестьянской избе и господском доме, городской дворянской усадьбе, познакомиться с бытом бедных и богатых людей, представителей различных сословий; получить таким образом представление об особенностях ведения разных типов хозяйств. Тема «Как трудились в старину» (4 класс) обогащает знания учащихся о развитии земледелия, о культурных растениях, удовлетворяющих потребности человека (в пище, в одежде и т.п.). Здесь же можно рассмотреть

процессы становления и развития таких важных экономических категорий, как «торговля» и «деньги».

Данная содержательная линия возобновляется лишь в 7 классе. Тема «Человек и экономика» дает представление о таких проявлениях экономической жизни общества, как производство, обмен и потребление. Особое внимание уделено рассмотрению основы экономики – производства, в процессе которого создаются материальные блага для удовлетворения потребностей людей. При изучении экономических явлений акцент делается на раскрытии способов рационального поведения основных участников экономики: потребителей и производителей.

На основе анализа программ и учебников по дисциплинам «Окружающий мир» для начальной школы и «Обществознание» для 5–6 классов мы выделили несколько содержательных линий экономического образования и проследили их развитие и усложнение от класса к классу. Можно отметить, что многие темы, изучаемые в рамках содержательных линий на разных ступенях образования, рассматриваются по принципу усложнения подачи материала (например, в теме «Семья» на основе общих знаний, полученных в начальной школе, учащиеся узнают, зачем люди заводят семьи, что включает в себя семейное хозяйство, каковы правила хозяйствования).

## Преемственность форм организации обучения

На уроках в начальных классах наиболее продуктивными являются парная и групповая формы работы, основанные на исследовательских методах обучения. Работая в паре, учащиеся учатся ориентироваться на позицию партнера в общении и взаимодействии, учитывать другое мнение, контролировать действия партнера. Работа в группе учит ребенка допускать возможность существования различных точек зрения, порой не совпадающих с его собственной, стремиться к учету различных позиций в сотрудничестве, договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности. Организация группового мыслительного и практического взаимодействия занимает важное место в системе обучения. Основная цель групповой работы – развитие мышления учащихся. В то же время эффективность групповой работы проявила себя и в скорости решения задач, и в создании благоприятных условий для учебного самоопределения, и в формировании навыков организаторской работы, и, пожалуй, самое важное, в формировании рефлексивных способностей [13, с. 69].

При изучении курса «Окружающий мир» предусматриваются групповые и парные формы работы. Используя их, учитель способствует возникновению учебных деловых отношений [3]. Для установления в классе деловых отношений необходимо четко сформулировать основную учебную задачу и рассмотреть все вопросы, на которые предстоит ответить в процессе ее решения, – пошагово рассмотреть алгоритм решения. В начальной школе это особенно важно, так как дети не владеют в полной мере умением выстраивать



последовательность действий, что часто приводит к затягиванию процесса обучения за счет метода проб и ошибок. Этот путь не способствует развитию мышления, поэтому в начальной школе используется развернутый алгоритм учебных действий, который от класса к классу сворачивается.

В учебниках «Окружающий мир» предусмотрены задания на групповую и парную работу. Например, урок на тему «Домашнее хозяйство» во 2 классе предусматривает групповое взаимодействие детей при обсуждении заданий «Обсудите поведение мальчика Димы, который пришел из школы с желанием помочь, да так ничего и не сделал», «Сочините истории про старые вещи, которые жили на чердаке». В основной школе групповая и парная формы организации работы также применяются на уроках, что свидетельствует о преемственности. Эти формы предусмотрены и в программе по обществознанию: «Учащиеся должны уметь взаимодействовать в ходе выполнения групповой работы, вести диалог, участвовать в дискуссии, аргументировать свою точку зрения, ознакомиться с техниками преодоления конфликтов» [15, с. 42]. На уроках в 5–6 классах используются разные формы работы: беседа, тестирование, организация дискуссии на основе просмотра фрагментов.

В содержание курса «Окружающий мир» включены и экскурсии, которые могут значительно обогатить опыт учащихся и расширить их знания об окружающем мире. Решение задач экономической составляющей рассматриваемых курсов возможна в процессе проведения и обсуждения экскурсий в оранжереи и тепличные хозяйства, на различные предприятия и производства, знакомящие учащихся с различным трудом и процессами производства. Однако в программе основной школы мы не встречаем экскурсий и лабораторных работ. Они могут быть заменены проектными исследованиями социальных явлений: в учебнике присутствуют задания на практическое получение знаний. Например, рубрика «Практикум» стимулирует познавательный интерес, любознательность, способность к рассуждению.

### Преемственность в средствах обучения

Использование единообразных средств обучения в начальной и основной школе будет способствовать обеспечению преемственности между ступенями образования. Решению учебных задач традиционно служат такие **средства обучения**, используемые в учебном процессе, как учебники, методические пособия, словари и справочники, дидактические материалы, виды деятельности (учебной и игровой), записи на доске, слово учителя, видео- и аудио-материалы, компьютеры и др. Средства обучения, выполняя обучающую, воспитательную и развивающую функции, служат также задачам управления и контроля за учебно-познавательной деятельностью учащихся.

В современной педагогической науке существует много классификаций средств обучения. П.И. Пидкасистый подразделял их *по субъекту деятельности* на речь учителя,

компьютер, электронная доска, средства записи (мел, компьютерные команды, луч света и др.); *по составу объектов* – на материальные (учебники, таблицы, модели, макеты, лабораторное оборудование, мебель, расписание занятий и др.) и идеальные (знания учителей, учащихся, условные обозначения, произведения искусства, художественная литература, сама мысль<sup>1</sup> и др.) [17]. Таким образом, идеальное средство обучения, по словам П.И. Пидкасистого, становится орудием освоения культурного наследия, новых духовных ценностей. Именно поэтому художественные средства обучения мы рассматриваем как важнейший идеальный инструментарий, содействующий образовательному процессу в целом, поскольку через эмоцию и наглядность легче «пробиться» к человеческому сознанию. Вспомним посыл великого основателя педагогической системы Я.А. Коменского о влиянии чувственного восприятия на процесс обучения в целом [12, с. 257].

Современным исследователям представляется, что наглядно-образный мыслительный процесс как опора обучения в большей степени характерен для младших школьников. Этим обусловлено использование средств изобразительного искусства в учебнике «Окружающий мир» Н.Ф. Виноградовой для начальной школы [4], который является пропедевтическим по отношению к курсу «Обществознание» в основной школе. Рубрика «Картинная галерея» в обоих этих учебниках не только знакомит детей с выдающимися произведениями мировой художественной культуры, но через их восприятие и со многими явлениями общественной жизни.

Важнейшие компоненты образа мира – образы человека и общества. Их формирование начинается в начальной школе в рамках содержательной линии «Человек и общество». Целью обществоведческой составляющей курса «Окружающий мир» является создание таких условий, которые обеспечили бы становление и развитие социально грамотной личности, то есть личности, приобщенной к базовым жизненным ценностям и способной свободно ориентироваться в цивилизационном пространстве.

Обществоведческая составляющая курса «Окружающий мир» дает возможность рассмотреть человека в сфере его интеллектуальной, нравственной, общественной и экономической деятельности. В рамках этого курса учащиеся знакомятся с жизнью общества и в историческом контексте. Например, при рассматривании картины В.Е. Маковского «Свидание», изображающей мать, приехавшую из деревни к сыну, работающему подмастерьем (в конце XIX века), учащимся дано задание составить словесные портреты героев, используя для этого слова и выражения из предлагаемого списка [5]. Так дети учатся воспринимать произведения искусства, оценивая эмоциональный фон событий, изображенных художником.

В старшей же школе «...наглядная опора детского мышления не исчезает, но принимает иные формы: образ объекта подменяется образом символа, знака, схемы» [15]. Итак, в практике школьного обучения нельзя игнорировать связь между наглядно-образными и абстрактными мыслительными процессами, что и отображается в подходах к пониманию, каким должен быть современный учебник по курсу «Обществознание», в частности. Учебник по курсу «Обществознание» в 5–6 классах также достаточно иллюстративен.

<sup>1</sup> Мысль является идеальным средством обучения и по Л.С. Выготскому.

## Преимственность в формировании УУД

Целью экономической составляющей предмета «Окружающий мир» является формирование первоначальных знаний о роли труда и денег в обществе, подготовка учащихся к углублению и расширению обществоведческих знаний на последующих этапах обучения. При этом на первый план выдвигается задача включения школьников в учебную деятельность, становления учебной самостоятельности, способности решать учебно-познавательные и учебно-практические задачи.

Такая переориентация отвечает смене парадигмы образования со «знаниевой» на системно-деятельностную и предусматривает перенос акцента в образовании с изучения основ наук на развитие универсальных учебных действий (УУД) на материале основ наук. Формирование УУД – важный инструмент осуществления преимущественности. В начальной школе ребенок овладевает умением учиться, то есть умением решать задачи в учебе (определять цели познавательной деятельности, находить оптимальные способы реализации поставленных целей, искать и находить нужную информацию, оценивать полученные результаты, организовывать учебную деятельность и др.)

Формирование УУД способствует развитию умения учиться. Именно УУД обеспечивают универсальность образования: ученик может не только воспроизводить полученные знания, но и применять их в повседневной жизни для решения практических задач. По мнению М.А. Суриковой, одним из доступных путей обеспечения преимущественности между начальной и основной школой будет организованная работа по организации контроля за формированием УУД [21]. Эффективным способом формирования УУД является обучение обобщенным способам УУД в рамках учебной задачи. Контроль будет необходим для ребенка в процессе решения задачи.

Рассмотрим одно из заданий, в процессе выполнения которых формируются элементы регулятивных учебных действий. При изучении темы «Изменение природы в результате трудовой деятельности человека» в 3 классе проводится беседа на тему необходимости предвидения всех последствий трудовой деятельности, связанной с природой, даже если вначале кажется, что такие действия принесут экономическую выгоду. Младшим школьникам предлагается следующая ситуация: «Воробьи очень любили клевать посе́вы риса в Китае. И решили китайцы истребить воробьев. Но вместо пользы это принесло вред: раньше воробьи поедали личинки и гусениц, вредных насекомых, а теперь именно эти вредители начали уничтожать посе́вы. Пришлось затратить огромные средства для того, чтобы снова развести воробьев, которые, как оказалось, были защитниками посе́вов».

- Почему после уничтожения волков на Таймыре число больных оленей увеличилось во много раз?
- Сравни свой ответ с ответами одноклассников.
- Оцените себя. Правильное ли ты высказал предположение?
- Можешь ли ты теперь ответить на вопрос, почему для того, чтобы получать прибыль от сельскохозяйственного труда, необходимы знания биологии?

Таким образом, в этом задании можно выделить элементы следующих регулятивных умений:

- *учебная мотивация*, которая обеспечивается созданием проблемной ситуации;
- *постановка и удержание цели* – соотнесение исхода проблемной ситуации с ситуацией, описанной в вопросе;
- *планирование* – определение причин и следствий событий и явлений;
- *прогнозирование* – предвосхищение результата действий человека;
- *оценка* – выделение и осознание обучающимся причинно-следственных связей и умения их устанавливать; оценка результатов работы.

В приведенной ниже таблице охарактеризованы основные содержательные линии, обеспечивающие преемственность достижения образовательных результатов на этапе завершения обучения в начальной школе и в 6 классе.

Таблица

**Показатели достижений учащихся с позиции преемственности в области экономических знаний (по окончании 4 и 6 классов)**

4 класс	6 класс
<b>Содержательные линии</b>	
<b>1. Человек</b>	
– умение называть основные потребности человека, выделять физиологические потребности	– умение характеризовать и иллюстрировать примерами основные потребности человека, показывать их индивидуальный характер; – умение описывать особые потребности людей с ограниченными возможностями; – способность исследовать несложные практические ситуации, связанные с проявлением духовного мира
<b>2. Семья</b>	
– умение называть качества, присущие хорошему хозяину	– умение сравнивать качества хорошего и плохого хозяина;
– умение объяснить значения слов «экономный», «щедрый», «запасливый», «бережливый»;	– умение моделировать ситуации, возникающие в хозяйственной жизни семьи;
– умение оценивать вклад членов семьи в домашнее хозяйство;	– умение распределять поручения по ведению хозяйства;
– умение различать доходы и расходы;	– умение составлять бюджет на определенное время;
– умение описывать собственные обязанности в ведении семейного хозяйства; – умение различать сельское и городское хозяйство.	– умение характеризовать совместный труд членов семьи; – умение сравнивать домашнее хозяйство городского и сельского жителя

4 класс	6 класс
<b>3. Труд</b>	
- умение объяснить, какое значение труд имеет в жизни человека;	- умение объяснить значение трудовой деятельности для личности и общества;
- умение приводить примеры разного отношения к труду из сказок, а также анализировать последствия	- способность характеризовать особенности труда как одного из основных видов деятельности человека; - способность различать материальную и моральную оценку труда
- способность определять источники формирования богатства;	- умение определять собственное отношение к различным средствам;
- способность обосновать важность меценатства и милосердия	- умение приводить примеры благотворительности и меценатства
<b>4. Профессии</b>	
- способность рассказывать о профессиях ближайшего окружения; - умение классифицировать профессии по предмету труда	- способность характеризовать и конкретизировать примерами роль труда в достижениях успеха в жизни; - способность формулировать свою точку зрения на выбор пути достижения жизненного успеха
- способность объяснять, почему человек должен любить свою работу	- способность находить и извлекать информацию о жизни людей, нашедших своё призвание в жизни и достигших успеха, из адаптированных источников разных типов

### Заключение

В статье мы рассмотрели механизмы реализации принципа преемственности в современных средствах обучения для начальной и основной школы, а также обоснование **требований** к современным средствам обучения, обеспечивающие преемственность разных звеньев образования.

Были выделены проблемы, препятствующие осуществлению преемственности, такие как:

- отсутствие системообразующей идеи курса;
- дублирование содержания на разных ступенях образования;
- нарушение принципа природосообразности;
- нарушение научной логики предъявления содержания, наличие «брошенных» тем, не имеющих продолжения в следующем классе;
- эклектичность содержания, характеризующаяся авторскими предпочтениями (субъективизация);

- принципиально не решенная задача выделения в содержании преемственного обучения метапредметных результатов.

По результатам исследования можно заключить, что преемственность экономического образования между начальной и основной школой должна обеспечиваться за счет единых содержательных центров и содержательных линий, которые позволяют последовательно, поэлементно формировать универсальные учебные действия, направленные на активно-деятельностное познание многообразия, основных взаимосвязей и взаимодействий в окружении ребенка. Это должно обеспечить постепенное приращение знаний. Освоение понятий должно происходить постепенно на основе знаний, приобретенных ранее. Нежелательно дублирование однопланового материала на разных образовательных ступенях. Одни и те же темы, изучаемые в рамках содержательных линий на разных ступенях образования должны рассматриваться в соответствии с принципом усложнения подачи материала.

Преемственность форм организации обучения предполагает наличие групповой и парной работы, использование в обучении экскурсий, лабораторных работ, а также увеличение самостоятельной работы, работы с Интернетом. Говоря о преемственности в использовании средств обучения необходимо отметить использование единообразных средств обучения (УМК или предметные линии: учебники, тетради на печатной основе, электронные учебники, справочные пособия, использование интернет-ресурсов и библиотек). Оценивая преемственность **формирования** универсальных учебных действий в процессе освоения содержания предметов «Окружающий мир» и «Обществознание» можно проследить динамику развития УУД от начальной к основной школе.

### **Список литературы:**

1. Самкова, В. А. Биология в 5 классе : проблемы преемственности начального и основного образования / В. А. Самкова // Биология в школе. – 2015. – № 1. – С. 33–43.
2. Боголюбов, Л. Н. Примерная программа основного общего образования по обществознанию / Л. Н. Боголюбов. – М. : Просвещение, 2011.
3. Виноградова, Н. Ф. Окружающий мир : 1–2 кл. : методика обучения / Н. Ф. Виноградова. – М. : Вентана-Граф, 2012. – 368 с.
4. Виноградова, Н. Ф. Окружающий мир : 2 кл. : учебник в двух частях (комплект) / Н. Ф. Виноградова. – М. : Вентана-Граф, 2013.
5. Виноградова, Н. Ф. Окружающий мир : 3 кл. : учебник в двух частях (комплект) / Н. Ф. Виноградова, Г. С. Калинова. – М. : Вентана-Граф, 2013.
6. Виноградова, Н. Ф. Окружающий мир : программа : 1–4 кл. / Н. Ф. Виноградова. – М. : Вентана-Граф, 2012. – 192 с. – (Начальная школа XXI века).
7. Виноградова, Н. Ф. Окружающий мир : учебник для 3 кл. четырехлетней начальной школы / Н. Ф. Виноградова, Г. С. Калинова. – М. : Вентана-Граф, 2013.
8. Виноградова, Н. Ф. Окружающий мир : учебник для 4 кл. четырехлетней начальной школы / Н. Ф. Виноградова, Г. С. Калинова. – М. : Вентана-Граф, 2013.

9. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование : словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
10. Запесоцкий, А. С. Образование : философия, культурология, политика / А. С. Запесоцкий. – М. : Наука, 2002.
11. Землянская, Е. Н. Социализация младших школьников в процессе экономической подготовки : монография / Е. Н. Землянская. – М. : МПГУ, 2006.
12. Коменский, Я. А. Мир чувственных вещей в картинках, или Изображение и наименование всех главнейших предметов в мире и действий в жизни / Я. А. Коменский // Избр. пед. соч. В 2 т. Т. 2. – М. : Педагогика, 1982.
13. Носова, И. В. Особенности работы в малых группах / И. В. Носова // Начальная школа плюс До и После. – 2004. – № 6. – С. 69–72.
14. Обществознание : учеб. для 5 кл. общеобразоват. учреждений / Л. Н. Боголюбов, Н. Ф. Виноградова, Н. И. Городецкая [и др.]. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2013.
15. Рабочая программа по обществознанию : 5 класс : разработана к учебнику «Обществознание. Гражданин, общество, государство», авторы Л. Н. Боголюбов, Н. Ф. Виноградова, Н. И. Городецкая [и др.]. – М. : Планета, 2014.
16. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе : система заданий / под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – М. : Просвещение, 2009.-
17. Педагогика : учебник для студентов пед. вузов и пед. коллективов / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 2009. – 576 с.
18. Об обеспечении успешной адаптации ребенка при переходе со ступени начального общего образования на основную : письмо Минобразования РФ от 21.05.2004 № 14-51-140/13 // BestPravo [Электронный ресурс] : информацион.-правов. портал. – Режим доступа : <http://www.bestpravo.ru/rossijskoje/jm-normy/f3n.htm>, свободный.
19. Преемственность в образовании // Педагогическое обозрение / Главное управление образования мэрии (г. Новосибирск), Городской центр развития образования. – 2011. – № 9. – С. 2.
20. Сильвестров, В. В. Теория и история культуры в составе образовательной деятельности / В. В. Сильвестров // Культура, традиции, образование : ежегодник. Вып. 1. – М., 1990.
21. Сурикова, М. А. Проблема формирования универсального учебного действия контроля у младших школьников / М. А. Сурикова // Герценовские чтения : начальное образование. Т. 4. Вып. 2. – СПб., 2013.
22. Федорец, Н. В. Эффективная преемственность как условие повышения продуктивности образовательного процесса в школе / Н. Ф. Федорец // Управление школой. – 2012. – № 7.

---

**Spisok literatury:**

1. Samkova, V. A. Biologija v 5 klasse : problemy preemstvennosti nachal'nogo i osnovnogo obrazovanija / V. A. Samkova // Biologija v shkole. – 2015. – № 1. – S. 33–43.

2. *Bogoliubov, L. N.* Primernaia programma osnovnogo obshchego obrazovaniia po obshchestvoznaniuu / L. N. Bogoliubov. – M. : Prosveshchenie, 2011.
3. *Vinogradova, N. F.* Okruzhaiushchiĭ mir : 1–2 kl. : metodika obucheniia / N. F. Vinogradova. – M. : Ventana-Graf, 2012. – 368 s.
4. *Vinogradova, N. F.* Okruzhaiushchiĭ mir : 2 kl. : uchebnik v dvukh chastiakh (komplekt) / N. F. Vinogradova. – M. : Ventana-Graf, 2013.
5. *Vinogradova, N. F.* Okruzhaiushchiĭ mir : 3 kl. : uchebnik v dvukh chastiakh (komplekt) / N. F. Vinogradova, G. S. Kalinova. – M. : Ventana-Graf, 2013.
6. *Vinogradova, N. F.* Okruzhaiushchiĭ mir : programma : 1–4 kl. / N. F. Vinogradova. – M. : Ventana-Graf, 2012. – 192 s. – (Nachal'naia shkola XXI veka).
7. *Vinogradova, N. F.* Okruzhaiushchiĭ mir : uchebnik dlia 3 kl. chetyrekhletnei nachal'noi shkoly / N. F. Vinogradova, G. S. Kalinova. – M. : Ventana-Graf, 2013.
8. *Vinogradova, N. F.* Okruzhaiushchiĭ mir : uchebnik dlia 4 kl. chetyrekhletnei nachal'noi shkoly / N. F. Vinogradova, G. S. Kalinova. – M. : Ventana-Graf, 2013.
9. *Vishniakova, S. M.* Professional'noe obrazovanie : slovar'. Kliuchevye poniatia, terminy, aktual'naia leksika / S. M. Vishniakova. – M. : NMTs SPO, 1999. – 538 s.
10. *Zapesotskiĭ, A. S.* Obrazovanie : filosofii, kul'turologiia, politika / A. S. Zapesotskiĭ. – M. : Nauka, 2002.
11. *Zemlianskaia, E. N.* Sotsializatsiia mladshikh shkol'nikov v protsesse ekonomicheskoi podgotovki : monografiia / E. N. Zemlianskaia. – M. : MPGU, 2006.
12. *Komenskiĭ, Ia. A.* Mir chuvstvennykh veshcheĭ v kartinkakh, ili Izobrazhenie i naimenovanie vseh glavneishikh predmetov v mire i deĭstviĭ v zhizni / Ia. A. Komenskiĭ // Izbr. ped. soch. V 2 t. T. 2. – M. : Pedagogika, 1982.
13. *Nosova, I. V.* Osobennosti raboty v malykh gruppakh / I. V. Nosova // Nachal'naia shkola plius Do i Posle. – 2004. – № 6. – S. 69–72.
14. Obshchestvoznanie : ucheb. dlia 5 kl. obshcheobrazovat. uchrezhdeniĭ / L. N. Bogoliubov, N. F. Vinogradova, N. I. Gorodetskaia [i dr.]. – 3-e izd. – M. : Prosveshchenie, 2013.
15. Rabochaia programma po obshchestvoznaniuu : 5 klass : razrabotana k uchebniku «Obshchestvoznanie. Grazhdanin, obshchestvo, gosudarstvo», avtory L. N. Bogoliubov, N. F. Vinogradova, N. I. Gorodetskaia [i dr.]. – M. : Planeta , 2014.
16. Otsenka dostizheniia planiruemykh rezul'tatov v nachal'noi shkole : sistema zadaniĭ / pod red. G. S. Kovalevoi, O. B. Loginovoi. – M. : Prosveshchenie, 2009.
17. Pedagogika : uchebnik dlia studentov ped. vuzov i ped. kollektivov / pod red. P. I. Pidkasistogo. – M. : Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2009. – 576 c.
18. Ob obespechenii uspeshnoi adaptatsii rebenka pri perekhode so stupeni nachalnogo obshchego obrazovaniia na osnovnuiu : pis'mo Minobrazovaniia RF ot 21.05.2004 № 14-51-140/13 // BestPravo [Elektronnyĭ resurs] : informatsion.-pravov. portal. – Rezhim dostupa : <http://www.bestpravo.ru/rossijskoje/jm-normy/f3n.htm>, svobodnyi.
19. Preemstvennost' v obrazovanii // Pedagogicheskoe obozrenie / Glavnoe upravlenie obrazovaniia merii (g. Novosibirsk), Gorodskoi tsentr razvitiia obrazovaniia. – 2011. – № 9. – S. 2.



20. *Sil'vestrov, V. V. Teoriia i istoriia kul'tury v sostave obrazovatel'noĭ deiatel'nosti / V. V. Sil'vestrov // Kul'tura, traditsii, obrazovanie : ezhegodnik. Vyp. 1. – M., 1990.*
21. *Surikova, M. A. Problema formirovaniia universal'nogo uchebnogo deĭstviia kontroliia u mladshikh shkol'nikov / M. A. Surikova // Gertsenovskie chteniia : nachal'noe obrazovanie. T. 4. Vyp. 2. – SPb., 2013.*
22. *Fedorets, N. V. Éffektivnaia preemstvennost' kak uslovie povysheniia produktivnosti obrazovatel'nogo protsessa v shkole / N. F. Fedorets // Upravlenie shkoloiĭ. – 2012. – № 7.*

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2015, № 1

## РЕАЛИЗАЦИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ В КУРСЕ «ОБЩЕСТВОЗНАНИЕ» (МОДУЛЬ «ДУХОВНО- НРАВСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА»)

REALIZING ECOLOGICAL IDEAS IN A SOCIAL STUDIES COURSE (SPIRITUAL AND MORAL CULTURE)

---

### **Коростелёва А.А.**

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

**E-mail: talina219@mail.ru**

**Аннотация.** Статья посвящена реализации экологических идей в отечественной педагогике. Актуальным представляется их включение в курс «Обществознание». В качестве примера рассмотрена реализация экологических идей в современной европейской педагогике (Германия, Франция, Финляндия).

**Ключевые слова:** аутоэкология, культура, лесные школы, педагогика окружающей среды, синэкология, экология, экологическая педагогика, эстетика, этика.

### **Korostelyova A.A.**

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

**E-mail: talina219@mail.ru**

**Annotation.** The article is devoted to the concept of realization of ecological ideas in Russian pedagogics. The author considers their inclusion into the Social Studies course essential. As an example the experience of realization of ecological ideas in European (German, French, Finnish) pedagogics is considered.

**Keywords:** autoecology, culture, silvicultural schools, pedagogics of the environment, synecology, ecology, ecological pedagogics, aesthetics, ethics.

---

Современный этап развития экологии позволяет организовать взаимодействие человека и окружающей среды такого уровня, при котором минимизируется негативное влияние человека на биосферу с сохранением и улучшением основ его функционирования. Безусловно, такая линия взаимодействия требует от человека осознания своей ответственности за сохранение окружающей среды. Это означает и определенную «встроенность» духовно-нравственного вектора в тот контекст прагматизма и техногенности, который присущ современному обществу.

Среди основных экологических проблем современности выделим:

- противоречие между погоней за сиюминутной прибылью и необходимостью защиты окружающей среды от негативного влияния (постройка очистных сооружений весьма затратное предприятие для многих производств; даже в США перерабатывается лишь 33% мусорных отходов);

- противоречие между признанием защиты окружающей среды де-юре и де-факто ее расхищением (вспомним запрет на добычу черной икры и реальным варварским промыслом белуги, часто плавающей в наших водах в путину со вспоротым брюхом и пр.);

- игнорирование и непризнание некоторыми государствами международных запретов, например на промысел китов, что характерно для Японии.

При всей очевидности материальной подоплеки в принятии решений относительно многих экологических ситуаций современности следует признать и наличие в них духовно-нравственного компонента, всегда апеллирующего к моральной ответственности личности, уровню ее культуры и просвещенности. Без включения экологической проблематики в современную образовательную парадигму невозможно решить столь глобальную проблему, проявляющую все уровни развития общества: от духовно-нравственного до технологий утилизации и поддержания должного уровня функционирования всей экосистемы. Отметим, что экологию мы склонны понимать не только как заботу об окружающей природе (от греч. *oikos* – жилище, местообитание; *logos* – наука), но и как науку о взаимоотношениях живых организмов между собой и окружающей средой. Сегодня это понятие всемерно расширяется вплоть до «экологии души», которая наряду с техногенным фактором развития общества становится определяющей доминантой сохранения равновесия в современном мире. При такой широкой трактовке современной экологии следует признать сближение *аутэкологии*<sup>1</sup> (связь отдельного организма со средой *вне* иной системы взаимодействия) и *синэкологии*<sup>2</sup> (комплексное взаимодействие групп организмов со средой), так как на уровне личности (души) и общества в целом эти понятия взаимосвязаны и призваны создать ту самую устойчивость, которая и является залогом современного цивилизационного развития всей экосистемы Земли. Ведь уже практически наступил период, когда экологическая безопасность зависит от каждого государства и от каждого человека.

Размышляя об экологии, мы все помним именно неустойчивость ее современного состояния, проявляющегося и в безудержной эксплуатации ее ресурсов на всех уровнях (недр, водных, лесных и пр.), и в нежелании строить современные очистные и перерабатывающие предприятия, и в неумении на личностном, индивидуальном уровне поддерживать должные отношения с природной средой и ее обитателями (истребление животных, поджоги леса, загрязнение вод). Милитаристский фактор также имеет значение. Вспомним последствия сбрасывания ядовитых веществ на леса во время войны во Вьетнаме, что до сих пор сказывается на факторе рождения больных детей и пр.

---

<sup>1</sup> От греч. *aut* – вне.

<sup>2</sup> От греч. *syn* – вместе.

Современная экология как *глобальная наука* основана на таких отраслях биологии, как физиология, генетика, биофизика. При этом она включает в себя и такие специфические отрасли знания, как химия, физика, геология, математика, география и пр. Но современная экология немыслима без человека и уровня его моральной ответственности, которая и определяет всю логику устойчивого взаимодействия человека с окружающей средой (нормативную, правовую, моральную и пр.). **В современном мире экология становится и мировоззренческой наукой, что выводит само понятие «экология» на новый уровень развития.**

Биосфера нашей планеты несет все большую антропогенную нагрузку, поэтому экологический фактор становится все весомее в современном мире, и нарастание этой тенденции не подлежит сомнению.

В свете отмеченного выше, нам представляется достаточно интересным опыт современной Франции, уделяющей большое внимание экологическим проблемам современности в рамках своей образовательной модели. Это проявляется, в частности, во введении термина «педагогика окружающей среды» в современную французскую образовательную и научную парадигму.

Идея «педагогика окружающей среды» актуальна во Франции с 70-х годов XX века и проявляется, в частности, в том, что школа сама становится воспитательной средой (средой обитания) для детей, а не «фабрикой аттестатов». Именно поэтому повышенное внимание уделяется школьной архитектуре, внутренним интерьерам, школьному участку, призванным стать первоначальной образцовой средой обитания для воспитанников, формирующей их представление о ценностном и прекрасном. Безусловно, во Франции сильна европейская традиция признания ландшафта духовной ценностью, которую необходимо и должно сохранять, как и произведения искусства. Таким образом, понятия *эстетической, экологической и этической ценности* сближаются и становятся образовательной задачей. Обратим внимание и на то, что школьные аниматоры<sup>3</sup>, являясь работниками школ, достаточно много внимания уделяют организации туризма и отдыха учащихся. Это позволяет воспитанникам школ лучше познавать и понимать мир природы, воспринимая ее своей «средой обитания» и осознавая ее хрупкость и незащищенность перед безудержной эксплуатацией и личностной безответственностью человека.

Аниматоры не только проводят туристические экскурсии, но и приобщают школьников к исследовательской работе, современной агрокультуре, дизайну, ландшафтной культуре, привлекают к благоустройству школьного пространства и тем самым формируют у них должное отношение к природе. Большую роль в формировании экологической культуры учащихся играют и различные школьные и молодежные организации, занимающиеся не только защитой окружающей среды, но и развитием культуры потребления, экологизацией среды обитания, о чем мы писали выше. Надо отметить, что эта тенденция характерна не только для Франции, но и для всей Европы. Так, например, в Германии более 4,5 тысяч школьных учебных заведений предлагают внешкольные

<sup>3</sup> От франц. *animer* — одушевлять, оживлять.

мероприятия, направленные на повышение уровня экологической грамотности подрастающих поколений.

В современной Европе признается право детей на здоровую окружающую среду, о чем успешно заботятся многочисленные объединения и организации, например, Маннергеймская Лига защиты детей в Финляндии, имеющая 470 отделений в других городах и ведущая активную работу по экологической экспертизе, защите окружающей среды, формированию общественного мнения, организации необходимых экологических акций и пр. Вспомним одиночные и немногочисленные пикеты отечественных защитников природы, предоставленных лишь самим себе и, подобно Дон Кихоту, борющемуся с мельницами, противостоящих городскому строительству, стирающему подчас «экологическую среду обитания» с лица наших городов вместе с деревьями, парками, красивыми ландшафтами и пр.

Непосредственное общение ребенка с природой становится предметом серьезных научных исследований и в Германии. Так, например, педагоги-исследователи Института естественнонаучной педагогики при Кильском университете пришли к выводу, что только *долгосрочное практическое участие детей в экологической работе*, связанной с охраной окружающей среды, побуждает их к сознательным экологическим действиям, то есть становится инструментом формирования экологического поведения на мировоззренческом уровне, о котором писалось выше.

*Лишь непосредственный контакт с природой побуждает человека к активным действиям, а не нагнетание страха перед экологической катастрофой вообще, как полагают некоторые.* Этот вывод немецких педагогов-исследователей представляется нам весьма значимым при формировании основы для введения экологических идей в контекст современной педагогической образовательной модели.

Целая сеть экологических учреждений Германии (центры защиты природы, лесные школы, учебные крестьянские фермы, ботанические сады и др.) содействует распространению экологических идей, приобщая детей и подростков к непосредственному общению с природой, формируя бережное и уважительное отношение к ее достоянию.

Большой вклад в развитие экологического движения вносят в современной Европе и церковные приходы, и монастыри, ведущие активную работу по формированию экологического сознания молодежи. Дискуссии, лекции, проповеди на экологические темы, природоохранные акции, выступления в СМИ и прочие мероприятия вносят существенный вклад в формирование божественной картины мира, в которой природа как акт божественного деяния вручена человеку, ответственному отныне за ее сохранение и целостность. Все это можно было бы признать частной инициативой, если бы не один существенный момент: *возрастание значимости духовной, эстетической ценности природы как вектора развития современной экологической образовательной модели в Европе.* Это направление развития педагогики в 90-х годах XX века получило название «педагогика переживания» (Erlebnispädagogik). Согласно ему, в детях развивается понимание себя как части окружающей среды, умение любить природу как самого себя и прилагать максимум усилий для ее защиты и сбережения. В такую педагогику встроена система активного общения учащихся с природой – от познавательного до игрового и медитативного (немой разговор

с деревьями и цветами, представление о том, как деревья развивают свои ветви по ветру и держатся в бурю корнями за землю и пр.), – позволяющая воспринимать себя как часть природы и осознавать свое родство с ней в стремлении жить, любить, преодолевать трудности, возрождаться, плодиться и заботиться о своем потомстве и будущем.

Большую роль в развитие педагогики переживаний вносят лесные школы Германии (другое название «природные» или «дикие»: *Naturschulen* или *Vildnisschulen*), предоставляющие возможность всем желающим соприкоснуться и контактировать с природой (работникам детских учреждений, учителям, повышающим свою квалификацию, городским детям, оторванным от природной среды, уставшим менеджерам больших городов, любителям птиц, пенсионерам и пр.) и активно сотрудничающие с немецкими образовательными школами по выстраиванию экологического образования с акцентированием внимания на духовных и эстетических ценностях.

Значителен и вклад европейской так называемой музейной педагогики в развитие педагогики переживаний, являющейся органичной частью экологического образования детей и молодежи в современной Европе. Музеи не только проводят образовательные мероприятия, но и стремятся к тому, чтобы активно воздействовать на способность детей эстетически воспринимать окружающий мир, понимать сущность человека и окружающей природы, ощущать себя как ее органичную часть при осознании личной ответственности за ее сохранение и сбережение.

Во Франции тенденция к усилению духовно-эстетического, культурологического компонентов в экологическом образовании также находит свое выражение в движении, получившем название «Народ и культура» (*Le peuple et la culture*). Особенностью этого движения является признание того, что сохранение и развитие национального языка, поддержание и сохранение природного и культурного ландшафтов, реставрация памятников архитектуры, создание новых культурных обществ и т.п. понимается как органичная часть экологической культуры. *Эта тенденция объединения двух культур – гуманитарной и естественнонаучной – является проявлением европейской интеграции различных способов освоения человеком мира (через культуру и через природу), что можно определить как новый виток развития модели экологического образования.*

Подобная интеграция позволяет противопоставить утилитарной парадигме взаимоотношений человека с природой – современную поведенческую модель, ориентированную на разумное потребление, гуманную направленность деятельности человека, эстетизацию окружающей его среды и созидательную этическую направленность во взаимоотношениях с природой. *Реальной же задачей новой экологической педагогики становится эколого-эстетическая ее направленность, заключающаяся в воспитании чувства прекрасного в человеке через умение понимать эстетику окружающей его среды (городской и природной), развитие его культурного опыта взаимоотношения с окружающей средой (социальной и природной).*

Отличительной особенностью такой созидательной **экологической педагогики** становится ее **междисциплинарный** и **интеграционный характер**, позволяющий ученикам понимать взаимосвязь национальных и глобальных экологических проблем, определять стратегию личной ответственности в рамках разумного и целесообразного

поведения, стремиться к построению новой системы взаимоотношений человека и окружающей его среды в координатах этики, эстетики и социальной ответственности.

Подобный образовательный подход позволяет сделать экологическое воспитание органичной частью гражданского, эстетического и духовно-нравственного воспитания.

Отметим основные принципы современной *экологической педагогики*:

- *ступенчатый характер*, предполагающий планомерное и систематическое расширение знаний ребенка об окружающем его мире, среде обитания, проблемах окружающей среды и пр.;

- *преодоление преобладающего утилитарного, потребительского отношения* к окружающей среде, ее кажущимся неисчерпаемым ресурсам;

- *развитие экологического сознания у ребенка* путем передачи знаний о природе, формирования чувства ответственности за ее сохранение;

- *включение учащихся в реальную экологическую деятельность* как неременное условие реализации идей экологического образования, без которого они не получают должного развития;

- *развитие в детях эмоциональной отзывчивости, чувства прекрасного* как неотъемлемой составляющей экологической деятельности;

- *взаимодействие с культурными, эстетическими, духовно-нравственными и гражданскими дисциплинами*, что подчеркивает междисциплинарный и интеграционный характер образования в целом.

Курс «Обществознание» представляет собой хорошую платформу для развития экологических идей, так как вопросы социального, экономического, экологического, правового, культурного, духовно-нравственного развития являются для него приоритетными. Однако в основной школе курса «Обществознание» собственно экологическая тематика как самостоятельная тема практически не представлена. При этом вопросам морали, социальным обязанностям человека, особенностям развития экономики семьи в частности и общества в целом уделяется достаточно внимания.

В учебнике «Обществознание» для учащихся 8 класса [3] представлен подраздел «Глобальные проблемы современности» (§3 «Развитие общества»), в котором перечисляются и проблемы ухудшения природной среды, и трудности развития экономически отсталых стран, и увеличение техногенных катастроф, и проблемы народонаселения [3, с. 25–26]. В материалах подчеркивается, что экологическая ситуация является одной из острых проблем развития современной цивилизации. Она напрямую связывается авторами с проблемами экономического (нищета населения) и морально-личностного развития, проявляющихся, в частности, в необходимости самоограничения, понимания экологических возможностей нашей планеты. В §9 «Наука в современном обществе» в подразделе «Нравственные принципы ученого» [3, с. 71–74] предлагаются для рассмотрения вопросы нравственной ответственности ученых за последствия их открытий, например в области ядерных разработок (в частности, изобретение и усовершенствование ядерного оружия).

Более глубоко экологическая проблематика разработана в учебнике для учащихся 5 класса «Введение в обществознание» [1], что представляется нам важным и знаковым

моментом для развития экологических идей в современном образовательном пространстве. В тексте учебного пособия проводится важнейшая мысль о том, что, являясь биосоциальным существом, человек должен реально осознать свою исконную связь с природой, живыми существами, населяющими нашу планету, и нести личную ответственность за ее развитие и сохранение [1, с. 6]. Посыл автора учащимся «Всему живому на Земле нужна помощь, помоги своей матери-Земле, тем самым ты поможешь и себе» является логичным преддверием развития экологических идей в образовательном курсе современной школы [1, с. 7]. При этом в учебном пособии экологическая тематика находит свое логическое развитие в ряде тем, например в трех версиях происхождения человека: библейская (религиозная), древнемексиканская (мифологическая), биологическая (научная), в которых вновь и вновь автор подчеркивает родство всего живого на Земле (см.: [1, с. 10-14]). В рассказе о туристическом походе [1, с. 19-20], в котором поднимаются вопросы защиты окружающей среды от загрязнений, вопросы культуры, морали и экологии «завязаны» автором в тугой узел взаимодействия, что также созвучно с современным пониманием экологических проблем.

При этом сам подход к формированию культуры человека также рассматривается автором в его тесном взаимодействии с биосоциальными, природными моментами развития человека и цивилизации в целом. Не будучи выделена в самостоятельный раздел, экологическая тематика тем не менее органично предстает перед в этом учебнике достаточно зримо, что представляется нам довольно веской причиной включения экологических идей в современный образовательный контекст.

В учебнике «Граждановедение» для учащихся 6 класса [2] авторы в §17 «Каким должен быть современный человек и почему» вновь затрагивают важнейшие глобальные экологические проблемы человечества, среди которых и вырубка лесов в джунглях Амазонки, и проблемы загрязнения окружающей среды, и применения ядерного оружия и пр. [2, с. 178]. При этом авторы вновь и вновь подчеркивают родство всего живого на Земле и их взаимозависимость, что роднит это учебное пособие с экологической педагогикой, столь успешно развивающейся сейчас за рубежом. Ведь важно научить ребенка слышать, видеть и понимать природу как свое органическое продолжение, ощущать родство с ней как личную неумолимую и естественную ответственность за ее благополучие и сохранение.

В старшей школе вопросы экологического развития рассматриваются в 10 классе в курсе «Обществознание» в заключительном §30 «Общество в развитии» [4], где речь идет о глобальных проблемах современности. Поясняя учащимся сущность проблемы современной глобализации экономики, авторы учебного пособия затрагивают и такие глобальные проблемы, как преодоление экологического кризиса и его последствий, сокращение разрыва в уровне экономического развития между развитыми странами Запада и развивающимися странами «третьего мира», стабилизация демографической ситуации на планете и пр. [4, с. 334]. Указывая на взаимосвязь экологических и экономических проблем современности, авторы также подчеркивают важность решения и таких проблем, как предотвращение распространения СПИДа, наркомании, возрождения культурных и нравственных ценностей.



О важности взаимоотношений человека и окружающей его среды (природы) идет речь и в §1 «Общество» в разделе «Общество и природа», где говорится о неправомерности жизни по базаровской установке в современном мире «Природа не храм, а мастерская...» [4, с. 11]. При этом авторы делают важнейший вывод о том, что «сегодня важно осознать неразрывную связь природы и общества» [4, с. 11].

Размышляя о важности решения современных экологических проблем, авторы не скрывают тот факт, что «в современной России уровень экологического сознания в предпринимательской среде еще достаточно низок» [4, с. 145]. Авторы при этом вновь делают вывод о том, что экономика и экология тесно взаимосвязаны: «Используя мировой опыт, российским предпринимателям необходимо разработать нормы поведения для национальных фирм в области защиты окружающей среды и перехода на модель устойчивого развития» [4, с. 146].

В учебнике «Обществознание» для учащихся 11 классов [5] вопросы экологии затрагиваются, в частности, в §29 «Взгляд в будущее», где вновь поднимаются современные глобальные проблемы (экологические, угроза термоядерной войны, международный терроризм, преодоление экономической отсталости и нищеты стран третьего мира, социально-демографические, наркобизнес, предотвращение опасных последствий научно-технического прогресса, использование его результатов во вред человечеству и пр.). В качестве способов преодоления глобальных экологических угроз в учебнике приводятся:

- развитие научных исследований, которые открывают эффективные способы природоохранной и природовосстановительной деятельности;
- восстановление на новой основе глобального топливно-энергетического и материально-сырьевого баланса;
- конструирование очистительных сооружений и оборудования для переработки промышленных и бытовых отходов;
- проектирование безотходных и энергосберегающих производств;
- возможность использования альтернативных источников энергии;
- создание искусственных материалов с заданными свойствами [5, с. 338].

Важнейшим нам представляется вывод о том, что условием реализации альтернативного пути развития общества в современный период является его **гуманизация, укрепление духовно-нравственных основ** жизни людей [5, с. 339]. При этом повышение качества образования, создание условий для разностороннего развития личности, полного раскрытия и реализации ее потенциала дает возможность обществу свернуть на этот альтернативный путь развития.

Обзор развития экологических идей в курсе «Обществознание» (модуль духовно-нравственная культура) позволяет сделать вывод о том, что экологическая составляющая является очень важной в свете тех глобальных проблем, которые рассматриваются в рамках данного учебного предмета. Идеи экологического развития представляются нам на данный момент наиболее тесно связанными с идеями экономического благополучия общественной системы в целом. Ярким примером, иллюстрирующим эту взаимосвязь, является факт использования ртути при добыче серебра нелегальными старателями в Перу. При таком варварском промысле отравляется земля и заражаются реки, что, учитывая

огромное число нелегальных старателей при высочайшем уровне безработицы в стране, оказывает громадный вред всей экосистеме этого государства. Таким образом, взаимодействие экономического и экологического факторов действительно является неоспоримым и доминирующим в современном мире.

Усиление духовно-эстетического, культурологического компонентов в отечественном экологическом образовании представляется нам реальной возможностью введения экологических идей в контекст обществоведческого образования, особенно в основной школе. При этом большее внимание возможно уделить экологической проблематике в рамках рассмотрения социальных, культурных и духовно-нравственных проблем современности. Путь сближения гуманитарного и естественнонаучного знания, столь характерный для образовательных зарубежных концепций (см. выше), представляется нам также реальной возможностью активного введения экологических идей в контекст курса «Обществознание» в будущем.

#### **Список литературы:**

1. *Королькова, Е. С.* Введение в обществознание. Граждановедение : учеб. для 5 кл. общеобразоват. учеб. заведений / Е. С. Королькова, Н. Г. Суворова. – 2-е изд., стереотип. – М. : Новый учебник, 2006. – 220 с.
2. *Королькова, Е. С.* Введение в обществознание. Граждановедение : учеб. для 6 кл. общеобразоват. учеб. заведений / Е. С. Королькова, Н. Г. Суворова. – М. : Новый учебник, 2002. – 224 с.
3. Обществознание. 8 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений / Л. Н. Боголюбов, Н. И. Городецкая, Л. Ф. Иванова [и др.] ; под ред. Л. Н. Боголюбова, Н. И. Городецкой. – М. : Просвещение, 2010. – 223 с.
4. Обществознание. 10 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений : базовый уровень / Л. Н. Боголюбов, Ю. И. Аверьянов, Н. И. Городецкая [и др.] ; под ред. Л. Н. Боголюбова. – 5-е изд. – М. : Просвещение, 2009. – 351 с.
5. Обществознание. 11 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений : базовый уровень / Л. Н. Боголюбов, Н. И. Городецкая, А. И. Матвеев [и др.] ; под ред. Л. Н. Боголюбова [и др.]. – 5-е изд. – М. : Просвещение, 2010. – 349 с.
6. *Шульженко, А. К.* Воспитание эстетического восприятия окружающей среды в европейских странах / А. К. Шульженко // Экологическое образование. – 2005. – № 2. – С. 29–33.

---

#### **Spisok literatury:**

1. *Korol'kova, E. S.* Vvedenie v obshchestvoznanie. Grazhdanovedenie : ucheb. dlia 5 kl. obshcheobrazovat. ucheb. zavedenii / E. S. Korol'kova, N. G. Suvorova. – 2-e izd., stereotip. – M. : Novyĭ uchebник, 2006. – 220 s.
2. *Korol'kova, E. S.* Vvedenie v obshchestvoznanie. Grazhdanovedenie : ucheb. dlia 6 kl. obshcheobrazovat. ucheb. zavedenii / E. S. Korol'kova, N. G. Suvorova. – M. : Novyĭ uchebник, 2002. – 224 s.

3. Obshchestvoznaniye. 8 klass : ucheb. dlia obshcheobrazovat. uchrezhdeniĭ / L. N. Bogoliubov, N. I. Gorodetskaia, L. F. Ivanova [i dr.] ; pod red. L. N. Bogoliubova, N. I. Gorodetskoĭ. – M. : Prosveshchenie, 2010. – 223 s.
4. Obshchestvoznaniye. 10 klass : ucheb. dlia obshcheobrazovat. uchrezhdeniĭ : bazovyĭ uroven' / L. N. Bogoliubov, Iu. I. Aver'ianov, N. I. Gorodetskaia [i dr.] ; pod red. L. N. Bogoliubova. – 5-e izd. – M. : Prosveshchenie, 2009. – 351 s.
5. Obshchestvoznaniye. 11 klass : ucheb. dlia obshcheobrazovat. uchrezhdeniĭ : bazovyĭ uroven' / L. N. Bogoliubov, N. I. Gorodetskaia, A. I. Matveev [i dr.] ; pod red. L. N. Bogoliubova [i dr.]. – 5-e izd. – M. : Prosveshchenie, 2010. – 349 s.
6. *Shul'zhenko, A. K. Vospitanie ėsteticheskogo vospriatiia okruzhaiushcheĭ sredy v evropeĭskikh stranakh / A. K. Shul'zhenko // Ėkologicheskoe obrazovanie. – 2005. – № 2. – S. 29–33.*

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2015, № 1

*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 ФГБНУ «Институт стратегии и теории образования РАО». Главный редактор журнала – директор института, доктор философских наук С.В. Иванова. Журнал выходит один раз в два месяца.*

*We present to your attention the journal “NATIONAL AND FOREIGN PEDAGOGY”, published by the «Institute of Strategy and Theory of Education» 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 (21) 2014** **Журнал ФГБНУ «Институт стратегии и теории образования» РАО**

“NATIONAL AND FOREIGN PEDAGOGY” № 6 (21) 2014  
JOURNAL OF THE «INSTITUTE OF STRATEGY AND THEORY OF EDUCATION» OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION

### ИДЕИ П.Ф. КАПТЕРЕВА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Богуславский М.В.* П. Ф.Каптерев – классик отечественной педагогики

*Овчинников А.В.* Роль государства и общества в развитии школьного образования в России: взгляд П.Ф. Каптерева

*Перминова Л.М.* Современный характер дидактических взглядов П.Ф. Каптерева

*Беленчук Л.Н.* Историко-педагогическая концепция П.Ф. Каптерева

### ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО РОССИИ И ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

*Вульфсон Б.Л.* Аккультурация иммигрантской молодежи в европейском образовательном пространстве

*Костромитина М.В.* Российские университеты в условиях глобализации высшего образования

*Ломакина Т.Ю.* Условия устойчивого развития системы непрерывного образования на различных уровнях

*Дудко С.А.* Развитие нейропедагогики в современной Франции

### АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

*Цибизова Т.Ю.* Научные подходы к организации исследовательской деятельности обучающихся в системе непрерывного образования

*Луценко Л.М.* Информационное общество и актуальные вопросы обучения личности

*Куровская Ю.Г.* Фреймовая организация немецких лексем со значением «женская профессия» как эффективный прием в обучении иностранному языку

*Ростокинский А.В.* О профилактике экстремизма среди учащихся и её научно-методическом обеспечении

### ИЗ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ: К 145-ЛЕТИЮ РАЗВИТИЯ ГИМНАЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

*Кудряшев А.В.* Из истории московских гимназий XIX – начала XX вв.

*Пазгалова Е.С.* Земские и церковно-приходские школы в конце XIX – начале XX вв.