

Российская академия образования

НПБ им. К.Д. Ушинского РАО

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2010 • № 1



г. Москва

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Главный редактор

Н.Д. Никандров, доктор педагогических наук, профессор,
академик РАО, президент РАО (главный редактор)

Заместитель гл. редактора

В.А. Болотов, доктор педагогических наук, профессор,
академик РАО, вице-президент РАО

Заведующая редакцией

А.А. Андрианова, заместитель директора
Ассоциации «Электронные библиотеки»

Заведующий научно-теоретическим отделом

М.В. Богуславский, доктор педагогических наук,
профессор, член-корреспондент РАО

Заведующий научно-информационным отделом

П.Е. Дедик, заведующий отделом НПБ им. К.Д. Ушинского РАО

Технический редактор

А.В. Сахарова, старший научный сотрудник
НПБ им. К.Д. Ушинского РАО

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Аверьянова Л.Н., учёный секретарь НПБ
им. К.Д. Ушинского РАО

Антопольский А.Б., доктор технических наук,
профессор, академик РАЕН, главный науч-
ный сотрудник Института научной информа-
ции и мониторинга РАО

Безруких М.М., доктор биологических наук,
академик РАО, директор Института возраст-
ной физиологии РАО

Данилюк А.Я., доктор педагогических наук,
профессор, член-корреспондент РАО, глав-
ный редактор журнала «Педагогика»

Демин В.П., доктор искусствоведения, профес-
сор, член-корреспондент РАО, академик-
секретарь Отделения образования и культуры
РАО

Днепров Э.Д., доктор педагогических наук,
профессор, академик РАО, научный руково-
дитель НПБ им. К.Д. Ушинского РАО

Лазарев В.С., доктор психологических наук,
академик РАО, директор Института иннова-
ционной деятельности в образовании РАО

Малофеев Н.Н., доктор педагогических наук,
академик РАО, директор Института коррек-
ционной педагогики РАО

Маркарова Т.С., кандидат филологических
наук, директор НПБ им. К.Д. Ушинского
РАО

Роберт И.В., доктор педагогических наук,
академик РАО, главный ученый секретарь
РАО, директор Института информатизации
РАО

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

Усанов В.Е., доктор юридических наук, член-
корреспондент РАО, директор Института
научной информации и мониторинга РАО

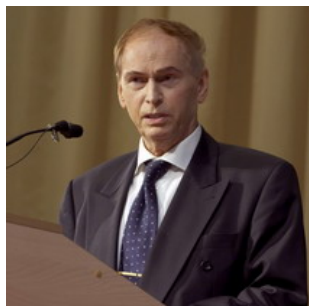
Фельдштейн Д.И., доктор психологических
наук, профессор, академик РАО, вице-
президент РАО

Цапенко А.М., заместитель директора НПБ
им. К.Д. Ушинского РАО

СОДЕРЖАНИЕ

Обращение к читателям журнала «Проблемы современного образования» главного редактора, президента РАО Н.Д. Никандрова.....	3
Модернизация российского образования	
<i>Никандров Н.Д.</i> Светское образование и духовное просвещение: проблемы взаимодействия (Выступление на XVIII Рождественских образовательных чтениях)	4
<i>Болотов В.А.</i> Научно-педагогическое обеспечение оценки качества образования	9
<i>Кузнецов А.А.</i> Основные направления деятельности Российской академии образования по созданию и внедрению школьных стандартов нового поколения.....	14
<i>Рубцов В.В.</i> Психолого-педагогическая подготовка учителя для «Новой школы»	18
<i>Дёмин В.П.</i> О перспективах развития художественного образования (Доклад на заседании Президиума РАО 27.01.10 г.)	26
Теория современного образования	
<i>Богуславский М.В.</i> Проблемы реформирования российского образования (историко-педагогический контекст)	33
Новые исследования в образовании	
<i>Разумовский В.Г.</i> Творческая деятельность, необходимая ступень процесса обучения	45
Инновационные технологии	
<i>Зуева Е.М.</i> Научное моделирование школьных библиотек как важный этап формирования информационно-образовательного пространства	48
<i>Кондратьева Г.В.</i> Использование уникальных фондов научных библиотек при подготовке студентами выпускных квалификационных работ	52
<i>Власова В.Б., Данилина Е.А.</i> Проблема образования в культурологическом аспекте	55

ОБРАЩЕНИЕ К ЧИТАТЕЛЯМ MESSAGE TO THE READERS



Уважаемые коллеги и друзья!

Сегодня, когда современные проблемы педагогической науки вышли за рамки научных интересов узкого круга ученых-педагогов и приобрели статус проблем национального и международного уровней, становится очень актуальным появление Интернет-журнала, отражающего основные направления науки.

В эпоху реформ и модернизаций особенно отчетливо прослеживается взаимосвязь между качеством российского образования и инновационным развитием общества. Новое общество – это значит и новое поколение, поколение, способное к творческому мышлению, вооруженное самыми современными знаниями, владеющее новейшими технологиями и, самое главное, с высоким духовно-нравственным потенциалом. Все это – гарантия стабильности государства и общества.

Неотъемлемой частью педагогической науки является система научно-педагогической информации. Информационные системы и службы образования в своих традиционных и электронных формах обеспечивают быструю трансляцию результатов самых актуальных теоретических и практико-ориентированных исследований, предоставляют эффективную платформу для своевременных обсуждений и дискуссий.

Хочется надеяться, что научные, аналитические и информационные публикации нашего журнала, ориентированные на самый широкий круг ученых и практиков, будут способствовать поддержанию высокого уровня российской педагогической науки, формированию научно-обоснованной политики государства в этой важной сфере.

Главный редактор,
президент РАО

Н. Д. Никандров

**СВЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ДУХОВНОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ:
ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
(ВЫСТУПЛЕНИЕ НА XVIII РОЖДЕСТВЕНСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЧТЕНИЯХ)**

**SECULAR EDUCATION AND SPIRITUAL ENLIGHTENMENT:
PROBLEMS OF INTERACTION
(SPEECH ON XVIII CHRISTMAS EDUCATIONAL READINGS)**

Никандров Н.Д.

Президент Российской академии образования, действительный член РАО

Nikandrov N.D.

President of Russian Academy of Education, academician of Russian Academy of Education

Аннотация. Дается целостное представление о нравственном развитии российского гражданина. Характеризуются духовно-нравственные христианские ценности, ценности семьи и воспитания детей. Обосновываются пути объединения усилий государства и церкви для осуществления светского образования и духовного просвещения. Освещается процесс эксперимента по введению в школах курса основ религиозных культур и светской этики.

Annotation. Article gives a holistic view of the moral values development of Russia's citizens. Spiritual and moral Christian values, family values and upbringing of children are characterized. Article describes substantiated ways of combining the efforts of state and church for secular education and spiritual enlightenment. The paper outlines the process of the experiment on the introduction of school courses on religious culture and secular ethic.

Ключевые слова. Русская православная церковь, светское образование, духовное просвещение, нравственное воспитание, курс основ религиозных культур и светской этики.

Keywords. Russian Orthodox Church, secular education, spiritual enlightenment, moral education, a course on religious culture and secular ethic.

Обсуждая сегодня проблему взаимодействия светского образования и духовного просвещения, сотрудничества церкви и государства, мы должны признать дату 21 июля прошлого (2009) года в полном смысле слова исторической. Многие значимые события в этом плане происходили и раньше. Но именно в тот день впервые во всей российской истории – причем не только истории нового времени – в символическом для нашей Родины месте – московском Кремле – президент страны и высшие представители традиционных для России религий, прежде всего предстоятель Русской православной церкви, собрались для обсуждения первостепенной важности вопроса. Значение этой встречи, несомненно, выходит далеко за пределы тех – также несомненно важных – решений, которые были там приняты.

Да, очень важно, что во многих регионах страны в экспериментальном порядке в школах вводится курс основ религиозных культур и светской этики. Да, очень важно, что теперь на самом высоком уровне принято решение, реально облегчающее верующим военнослужащим удовлетворение своих религиозных потребностей. Но выступления участников встречи показывают, что, по сути, обсуждался гораздо более масштабный вопрос: каким и светское государство, и верующие представляют себе нравственное развитие российского гражданина.

Уже в середине 1990-х годов (как теперь часто и по понятным причинам говорят – «лихих девяностых») интенсивно обсуждался вопрос о российской национальной идее. Вопрос и теперь не закрыт, такой идеи у нас по-прежнему нет. Ведь некий мозговой центр или мыслитель может лишь довести такую идею до удачной, иногда афористической формулировки. Сама же идея складывается годами, иногда десятилетиями и столетиями. Именно так возникла знаменитая триада С.С. Уварова, министра просвещения и президента Академии наук, в 1833 году – православие, самодержавие, народность. Подвергаясь критике и тогда, и позднее, она все же сыграла свою роль в укреплении российского национального духа. И в наше время мы медленно и трудно приближаемся к пониманию того, какие мы сейчас, какими мы хотим быть, что для нас важно. Мы поняли, – хотя об этом и раньше писали классики, – что надо уважать свою историю. Мы поняли и записали

это в Законе «О свободе совести и о религиозных объединениях» (1997 год), что русскому православию принадлежит «особая роль ... в истории России, в становлении ее духовности и культуры», при этом подчеркивается уважение и к другим религиям, составляющим «неотъемлемую часть исторического наследия народов России». Мы поняли, что рыночные отношения при всей их важности никогда не заменят человеческие, что им место именно и только в экономике. А последние годы нас научили, что духовность и нравственность немыслимы друг без друга, что, соответственно, стремясь воспитать гражданина, государство и церковь не могут не сотрудничать.

Это понимание не пришло само по себе, и встреча президента страны и высших религиозных руководителей состоялась не случайно и не вдруг. Участвуя теперь в Рождественских чтениях, нам уместно вспомнить и об их роли в нравственном развитии нашего общества, в сближении позиций государства и церкви в этом вопросе. Уже восемнадцатый раз мы собираемся на этом форуме, организованном по инициативе и трудами Русской православной церкви. Мы слышали здесь выступления известных церковных деятелей, известных деятелей светской российской власти, руководителей образования, культуры, науки. И при всем различии конкретной тематики выступлений идея сотрудничества, как здесь часто говорили, соработничества государства и церкви в воспитании поднималась постоянно. Об этом не раз говорил Святейший патриарх Московский и Всея Руси Алексий II, об этом говорил сегодня Его Святейшество патриарх Кирилл.

Вспомним и еще одно важное событие – десять лет назад на юбилейном Архиерейском соборе были приняты Основы социальной концепции Русской православной церкви. Вопросы нравственности, воспитания духовной культуры, взаимодействия государства и церкви занимают в ней достойное место. Напомню, что руководителем группы по разработке этого документа был митрополит Смоленский и Калининградский, ныне Святейший патриарх Московский и Всея Руси Кирилл. Я хотел бы здесь сказать, что, имея в виду выдающиеся заслуги Святейшего патриарха в деле нравственного воспитания россиян, на своем Общем собрании в декабре прошлого (2009) года Российская академия образования избрала его своим почетным членом.

И еще одно событие, значение которого, по моему мнению, до сих пор не оценено должным образом. В течение многих месяцев мы следили за телевизионным обсуждением темы «Имя России». По форме это было ток-шоу, – жанр, который, скажу откровенно, сам по себе мне не очень нравится. Слишком часто он превращается в шумный, мало пристойный спор, в перебранку, в разбор интимных сторон жизни людей. Но нельзя не признать, что эта технология позволила включить в обсуждение очень многих и самых разных людей. Результат известен: имя России, по мнению самих россиян, олицетворяет Александр Невский. Все, надеюсь, помнят, что представил это имя Святейший патриарх Кирилл, тогда митрополит. Но дело не только и не столько в несомненном ораторском даре нашего патриарха. Мне видится символичным то, что россияне, люди самые разные, выбирая среди высших руководителей страны, полководцев, ученых, деятелей культуры, других великих людей, которыми никогда не оскудеет земля российская, поставили на первое место человека, жившего семьсот лет назад, сыгравшего выдающуюся роль в защите нашего Отечества и его веры и причисленного к лику святых. Для меня этот общий выбор людей российских, общий выбор верующих и неверующих означает, что при всех издержках «лихих девяностых», при всех трудностях нашего времени в нравственном отношении Россия – на верном пути. Этот выбор означает глубинное единство и преемственность нравственных основ российского общества и государства. И в этой связи не случайно, что совсем недавно, на Рождество, встречаясь с детьми в одной из православных школ в Подмосковье (г. Видное), президент страны Д.А. Медведев говорил о значимости христианских ценностей для воспитания.

Духовно-нравственные христианские ценности, которые близки основным положениям других великих исторических религий России, – это первое, что должно объединять усилия государства и церкви, светского образования и духовного просвещения. Это именно те ценности, о которых мы говорили и здесь, на Рождественских чтениях.

Это – ценности патриотизма, любви к своей стране, ее истории, ее обычаям. Конечно, религия, в том числе и православное христианство, всегда полагает себя как вселенскую ценность, не ограниченную пределами государств. Но и в истории христианства, и в современной церковной практике любовь к Родине, уважение к ней и ее власти, уважение к ее защитникам, ранее жившим и ныне живущим, считаются естественными качествами гражданина и христианина, о них говорится

в богослужениях и церковных проповедях. В современной светской науке это часто называется российской идентичностью. Но задолго до появления этого иностранного термина история христианства, история православной Руси давала нам живые примеры патриотического чувства и действия. О тех, кто с вожделием смотрит прежде всего или только на чужое, забывая об отечественном, Иисус Христос с горечью говорил: «не бывает пророк без чести, разве только в отечестве своем и в доме своем» (Матф. 13:57). Известен патриотический подвиг патриарха Гермогена, который предпочел мученическую смерть тому, что он считал предательством перед Отечеством в дни иностранного нашествия в начале XVII века. Через триста с лишним лет, – а в исторических масштабах это для нас почти современность, – в июле 1941 года митрополит Ленинградский Алексий, будущий патриарх Алексий I, обратился к верующим с посланием «Церковь зовет к защите Родины». Сейчас, в год 65-летия великой Победы, вспомним, как в условиях официального атеизма и тяжелого положения церкви митрополит говорил: «Мы верим, что и теперь великий предстатель за землю русскую преподобный Сергей Радонежский простирает свою помощь и благословение русским воинам. И эта вера дает нам неиссякаемые силы для упорной и неустанной борьбы» (Мысли русских патриархов от начала до наших дней. – М., 1999. – С. 345). Как важно, что в соответствии с решениями, принятыми в июле прошлого (2009) года, в армии теперь есть гораздо большие возможности для патриотического воспитания воинов, и не только верующих.

Не меньшее значение и для светского государства, и для верующих имеет понимание ценности семьи и воспитания детей. По социологическим опросам ценность семьи никогда не подвергалась сомнению, это показывают даже опросы 90-х годов. Но на практике и у нас, и за рубежом молодые все чаще откладывают вступление в брак, почти треть детей рождены вне брака. И, хотя юридически дети из неполных семей равноправны с другими, не надо объяснять, что возможности полной семьи больше. Позиция православной церкви здесь совершенно определена, как и в отношении однополых браков. Для сравнения напомним, что португальская католическая церковь две недели назад лишь мягко пожурила парламент страны, который принял решение о легализации однополых браков.

В условиях непростого перехода к цивилизованному рынку и в целом невысокого уровня жизни основной массы населения важны нравственные оценки церкви в отношении труда, собственности, помощи тем, кому приходится преодолевать серьезные материальные заботы.

О значении труда, его необходимости для жизни человека говорил еще апостол Павел. По его словам, «Если кто не хочет трудиться, тот и не ешь» (Сол. 2, 3, 19). При этом в христианской традиции под хлебом, пищей понимается не только собственно хлеб и материальная пища, но и пища духовная. Как сказано, «не хлебом одним будет жить человек, но всяким словом, исходящим из уст Божиих» (Матф. 4:4). Сегодня, когда и средства массовой информации, и многочисленные книги и брошюры для стремящихся стать богатыми проповедуют часто прибыль, получаемую разными способами, а не собственно труд, уместно вспомнить некоторые факты из истории православной церкви. Она оставила нам немало примеров подвижнического труда и мирян, и священнослужителей, причем труда как физического (как раньше чаще говорили, телесного), так и труда умственного, духовного. Показательно, как об этом говорится в православном катехизисе, изданном более ста лет назад. Я цитирую: «Телесный труд необходим для человека ... Составляя необходимое условие жизни, телесный труд развивает и укрепляет тело... и сообщает ему естественную красоту. Напротив, держание тела в покое, сонливость, нега не только разстраивают здоровье человека, но расслабляют и душевные его силы» (Смирнов Петр, протоиерей. Учение о любви христианской. Опыт повторения катихизиса с дополнениями из Богословия. – Вып. 2. – Изд. 2-е. – Санкт-Петербург, 1892. – С. 78).

Христианство не считает грехом и обладание собственностью, богатством, приобретение их. Автор того же катехизиса пишет: «Что приобретено честным свободным трудом (кстати, хотелось бы подчеркнуть эти слова: честным и свободным! – Н.Н.), то составляет неотъемлемую награду потрудившегося... Право собственности побуждает в человеке энергию, трудолюбие, уважение к трудам других и составляет необходимое условие общественного благоустройства» (там же, С. 62). А дальше в этом тексте разбирается все то, что является нарушением христианских заповедей: воровство и грабительство, обман, мздоимство, тунеядство, лихоимство.

Христианская традиция,— и это очень важно,— требует помогать всем, кому трудно, а не только христианам. Феодосий Печерский еще в XI веке в одном из своих посланий писал так: "Милостынею же милуй не только свою веру, но и чужую: аще же видишь нагого, голодного, зимою ли, бедою одержима, аще то будет жидовин ли, сорочин ли, болгарин ли, еретик ли, латинин ли, от поганых ли — всякого помилуй, и от беды избави, яко же можеш" (цит. по: Дьякова Е.А. Перед праздником. — М., 1994, С. 117). Насколько эти христианские идеи выше и гуманнее, чем идеи некоторых (разумеется, не всех) атеистов, легко увидеть, сравнив это высказывание русского святого XI века со словами на ту же тему, тему помощи: "Пусть гибнут слабые и уродливые — первая заповедь нашего человеколюбия. Надо еще помогать им гибнуть. Что вреднее любого порока? Сострадать слабым и калекам — христианство" (Ницше Ф. Антихристианин. — Ашхабад, 1990., С. 4). Эти слова принадлежат Ф. Ницше, создателю идеологии сверхчеловека, не связанного никакими моральными ценностями.

Людям состоятельным предписывается помогать ближнему, но христианской благотворительности не свойственны идеи насилия, принципа «грабь награбленное». Послушайте очень интересную цитату: «...христианская благотворительность совершенно свободна в своих действиях и руководствуется единственно духом любви, социализм же требует насильственного отнятия у богатых их имущества для раздела между всеми... И конец той и другого различен до противоположности: христианская благотворительность, хотя и не может совсем уничтожить бедности, в значительной мере однако же облегчает ее; социализм ... привел бы к поголовной бедности, ибо многие ли стали бы трудиться, зная, что завтра у них отнимут их приобретение, а при общем дележе достанется доля и им, хотя бы они и не трудились» (Смирнов Петр, протоиерей. Учение о любви христианской. Опыт повторения катихизиса с дополнениями из Богословия. — Вып. 2. — Изд. 2-е. — Санкт-Петербург, 1892. — С. 64).

Можно было бы еще подробнее говорить о том идейном, нравственном богатстве, которое станет нашим общим достоянием при разумном сотрудничестве государственной системы образования и системы духовного просвещения. Но я лишь добавлю, что, по моему мнению, в ряде отношений христианские идеи серьезно обогатят светские нравственные принципы, идеи светского гуманизма. Так, например, хорошо, что сейчас пропагандируются идеи толерантности, терпимого отношения к образу жизни, мнениям, вкусам, привычкам других. Но, уверен, плохо, если свобода толерантно мыслящего человека будет ограничена только юридическими нормами, соответствующими законами и кодексам. Именно это приводит к засорению средств массовой информации, особенно телевидения, а, значит, и душ молодых людей идеями вседозволенности, безнравственности, достижения материального успеха любой ценой. Понятие «засорения» я бы применил и к худшим образцам массовой культуры, которые в СМИ явно превалируют над лучшими. Жизнь дает нам немало тому примеров, которые каждый может вспомнить сам и которые именно поэтому я позволю себе не приводить. Лишь один из последних случаев нельзя не назвать — сериал «Школа». В нашей школе немало проблем, они серьезны. Но по мнению всех учителей, с которыми приходилось обсуждать этот вопрос, в том числе на недавно прошедшей в Санкт-Петербурге Педагогической ассамблее, этот сериал — злонамеренная клевета на нашу школу. И здесь дело в совести каждого отдельного человека, а не в каких-то непреодолимых обстоятельствах или внешнем давлении. Просто напомним, как выразительно о подобных делах писал православный философ И.А. Ильин. Я цитирую: "жадный пустит в ход все средства, продажный все продаст, человек, в коем Бога нет, превратит всю жизнь в тайное и явное преступление... Никакой государственный строй не сообщит человеку ни любви, ни доброты, ни чувства ответственности, ни благородства" (Ильин И.А. Наши задачи. Историческая судьба и будущее России. Статьи 1948–1954 гг. — Т.2. — М., 1992. — С. 40).

Кроме определенной идейной общности, о которой шла речь выше,— и это, конечно, самое главное,— для сотрудничества светского образования и духовного просвещения необходима организационная поддержка. И вот в этом отношении первостепенна роль светской власти, роль государства и институтов гражданского общества. Только власть различных уровней может обеспечить мирное и спокойное проведение эксперимента по введению в школах курса основ религиозных культур и светской этики. Не хотелось бы быть плохим пророком, но определенные трудности я здесь предвижу. Причем менее всего я ожидаю межконфессиональных трений, о которых

иногда говорят. Обсуждение вопросов и даже организационных подробностей введения экспериментального курса и в Министерстве образования и науки, и у нас в Российской академии образования в рамках межконфессиональной группы шло вполне в духе сотрудничества. Но, как показал опыт прошлых лет, на разных уровнях могут быть попытки еще и еще раз, вновь и вновь перетолковывать понятия светскости государства и образования, чтобы подорвать и сам эксперимент, и то, что как надежду выразил президент Д.А. Медведев на встрече с религиозными деятелями. Напомню, он сказал о возможности позднее, после завершения эксперимента распространить изучение курса основ религиозных культур и светской этики на всю образовательную систему страны. Хотя воинствующих атеистов становится все меньше, хотя недавнее участие более миллиона верующих в московских церквях на Рождество само по себе говорит о тенденции, попытки исказить эту тенденцию, возможно, будут.

Серьезна задача создать хорошие учебники сначала для эксперимента, потом и для массовой школы. Опыт в этом отношении есть, и опыт неплохой и в количественном отношении, и в отношении качества. Сейчас во многих регионах страны изданы десятки учебных пособий по основам православной культуры для всех классов, есть немало пособий по другим традиционным для России религиям. Многие бумажные пособия дополняются электронными приложениями, записями церковных служб и песен духовного содержания. Теперь предстоит и в обсуждении, и экспериментальным путем решить, что лучше: ориентироваться на то, что делается в самих регионах, или стремиться создать немногие варианты в основном единого учебника. Как показал опыт создания учебников и учебных пособий по светской проблематике, большое количество вариантов изложения, особенно гуманитарных предметов, не всегда целесообразно.

Есть опыт и учебных пособий по светской этике. Подобные материалы для всех классов школы созданы в Российской академии образования и используются в Москве и некоторых других регионах уже несколько лет. Сейчас идет работа над справочными пособиями для учителей, а также подготовка пособий для эксперимента. При этом, как и предусматривалось, для каждой из традиционных религий выбор авторов определяется самой религиозной организацией. Так, применительно к православию, это совместно с Минобрнауки и с учетом рецензирования в нашей Академии (РАО) решается в Отделе религиозного образования и катехизации Московского патриархата и в созданной по благословению Святейшего патриарха Кирилла редакционной комиссии.

Разумеется, как во всяком новом деле, тем более таком, которое затрагивает интересы огромного количества и верующих, и неверующих, и семей, идут обсуждения, идут споры о подходах и вариантах. Но, помня общую конечную цель – цель возрождения и возрастания нравственности наших сограждан, хотелось бы пожелать всем нам действовать в духе сотрудничества. Еще в Древнем Риме говорили, что при согласии малые дела растут, при несогласии и великие гибнут (*Concordia parvae res crescunt, discordia maximae dilabuntur*). Еще короче и лучше об этом сказал почти семьсот лет назад наш великий подвижник и святой Сергей Радонежский (1321–1391): «Любовью и единством сохранимся!». Он имел тогда в виду защиту Отечества и веры. Но наше общее нравственное богатство, наши российские духовные ценности тоже надо защищать и развивать. Давайте все пожелаем друг другу успеха и помощи Божией в этом важном деле.

**НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ
ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ
SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL MAINTENANCE
OF QUALITY EVALUATION OF EDUCATION**

Болотов В.А.

Вице-президент Российской академии образования, действительный член РАО

Bolotov V.A.

Vice-president of Russian Academy of Education, academician of Russian Academy of Education

Аннотация. Дана целостная картина стратегических направлений развития оценки качества образования: внешняя оценка индивидуальных достижений школьников; оценка эффективности деятельности общеобразовательных учреждений; оценка эффективности деятельности образовательных систем. Представлены перспективные направления дальнейших исследований в данной сфере.

Annotation. This article gives the complete picture of strategic directions of development of quality evaluation of education: an external estimation of individual pupils' achievements; performance evaluation of activity of educational institutions; performance evaluation of activity of educational systems. It presents perspective directions of the further researches in the given sphere.

Ключевые слова. Оценка качества образования, единый государственный экзамен, оценка образовательных достижений учащихся, оценка эффективности деятельности общеобразовательных учреждений, оценка эффективности деятельности образовательных систем.

Keywords. Quality evaluation of education, unified state exam, the estimation of pupils' educational achievements, performance evaluation of activity of educational institutions, performance evaluation of activity of educational systems.

«...мы...разработаем и введем новые требования к качеству образования... введем мониторинг и комплексную оценку академических достижений ученика, его компетенций и способностей....»

Из послания Президента Российской Федерации
Д.А. Медведева Федеральному собранию в 2009 году

Проблемы качества образования и, соответственно, его оценки становятся одним из ведущих лейтмотивов при обсуждении состояния дел не только в образовании, но и в обществе в целом. Понимание того факта, что человеческий ресурс стал ключевым фактором в обеспечении развития, заставляет общество и власть уделять этому вопросу и в мире и в России все больше внимания.

Страны, входящие в ОЭСР, активно обсуждают результаты международных исследований PIRLS, TIMSS и PISA, посвященных проблемам качества общего образования. Ориентация на результаты образовательной деятельности начинает все активнее проявляться и в России – при оценке эффективности деятельности органов исполнительной власти на региональном и муниципальном уровнях, при введении новой системы оплаты труда учителя, при аттестации учителей и руководителей образовательных учреждений, в публичных отчетах о состоянии дел в образовании.

Оценка качества – одна из самых актуальных тем в дискуссиях, ведущихся в профессиональном образовательном сообществе. Отмечая практическую значимость существующих на сегодняшний день научных разработок в области оценки качества образования, приходится признать, что ещё слабо проработана концептуальная база исследований по ряду направлений оценки качества образования, отсутствует необходимая комплексность в подходах к измерительным процедурам, нет достаточно обоснованных критериев и показателей эффективности образования, фактически отсутствуют исследования, связанные с совершенствованием текущей проверки и оценки учебных достижений школьников, с перспективами перехода к новым системам оценивания.

В связи с этим ниже предпринята попытка описать задачи, стоящие перед российскими учеными, по **стратегическим направлениям развития оценки качества образования**: внешняя оцен-

ка индивидуальных достижений школьников; оценка эффективности деятельности общеобразовательных учреждений; оценка эффективности деятельности образовательных систем.

В решении некоторых задач уже достигнут определенный прогресс, по некоторым даже не сформулированы гипотезы исследования.

1. Внешняя оценка индивидуальных достижений школьников

1.1. Основные направления исследований для совершенствования содержания государственной итоговой аттестации (единый государственный экзамен по завершению основной (полной) школы, экзамены по завершению основной школы)

Эксперимент по введению единого государственного экзамена (ЕГЭ), обеспечивающего независимую оценку освоения школьной программы выпускниками старшей ступени общеобразовательной школы, начался в 2001 году. В штатный режим, после принятия соответствующего закона, ЕГЭ вошел в 2009 году. Эксперимент по организации независимой аттестации по завершению основной школы (ГИА-9) был начат в 2003 году и подходит к завершению. За время эксперимента была проведена значительная работа по совершенствованию контрольно-измерительных материалов и для ЕГЭ, и для ГИА-9.

На современном этапе целесообразно рассмотреть вопросы, связанные с преодолением узкой предметности, в том числе введение в экзаменационные материалы заданий, проверяющих функциональную грамотность школьников; заданий, в которых содержится избыточная или, наоборот, недостаточная для выполнения задания информация.

Одной из приоритетных является задача, связанная с анализом заданий ЕГЭ и ГИА-9 на предмет возможной дискриминации выпускников по гендерным и этническим признакам. Во всех странах, где введено национальное тестирование, этот вопрос находится в зоне постоянного внимания, в России в этом направлении сделаны лишь первые шаги.

Анализ результатов ЕГЭ по двум обязательным для всех выпускников школ России дисциплинам – математике и русскому языку – **ставит вопрос о введении двух уровней оценки учебных достижений по этим предметам.** Для математики: первый уровень – проверка функциональной грамотности; второй – проверка наряду с функциональной грамотностью степени владения математическими понятиями и способами рассуждений в объеме, необходимом для обучения на инженерных и естественнонаучных направлениях в вузе. Правомерность постановки этого вопроса вытекает из анализа результатов сдачи ЕГЭ выпускниками гуманитарных школ, школ с вечерней формой обучения. Для русского языка: первый уровень – проверка основных коммуникативных компетенций в рамках владения русским как государственным языком; второй – наряду с проверкой владения коммуникативными компетенциями проверяется знание основ филологических знаний, необходимых для обучения на гуманитарных направлениях подготовки в высшей школе. Особенно востребованным это нововведение может быть теми выпускниками, которые в домашней обстановке общаются на родном (не русском) языке.

Целесообразно допустить, что при введении экзаменов на двух уровнях результаты, полученные выпускниками при прохождении испытаний на первом уровне, используются при зачислении в учреждения высшего и среднего профессионального образования по их желанию.

По мере разворачивания ГИА-9 все более актуальной становится проработка вопросов преемственности требований, предъявляемых к выпускникам основной и старшей школы. Особенно важной эта проблема является для языковых предметов, где проверка отдельных коммуникативных компетенций может быть разделена между основной и старшей школой.

Далее, не вызывает сомнений необходимость исследований, связанных с использованием результатов ГИА-9 для выстраивания индивидуальных образовательных траекторий учеников в старшей школе. Особенно актуальным это становится при переходе на старшую профильную школу.

Для обеспечения управленческих решений, направленных на повышение качества образования в старшей школе, необходимы исследования, позволяющие сопоставлять результаты сдачи экзаменов в рамках ГИА-9 и ЕГЭ. Сложность решения этой задачи связана с тем, что в настоящий момент структуры заданий по конкретным предметам в ЕГЭ и ГИА-9 зачастую не согласованы, используются разные методы шкалирования, отличаются процедуры. Вместе с тем уже сегодня в ряде регионов сопоставление результатов сдачи ЕГЭ и ГИА-9 одной и той же когортой школьников

используется для оценки эффективности деятельности педагогов старшей ступени общеобразовательной школы.

Правомерна также постановка вопроса о влиянии работы по тому или иному учебно-методическому комплексу (УМК) на результаты сдачи ЕГЭ и ГИА-9, однако в настоящее время для решения этой задачи в основном используются только статистические методы. Очевидно, что без учета ряда других факторов, в том числе квалификации педагогов, однозначные выводы о влиянии УМК сделать невозможно. Необходимы дополнительные исследования по изучению факторов, влияющих на успешность прохождения итоговых аттестаций.

1.2. Основные направления исследований в области оценки образовательных достижений учащихся начальной школы

В отличие от основной и старшей школы завершение обучения в начальной школе не связано с прохождением государственной итоговой аттестации, однако это не исключает введение независимой (в данном случае скорее не от школы, а от конкретного учителя) диагностики освоения «учебной грамотности», необходимой для успешного обучения в основной школе. Термин «учебная грамотность» используется для того, чтобы избежать в данном тексте сопоставления понятий «универсальные учебные действия», введенные в новом стандарте начальной школы; «учебная деятельность» по Эльконину-Давыдову или Занкову; «грамотность», проверяемая в международных исследованиях PIRLS и TIMSS; широко используемые в образовательном сообществе терминов «метапредметные или надпредметные компетенции» зачастую с разным толкованием этих терминов и т.д. Сопоставление навыков, способностей и компетенций, явно или неявно стоящих за этими понятиями и терминами, требует отдельного исследования. Принципиально важно, что эта диагностика должна проверять не уровень освоения того или иного предмета, преподаваемого в начальной школе, а уровень готовности к успешному обучению в основной школе.

Диагностика владения «учебной грамотностью», как бы она не трактовалась, необходима не для квалификации (дисквалификации) детей, а для выстраивания индивидуальных траекторий обучения, позволяющих ликвидировать те или иные дефициты учащегося, мешающие успешной учебе в основной школе, и разработать соответствующие рекомендации учителям, ученику и его родителям. Хотя отдельные исследования в этом направлении уже ведутся, говорить об окончательном решении этой проблемы невозможно.

Говоря о начальной школе, необходимо обратить внимание на еще одно развивающееся направление исследований – стартовую диагностику умений и навыков детей, необходимых для успешного обучения в начальной школе. Хотя формально это направление не имеет отношения к оценке индивидуальных достижений школьников, без решения этой задачи нельзя говорить об управлении качеством образования в начальной школе, выстраивании индивидуальных образовательных траекторий в начальной школе и разработки соответствующих рекомендаций учителям, школьникам и их родителям.

1.3. Исследования, связанные с оценкой внеучебных и внепредметных достижений школьников

Одна из самых популярных тем, обсуждаемых в профессиональном сообществе, – это вопрос о том, что еще, кроме оцениваемого при прохождении ЕГЭ и ГИА-9 уровня освоения тех или иных школьных предметов, должно подлежать внешней оценке и использоваться при обсуждении прогресса и достижений учащегося. Некоторые ответы вроде бы очевидны – это результаты олимпиад, соревнований и конкурсов, проводимых внешними по отношению к конкретной школе организациями. Однако более внимательное рассмотрение этой темы показывает необходимость дополнительных исследований для определения перечня способностей и компетенций школьников, проверяемых в этих олимпиадах, конкурсах и соревнованиях. Кроме того, нуждается в изучении вопрос о доступности этих мероприятий всем школьникам России вне зависимости от места проживания и уровня доходов семьи. Важное значение вопрос доступности приобретает в случае учета результатов при зачислении в учреждения профессионального образования. В целом вопрос предпочтений при приеме в вузы должен быть связан с разработкой и других, отличных от существующих олимпиад, соревнований и конкурсов, моделей «внешнего портфолио». С точки зрения инженерных вузов представляет интерес вопрос о проверке уровня сформированности навыков

проведения опытно-экспериментальных работ, поскольку и ранее, и особенно после введения ЕГЭ в школах лабораторным работам уделяется все меньше внимания.

Вместе с тем не могут не тревожить появившиеся в последнее время предложения об организации внешней оценки уровня воспитанности и социализации школьников, их патриотизма, толерантности и т.д. Очевидно, что любое «лобовое» измерение наличия тех или иных человеческих ценностей и личностных характеристик может привести лишь к профанации, и без серьезных научных работ вводить какую-либо внешнюю оценку «достижений» школьников по этому направлению просто вредно.

2. Оценка эффективности деятельности общеобразовательных учреждений

2.1. Исследования, связанные с государственной аккредитацией

В продолжение начатой в предыдущем разделе темы об отсутствии каких-либо валидных методов массового оценивания индивидуальных характеристик личности можно утверждать, что вопрос о создании условий для формирования (выращивания) у конкретного школьника тех или иных личностных качеств должен стоять при проведении государственной аккредитации школ. В этой связи необходимы научные исследования по определению новых показателей государственной аккредитации образовательных учреждений, включающих, помимо оценки учебных достижений, индикаторы, позволяющие оценить эффективность деятельности школы по социализации и воспитанию учеников. Немаловажное значение должны приобрести и показатели, характеризующие деятельность школы по улучшению здоровья обучающихся. Особое значение проблема разработки новых показателей государственной аккредитации приобретает в связи с введением нового поколения общеобразовательных стандартов, во многом ориентированных не только на учебные достижения учащихся, но и на создание условий для личностного и когнитивного развития учащихся.

2.2. Исследования, связанные с внутришкольными системами оценивания

Введение новых стандартов, как уже отмечено выше, ставит особые задачи по созданию современных внутришкольных систем оценивания. Прежде всего, это связано с оценкой развития когнитивных способностей и личностных характеристик школьников. При этом необходимо отметить, что, несмотря на появившиеся в последнее время работы, в целом эта задача еще далека от решения. Совместно с командами школьных методистов необходимо продолжать исследования, связанные с измерением индивидуального прогресса учащихся и разработкой соответствующих методических рекомендаций учителям и учащимся. Актуальной остается задача по введению в школы методов формирующего оценивания. Несмотря на многолетнюю эмпирическую практику по введению внутришкольного портфолио, научно-методические исследования в этом направлении фактически отсутствуют.

2.3. Исследования по самооценке и общественно-профессиональной оценке школ

Международные исследования показывают, что введение грамотно организованной самооценки школ является одной из важнейших мер по повышению качества образования. В России в этом направлении сделаны лишь первые шаги. Исследований по этой проблематике крайне мало, хотя уже есть школы, которые отрабатывают различные методики самооценки. Введение самооценки позволяет школам проектировать свой «шаг развития» и дает основания для ежегодной публичной отчетности с анализом изменений в эффективности деятельности образовательного учреждения.

Нуждается в научно-методическом обосновании и существующая практика по общественно-профессиональной оценке эффективности работы общеобразовательных учреждений.

3. Оценка эффективности деятельности образовательных систем

3.1. Международные мониторинги

Как уже отмечалось выше, во многих странах мира для оценки эффективности систем образования активно используются результаты международных мониторингов PIRLS, TIMSS и PISA. Россия – одна из немногих стран, которая регулярно принимает участие в этих исследованиях. Результаты, полученные в ходе исследований, используются для разработки предложений по кор-

ректировке содержания общеобразовательных программ. Однако для более глубокой содержательной интерпретации результатов PIRLS, TIMSS, PISA необходим вторичный анализ выполнения отдельных заданий тестов или вопросов анкет, применение новых методов для анализа данных, введение новых переменных для анализа тенденций, включение в исследования дополнительных выборок учащихся (например, отдельно 4 и 5, 9 и 10 классы, отдельные регионы), использование дополнительного инструментария, в частности расширенных анкет для учителей и родителей. И хотя отдельные работы в этом направлении уже ведутся, для управления качеством образования необходима разработка соответствующих методик для общеобразовательных школ, муниципальных и региональных систем образования. Необходимо также расширение работ по сопоставлению результатов исследований PIRLS, TIMSS, PISA с целью выяснения динамики освоения различных видов грамотности в основной школе.

3.2. Исследования, связанные с созданием российских мониторингов

Для оценки эффективности деятельности муниципальных и региональных образовательных систем, помимо углубленного анализа результатов международного мониторинга, естественно ставить вопрос об использовании как базы для мониторинга результатов ЕГЭ и ГИА-9. К сожалению, существующая административная практика интерпретации этих результатов зачастую сводится лишь к манипулированию средними баллами и выстраиванию соответствующих рейтингов. Этот подход не только ошибочен, но и может привести к неверным административным решениям, породить стремление школьных, муниципальных и региональных властей добиться повышения среднего балла любой ценой. Необходимы развернутые исследования по содержательной интерпретации результатов, получаемых в ходе ЕГЭ и ГИА-9.

При оценке состояния дел с изучением в школе конкретных предметов целесообразно разворачивать программу научных исследований по использованию в этих целях результатов, получаемых в ходе государственной аккредитации школ. Двадцать процентов всех школ ежегодно должны проходить эту процедуру и при соответствующей подготовке измерительных материалов, соблюдении соответствующих процедур и правильно организованной выборке школ можно делать вполне обоснованные выводы об уровне преподавания всех школьных дисциплин в данной образовательной системе. Аналогичные работы можно развернуть и для оценки состояния дел с формированием метапредметных компетенций.

3.3. Исследования по оценке эффективности деятельности образовательных систем

Помимо измерения учебных и внеучебных достижений школьников для оценки эффективности деятельности образовательных систем необходима организация социологических опросов, позволяющих оценить работу системы образования по воспитанию и социализации подрастающего поколения. Важнейшим направлением является разработка методик по использованию в целях оценки различных данных государственной статистики, а также информации, имеющейся в системе здравоохранения, органах внутренних дел. Соответствующие исследования уже ведутся, но задача полностью еще не решена.

Не менее важным направлением научных работ является разработка моделей ежегодной публичной отчетности региональных и муниципальных систем образования, включающей в том числе информацию о доступности качественного образования для различных категорий детей и подростков, данные о состоянии воспитательной работы.

Отдельного внимания заслуживает решение проблем, опосредованно связанных с проблемой оценки качества образования, но влияющих на качество обучения в высшей школе. К этим проблемам можно отнести проблему прогностичности ЕГЭ с точки зрения успешности обучения в вузе; проблему дополнительных испытаний при приеме на высококонкурсные направления; проблему дополнительных испытаний при приеме на творческие специальности. Необходимо разворачивание работ по созданию тестовых материалов, носящих не предметный характер, а проверяющих уровень развития способностей, необходимых для дальнейшего успешного обучения в высшей школе.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ ПО СОЗДАНИЮ И ВНЕДРЕНИЮ ШКОЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

THE BASIC DIRECTIONS OF ACTIVITY OF RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION FOCUSED ON CREATION AND INTRODUCTION OF SCHOOL STANDARDS OF NEW GENERATION

Кузнецов А.А.

Вице-президент Российской академии образования, действительный член РАО

Kuznecsov A.A.

Vice-president of Russian Academy of Education, academician of Russian Academy of Education

Аннотация. Дана целостная характеристика нового поколения Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования как ориентира развития системы школьного образования в стране. Представлены перспективные направления совершенствования системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров. Определены перспективы развития институтов РАО.

Annotation. This article gives the complete characteristic of new generation of Federal state educational standards of the general education, as reference point of development of school educational system in the country. It presents perspective directions of system development of training and improvement of professional skill of pedagogical staff. Also it advances prospects of development of institutes of the Russian Academy of education.

Ключевые слова. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования, начальное образование, требования к образовательным результатам, требования к условиям осуществления образовательного процесса, подготовка и повышение квалификации педагогических кадров.

Keywords. The Federal state educational standard of the general education, the elementary education, requests to educational results, requests to conditions of realization of educational process, training and improvement of professional skill of pedagogical staff.

Три последних года одним из ведущих направлений деятельности Российской академии образования является создание нового поколения Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. По своему масштабу, широте предмета исследований, вовлеченности различных институтов Академии эта работа, пожалуй, не имеет прецедентов в ее истории.

Конечно, РАО и прежде (в 90-е и начале 2000-х годов) была разработчиком, по крайней мере, двух версий школьных стандартов. Однако с тех пор во многом изменились представления о том, что такое образовательный стандарт, каковы его функции, каковы компоненты образовательной деятельности, нормативной базой которой должен стать этот документ.

Необходимость в школьных стандартах появилась тогда, когда «Закон об образовании» (1992 г.) лигимитизировал многообразие образовательных систем, вариативность образования, право учителя на выбор образовательных технологий. В этих условиях возникла угроза потери единого образовательного пространства страны, и задача сохранения этого единства рассматривалась как приоритетная задача стандарта. И надо сказать, что эта задача была успешно решена. Однако важность ее решения в тот период времени до сих пор недооценена. А ведь середина 90-х годов в России – время центробежных тенденций и думается, что сохранение единого образовательного пространства внесло свою лепту в то, чтобы преодолеть эти тенденции.

Локальность задачи сохранения единого образовательного пространства обусловила то, что Закон об образовании определил два ключевых компонента стандартов первого поколения – минимум содержания и требования к уровню подготовки выпускников. Очевидно, что при таком наборе составляющих стандарт первого поколения разрабатывался Институтом содержания и методов обучения практически в одиночку.

Сейчас уже ясно, что задача сохранения единого образовательного пространства стала уходить на второй план, терять остроту. В качестве приоритетной функции стандарта стала рассматриваться функция ориентира развития системы школьного образования в стране. Стандарт должен не

только формировать содержание образования, но определять принципы деятельности образовательного учреждения по достижению планируемых образовательных результатов, необходимые условия осуществления образовательного процесса, включая финансирование, материально-техническую базу, уровень подготовки педагогических кадров и многое другое. Именно так стали трактоваться функции стандарта в новой редакции Закона об образовании (2007 г.). Недаром стандарт стали иногда называть «Конституцией школьной жизни».

Нельзя, конечно, сказать, что мы раньше не понимали, что результаты образования зависят от финансирования школ, ее материальной базы, оборудования учебных кабинетов. Однако включать эти позиции в стандарт, например, в 90-е годы было бессмысленно, т.к. государство тогда было не в состоянии их обеспечить. В последние годы ситуация изменилась. Еще в начале своего первого президентского срока В.В. Путин заявил, что «государство возвращается в образование». Это значит, что теперь государство готово взять на себя обязательства по финансированию, материальному и кадровому обеспечению реализации стандарта. И это не пустые слова, учитывая, как много сделано для школы, например, только в рамках Национального проекта по образованию.

Таким образом, стандарты стали охватывать практически все стороны школьного образования, профессиональной деятельности учителей, уклада школьной жизни. Это привело к тому, что к разработке стандарта пришлось привлекать, помимо методистов-предметников, дидактов, психологов, физиологов, социологов, специалистов по экономике, образовательному праву и т.д. Иначе говоря, создание стандартов стало общеакадемическим делом.

Сейчас закончена работа над стандартом и всем комплексом нормативных и методических документов, обеспечивающих его введение в школу, для начального образования.

Можно уже сделать первые выводы и относительно концептуальных подходов к разработке стандарта, и относительно организации работы по его созданию.

Первое, что хотелось бы отметить – обоснованность трактовки стандарта как своего рода договора о взаимных обязательствах личности (семьи), общества и государства в сфере образования. При таком понимании сущности стандарта как конвенциональной нормы, необходимо выявить и согласовать требования личности, общества и государства к школьному образованию, их запросы к образовательным результатам.

В советский период нашей истории считалось, что «народ и партия едины», и КПСС отражает интересы и чаяния всего советского народа. Поэтому, формулируя цели и содержание школьного образования, мы опирались на соответствующие партийные документы. Сегодня ситуация принципиально изменилась. В новых социально-экономических условиях общество расслоилось, существенно дифференцировались и запросы отдельных социальных групп к уровню, качеству и характеру школьного образования.

Однако в современной России до сих пор не было проведено систематических целенаправленных исследований этих процессов. Практически впервые это было сделано Институтом социологии РАН в рамках совместной работы с РАО по созданию образовательных стандартов. Это стало определенной методологической основой, отправной точкой разработки стандартов.

Такой подход во многом определил приоритетные позиции РАО в острой конкурентной борьбе за право разработки федеральных стандартов с Институтом проблем образовательной политики «Эврика». Альтернативный варианту РАО проект стандарта, разработанный «Эврикой» предусматривал определение целей и содержания образования, состава учебных предметов в школе только на основе потребностей и интересов учащихся и родителей.

Государству отводилась роль снабженца, обеспечивающего школу финансами и материальной базой. Естественно, что при таком подходе ключевым, системообразующим компонентом стандарта становились не требования к образовательным результатам, а требования к условиям осуществления образовательного процесса. Понятно, что в этих условиях вариант стандарта, предложенный РАО и предусматривающий отражение в стандарте баланса интересов личности, общества и государства, выглядит гораздо более адекватным его сущности и функциям, сформулированным в новой редакции «Закона об образовании».

Почему я обратился к этому примеру? Потому, что, на мой взгляд, он достаточно ярко показывает необходимость дальнейшего развития социологических аспектов в современных исследованиях в сфере образования. Мы не можем, как прежде, ждать (а мы к этому привыкли) указаний «сверху» о целях, ценностях образования, стратегии развития образовательных систем и т.д. Госу-

дарственная система образования переходит в общественно-государственную. И в этих условиях роль социологических исследований в образовании резко возрастает. Сейчас в составе Академии, на мой взгляд, достаточно эффективно работает Институт социологии образования под руководством академика РАО В.С. Собкина. Думаю, что этот институт надо развивать и ставить перед ним задачи более высокого уровня, связанные с прогнозом, стратегией развития образования.

Второй вопрос, который обусловлен анализом работы над стандартами и который, на мой взгляд, должен стать предметом пристального внимания Академии. Если оценивать работу над стандартом в целом, то совершенно очевидно, что самым трудным для РАО стала проблема обоснования требований к условиям осуществления образовательного процесса. Эти требования состоят из ряда компонентов: финансирование, материальная база, педагогические кадры, нормативная база и т.д.

Скажу несколько слов о работе над каждым из них. Исследования по вопросам финансирования в разных его аспектах практически никогда не проводилась в Академии. Это же можно сказать и о материальном обеспечении школ. Все делалось в Минобре, Минфине, а когда-то в Госплане и т.д. Академия же на основе анализа содержания программ по учебным предметам разрабатывала только перечни оборудования, средств обучения, что успешно было сделано и в этот раз. **Однако если мы ставим задачу жесткой обусловленности результатов образования и качества образовательной среды, в которой они формируются, то в рамках прежнего подхода мы ее не решим.** И не только мы. Я бы мог привести длинный список специалистов из других организаций, которых привлекали к этой работе. Однако конкретные результаты можно оценить как весьма скромные.

Еще две составляющие стандарта, без которых немыслимо успешное внедрение новых стандартов в школу, – это нормативно-правовая база и подготовка кадров. Опыт введения профильного обучения показывает, что их сегодняшнее состояние – чрезвычайно актуальная проблема, вызывающая серьезную обеспокоенность. Именно из-за них внедрение профильного обучения встречает порой непреодолимые трудности. Такая же ситуация может сложиться и со стандартами. Мы должны отчетливо представлять себе, что без существенного обновления значительной части нормативной базы школы, по-настоящему нам новые стандарты успешно ввести не удастся.

Проблемами экономики и нормативной базы образования в Академии занимается Институт управления образованием. В последние годы он работал недостаточно эффективно, здесь больше говорилось о возникших проблемах, чем предпринимались шаги по их решению. В начале этого года в Институт пришел новый директор, существенно обновился и омолодился кадровый состав Института. Недавно на заседании Президиума мы заслушивали новую Концепцию развития этого Института. Есть основания ожидать, что ситуация в Институте управления образования будет изменяться в лучшую сторону.

Институту надо усиливать свою позицию в вопросах совершенствования нормативно-правовой базы образования, ее отражения в образовательных стандартах. Конечно, здесь немало проблем: нормативная база по ряду позиций стала существенно отставать от практики школы, видны явные пробелы в ее структуре, а отдельные компоненты нередко противоречивы, есть трудности с кадрами – круг специалистов по образовательному праву крайне ограничен.

Но надо отдавать себе отчет, что совершенствование нормативно-правовой базы – один из ключевых аспектов развития образования, особенно в нынешних условиях его системной модернизации. Я думаю, Институт вправе рассчитывать на более активную помощь двух членов нашей Академии – высококвалифицированных юристов. Актуальностью проблемы совершенствования правовых аспектов работы школы, кстати говоря, было обусловлено и решение о выборе по Отделению общего среднего образования члена-корреспондента по специальности, связанной с нормативной базой образования.

И наконец, может быть, ключевой вопрос успешного введения новых стандартов – подготовка и повышение квалификации педагогических кадров. Недавно мы с Геннадием Алексеевичем Бордовским присутствовали на заседании Оргкомитета по проведению Года учителя. Заседание проходило под председательством В.В. Путина. Если оставить в стороне обсуждение вопросов о проведении различных мероприятий, направленных на повышение престижа учительского труда, то можно сказать, что все заседание было посвящено проблемам повышения квалификации и переподготовки учителей. Об этом говорили все – и председатель Правительства, и министр, и профсоюзы, и ректорский корпус, и сами учителя.

Общее мнение – систему повышения квалификации надо радикально менять. Привлекать для повышения квалификации учителей не только Академии и институты повышения квалификации, но и ведущие вузы, специально созданные центры, сетевое взаимодействие учителей. **Необходимо сделать систему повышения квалификации гибкой, модульной, личностно-ориентированной, сосредоточить внимание не только на предметной подготовке учителя, но и на других ключевых компонентах его профессиональной деятельности.**

Правительством принят План мероприятий по проведению Года Учителя, значительная часть его тоже посвящена проблеме подготовки и повышения квалификации. По результатам заседания Оргкомитета сформулирован ряд поручений, в том числе, и РАО. Нам предложено провести массовое обследование образовательных результатов школьников по всем учебным предметам и подготовить к 1.10.2010 г. новые программы повышения квалификации учителей. Думаю, однако, что только этим мы не можем ограничиться. Учитывая острую актуальность этой проблемы, Академия должна принять самое активное участие в разработке новых организационных форм повышения квалификации и других вопросов. Это дело недавно созданного Института педагогического образования и Института профессиональной подготовки и переподготовки научно-педагогических кадров.

Я начал говорить о проблеме учительских кадров с вопросов повышения их квалификации под впечатлением их острого обсуждения на Оргкомитете. Однако не менее важной и актуальной является проблема подготовки учителя в педвузах.

Ситуация здесь, к сожалению, складывается так, что педагогическое образование, которое должно носить по своей сути «опережающий» характер, в целом (если исключить несколько ведущих педуниверситетов) становится «догоняющим» по отношению к школьному. Оно не успевает за динамикой изменений школьного образования. В этих условиях педвузам крайне важно перейти к новому поколению стандартов высшего профессионального образования. Однако разработка этих стандартов и их внедрение неоправданно затянулись. Конкурс на их создание, объявленный Минобрнауки, выиграли три ведущих вуза – МПГУ, РГПУ им. Герцена и Московский городской психолого-педагогический университет.

Конечно, все они не входят в состав Академии, и мы могли бы сказать, что это не наши проблемы. Но ведь все руководители этих университетов – члены РАО, да и проблема эта общая, нет здесь ведомственных границ. Поэтому, мне кажется, что Общее собрание Академии вправе обратиться к своим действительным членам с просьбой преодолеть возникшие разногласия и в максимально короткий срок завершить работу над новыми стандартами педагогического образования. Здесь есть еще один момент, на который хотелось бы обратить внимание. Содержание педагогического образования (как впрочем, любого другого) не может оцениваться только изнутри системы, нужны внешние эксперты и, прежде всего *заказчики* подготовки учителя – школа, методисты-предметники и т.д. Отсюда и предложение о включении в состав разработчиков стандартов высшего педагогического образования специалистов по отдельным школьным учебным предметам из числа ведущих сотрудников Института содержания и методов обучения, которые фактически разрабатывают действующие и перспективные методики по этим предметам. Об этом, кстати говоря, говорилось и на Оргкомитете по проведению Года Учителя.

Возвращаясь к заседанию Оргкомитета, не могу не сказать еще об одном. Кажется, приближается развязка многолетнего спора между РАО и гигиенистами Академии медицинских наук относительно СанПинов. Вы помните, что наши коллеги определяют учебную нагрузку школьников только через подсчет учебных часов, а мы стоим на других позициях – нагрузка определяется многими факторами, и число учебных часов стоит в иерархии этих факторов только на 3–4 месте. В.В. Путин дал поручение Минобрнауки и Минздравсоцразвития согласовать и в короткие сроки решить этот вопрос.

Завершая свой доклад, хочу подчеркнуть. Структура Академии, состав ее институтов, предмет их деятельности со временем не могут не меняться, не совершенствоваться. Меняется общество, меняется идеология и экономика. Следовательно, меняется и образование. Жизнь выдвигает новые проблемы. Надо быть адекватным новым потребностям образования, новым запросам общества и вызовам времени. Работа над стандартами еще раз, со всей очевидностью подтвердила это. Пора садиться за разработку новой Стратегии развития Академии, пора подумать о совершенствовании ее структуры, о новых задачах ее институтов.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ ДЛЯ «НОВОЙ ШКОЛЫ»

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL TRAINING OF THE TEACHER FOR THE «NEW SCHOOL»

Рубцов В.В.

Ректор Московского городского психолого-педагогического университета, действительный член РАО

Rubczov V.V.

Rector of Moscow City University of Psychology and Education, academician of Russian Academy of Education

Аннотация. Дана характеристика системы психолого-педагогической подготовки учителя, направленной на решение задач психологической подготовки педагогических кадров для «Новой школы». Целостно представлен Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению «Психолого-педагогическое образование», а также требования к результатам освоения основных образовательных программ.

Annotation. This article gives the characteristic of system of psychological-pedagogical training of the teacher focused on solving problems of psychological training of pedagogical staff for the «New school». It completely presents the Federal state educational standard of the higher professional education in sphere of "Psychological-pedagogical education", Requests to results of development of the basic educational programs.

Ключевые слова. Психолого-педагогическая подготовка современного учителя, ФГОС ВПО, психолого-педагогическое образование

Keywords. Psychological-pedagogical training of the modern teacher, Federal state educational standard of the higher professional education, psychological-pedagogical education

Современная система подготовки педагогических кадров нуждается в содержательной модернизации, необходимость которой обуславливается следующими факторами:

- глобальные изменения социально-экономической ситуации в стране;
- диверсификация системы школьного образования;
- изменения задач школы и роли учителя (ориентация на социализацию школьников);
- возрастание рисков образовательной среды и ухудшение здоровья школьников;
- информатизация общества, вследствие чего учитель перестает быть единственным источником информации для школьника, а неуправляемые информационные потоки оказывают негативное влияние на психику и сознание детей;
- социализация учащихся, происходящая внутри школы и вне её.

По результатам мониторинга, осуществленного специалистами психологической службы образования РФ, выявляются новые требования к современному учителю:

- Владение современными технологиями развивающего образования, определяющими новые параметры школы XXI в.
- Приоритет антропоцентрического подхода к процессу обучения и воспитания детей и молодежи, ориентированного на развитие креативной личности.
- Способность «видеть» многообразие учащихся, учитывать в учебно-воспитательном процессе возрастные индивидуальные и личностные особенности различных контингентов детей (одаренных, девиантных и делинквентных детей, с ограниченными возможностями здоровья, с задержками в развитии и др.) и реагировать на их потребности.
- Способность улучшать среду обучения, проектировать психологически комфортную образовательную среду.
- Умение применять здоровьесберегающие технологии.
- Способность сопровождать профессиональную карьеру молодого человека.

В системе этих требований формируется принципиально новый заказ общества и государства к качеству подготовки педагогических кадров, оформляется реальная востребованность в адресной психолого-педагогической подготовке учителя для новой школы.

По мнению учителей, низкий уровень психолого-педагогической подготовки современного педагога выражается в следующем:

- не умеет организовать урок в деятельностной парадигме;
- не умеет организовать работу в группах;
- не знает типологии детских проблем (детства в целом);
- не умеет работать с различными категориями детей;
- не владеет общей психологической культурой общения;
- не умеет работать с другими участниками образовательного процесса (учитель, директор, психолог, руководитель) и т.д.;
- не знает психологии, психофизиологии и физиологии (особенно детей);
- не владеет здоровьесберегающими технологиями.

В то же время, по мнению родителей, на качество образовательной среды в школе в значительной степени влияют другие факторы:

- школьные перегрузки (85%),
- конфликтные ситуации (65%),
- безопасность ребенка пока он в школе (61%),
- нововведения и частые изменения в образовательных программах (59%),
- качество образования (48%),
- отсутствие для родителей возможности влиять на процессы школьной жизни (35%).

В соответствии с «Правилами разработки и утверждения Федеральных государственных образовательных стандартов», утвержденными Постановлением Правительства РФ от 24.02.2009 г. №142, подготовка педагогических кадров для школы будет осуществляться по направлениям:

- «Педагогическое образование» (050100)
- «Психолого-педагогическое образование» (050400)
- «Специальное (дефектологическое) образование» (050700).

Решение задач психолого-педагогической подготовки учителя, психологической подготовки педагогических кадров для «Новой школы» должен обеспечить ФГОС ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование» участие, в разработке которого принимали следующие базовые университеты: Санкт-Петербургский педагогический университет им. А.И. Герцена, Московский городской психолого-педагогический университет и Московский педагогический государственный университет.

Согласование представленных проектов стандартов образования обеспечила на уровне Президиума Российская академия образования.

Разработанный стандарт ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование» – это результат плодотворного сотрудничества психологов, психофизиологов, педагогов, управленцев, родителей, врачей, созданный с участием:

- Российской академии образования
- Совета ректоров вузов Москвы Департамента образования города Москвы, учрежденных Правительством Москвы
- Института психологии РАН
- Психологического института РАО
- Факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова
- Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российская академия Государственной Службы при Президенте РФ»
- Московской высшей школы социально-экономических наук АНХ при Правительстве РФ
- Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский городской психолого-педагогический университет».

Существующий стандарт общего (начального) образования разработанный учеными РАО на установках деятельностного подхода является первый Государственным стандартом, основу которого составляет комплекс наук о процессах и механизмах развития ребенка.

Необходимо указать на сопряженность – взаимное соответствие – между стандартом общего (начального) образования и стандартом ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образо-

вание», в основе которой лежит общность научных подходов и единая методологическая платформа, заложенные в основе того и другого стандарта.

Методологической основой стандарта ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование» являются подходы педагогической и возрастной психологии, создавшей эффективные технологии организации деятельности детей и взрослых на различных возрастных этапах школьного детства.

Психолого-педагогическое образование, основанное на этих принципах, выступает как фундаментальная научно-методическая и практическая база для подготовки учителя, способного работать с проблемами детей и детством в целом, используя деятельностные технологии организации общения и совместной работы взрослого и детей, самих детей.

Это обеспечивает возможность самому учителю овладевать теми компетенциями, которые в условиях обучения должен освоить ученик.

Проект стандарта по психолого-педагогическому направлению реализован в соответствии с макетом стандарта ВПО третьего поколения, утвержденным Министерством образования и науки РФ. В нем, с одной стороны, предпринята попытка построения двухуровневого высшего профессионального образования для профиля «Психология образования», с другой стороны, в рамках направления «Психолого-педагогическое образование», помимо указанного профиля, в это направление включен целый ряд по существу сопряженных профилей – «Психология и педагогика дошкольного образования», «Психология и педагогика начального образования» и др. (всего 9 профилей).

Так, в рамках направления «Психолого-педагогическое образование», в проекте предусмотрены следующие согласованные профили бакалавриата:

1. Психология образования
2. Психология и педагогика дошкольного образования
3. Психология и педагогика начального образования
4. Психология и педагогика профессионального образования
5. Психология и педагогика дополнительного образования
6. Психология и социальная педагогика
7. Психология и педагогика инклюзивного образования
8. Психология и педагогика образования одаренных детей
9. Специальная психология и педагогика.

При разработке ФГОС ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование» была реализована следующая схема.



Этим обусловлена научная новизна разработанного нами стандарта по направлению «Психолого-педагогическое образование». Она состоит в том, что главным «универсальным» содержанием, объединяющим в единое направление подготовку «воспитателя», «учителя начальных классов», «социального педагога», «педагога дополнительного образования», «педагога инклюзивного образования» и др. является общая деятельностная платформа, обеспечивающая формирование у будущих специалистов таких знаний и общих для этих видов профессиональной деятельности компетенций, которые позволят им осуществлять процессы воспитания и обучения по типу игровой, учебной и учебно-исследовательской деятельности учащихся в формах организации продуктивных видов совместной деятельности детей и взрослых.

С учетом того, что в настоящее время в России нет действующих профессиональных стандартов по профессиям и профилям данного направления, разработчики учитывали как международные и национальные нормы:

- базовые компетенции с учетом реальных рабочих мест и ситуации в регионах,
- утвержденные квалификационные требования к ПД,
- принятые в мировой практике схемы подготовки (психолога) – бакалавр (4 года) + магистр (2 года) + обязательное постдипломное образование: 1–3 года или 1,5–4 года в условиях супервизии (психологическая интернатура),
- независимую систему итоговой аттестации (квалификационный экзамен с участием профессионального сообщества),

так и основные категории (деятельность и возраст), определяющие базовое содержание психолого-педагогической подготовки в рамках направления «Психолого-педагогическое образование».

Такая психолого-педагогическая подготовка обеспечивает будущего педагога системой компетенций, которая обеспечит ему возможность эффективной организации процесса обучения. Конкретные виды деятельности участников образовательного процесса становятся условием развития учащихся, а формирование у них требуемых компетенций выступает как результат возрастных достижений, неразрывно связанный с ведущей для данного возраста деятельностью учащегося.

Для подготовки выпускника с **квалификацией** (степенью) **бакалавра** решаются следующие задачи:

1. в области психолого-педагогического сопровождения образования:
 - проведение психологического (диагностического) обследования учащихся с использованием стандартизированного инструментария, включая первичную обработку результатов,
 - проведение занятий с учащимися по утвержденным рекомендованным развивающим программам,
 - проведение коррекционно-развивающих занятий по рекомендованным методикам;
2. в области психолого-педагогической подготовки:
 - повышение психолого-педагогической компетентности родителей и педагогов;
 - работа с педагогами с целью организации эффективных учебных взаимодействий детей и их общения в образовательных учреждениях и в семье;
 - взаимодействие со смежными специалистами (логопедами, педагогами, физиологами) в комплексных обследованиях образовательной среды;
 - использование современных научно обоснованных рекомендованных методов психолого-педагогической работы.

Выпускник по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» с **квалификацией бакалавра** должен обладать следующими компетенциями в психолого-педагогической деятельности (ПКПП):

- способен организовать совместную и индивидуальную деятельность детей в соответствии с возрастными нормами их развития (ПКПП-1);
- готов применять утвержденные стандартные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи (ПКПП-2);
- способен осуществлять сбор и первичную обработку информации, результатов психологических наблюдений и диагностики (ПКПП-3);
- способен рефлексивно относиться к способам и результатам своих профессиональных действий (ПКПП-4);
- способен осуществлять психологическое просвещение педагогов и родителей по вопросам психического развития детей (ПКПП-5);
- способен эффективно взаимодействовать с педагогами образовательного учреждения и другими специалистами по вопросам развития учащихся в игровой и учебной деятельности (ПКПП-6).

Для подготовки выпускника с **квалификацией магистра** решаются следующие задачи:

1. в области психолого-педагогического сопровождения образования:
 - разработка и проведение профилактических, диагностических, развивающих мероприятий в образовательных учреждениях различных видов и типов;

- разработка и реализация образовательных программ психолого-педагогического направления, повышение психологической компетентности участников образовательного процесса;
- осуществление в процессе психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса психологической диагностики, коррекционно-развивающей работы, психологического консультирования учащихся и их родителей, психологической профилактики;
- разработка и реализация программ профилактики и коррекции девиаций и асоциального поведения подростков.

2. в области психолого-педагогической подготовки:

- мониторинг сформированности компетенций учащихся;
- разработка совместно с педагогами траекторий обучения учащихся с учетом их индивидуальных и возрастных особенностей;
- взаимодействие с участниками образовательного процесса по формированию коррекций и развитию учащихся в ходе становления ведущей деятельности;
- контроль над ходом психического развития учащихся на различных ступенях образования в учреждениях различных типов и видов;
- реализация индивидуально-ориентированных мер по снижению или устранению отклонений в психическом и личностном развитии учащихся;
- обеспечение психологической поддержки участников образовательного процесса.

Выпускник по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» с **квалификацией магистра** в соответствии с задачами профессиональной деятельности и целями основной образовательной программы должен обладать следующими профессиональными компетенциями, приведенными в таблице на с. 23. Среди этих профессиональных компетенций различают:

1. компетенции, общие для всех видов профессиональной деятельности магистра данного направления (ОПК):

- знать феноменологию и закономерности психической регуляции поведения и развития человека в разные возрастные периоды (ОПК-1);
- уметь выстраивать взаимодействие и образовательный процесс с учетом зоны ближайшего развития (ОПК-2);
- использовать научно-обоснованные методы и технологии в психолого-педагогической деятельности учащихся (ОПК-3);
- владеть современными научно обоснованными технологиями организации сбора профессионально важной информации, обработки данных и их интерпретации (ОПК-4);
- уметь организовать и проектировать межличностные контакты, общение (в том числе, в поликультурной среде) и совместную деятельность детей и взрослых (ОПК-5);
- уметь организовать междисциплинарное и межведомственное взаимодействие специалистов в решении задач психолого-педагогической деятельности (ОПК-6);
- владеть научно обоснованными технологиями формирования системы позитивных межличностных отношений, психологического климата и организационной культуры в образовательном учреждении (ОПК-7);
- владеть современными технологиями проектирования и организации научного исследования в своей профессиональной деятельности (ОПК-8);
- уметь организовать коллективно-распределенную деятельность участников образовательного процесса (ОПК-9);
- уметь проектировать и осуществлять диагностическую работу, необходимую в его профессиональной деятельности (ОПК-10);
- уметь реализовать комплексный подход к решению проблем профессиональной деятельности (ОПК-11);
- уметь анализировать и прогнозировать риски образовательной среды (ОПК-12);
- уметь планировать комплексные мероприятия по предупреждению и преодолению этих рисков (ОПК-13);

- применять психолого-педагогические и нормативно-правовые знания в процессе решения задач психолого-педагогического просвещения участников образовательного процесса (ОПК-14);
- применять активные методы обучения в психолого-педагогической деятельности (ОПК-15);
- знать особенности развития личности в поликультурной среде (ОПК-16).

2. компетенции в психолого-педагогическом сопровождении образования (ПКПП):

- применять методы диагностики в практической работе с учетом возрастных особенностей детей и подростков (ПКПП-1);
- уметь проектировать профилактические и коррекционно-развивающие программы (ПКПП-2);
- уметь проектировать стратегию индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей работы с детьми на основе результатов диагностики (ПКПП-3);
- уметь конструктивно взаимодействовать со смежными специалистами по вопросам развития способностей детей и подростков (ПКПП-4);
- использовать инновационные обучающие технологии с учетом задач каждого возрастного этапа (ПКПП-5);
- уметь разрабатывать рекомендации субъектам образования по вопросам развития и обучения ребенка (ПКПП-6);
- уметь проводить диагностику образовательной среды, определять причины нарушений в обучении, поведении и развитии детей и подростков (ПКПП-7);
- осуществлять психологическую коррекцию педагогического процесса (ПКПП-8);
- консультировать педагогов, администрацию, воспитанников/учащихся по вопросам оптимизации учебного процесса (ПКПП-9).

Перечень общих профессиональных компетенций и учебная база для их формирования

Учебные циклы, разделы и проектируемые результаты их освоения	Трудоемкость (зачетные единицы)	Перечень дисциплин для разработки примерных программ, а также учебников и учебных пособий	Коды формируемых компетенций
Профессиональный цикл	160		
Базовая (общепрофессиональная) часть	40–50	Безопасность жизнедеятельности	ОПК-12 ОПК-15
В результате изучения базовой части цикла обучающийся должен: знать – закономерности педагогического процесса; образовательную и воспитательную функции обучения; принципы организации учебной деятельности; особенности строения психики и закономерности ее развития в онто- и филогенезе; варианты развития при различных видах дигенеза; структурные и динамические характеристики малой группы. уметь – организовать взаимодействие с детьми и подростками; организовать совместную и индивидуальную деятельность детей; учитывать индивидуальные особенности учащихся/воспитанников в образовательном процессе. владеть – методами экспериментально-проектной работы в области педагогики и психологии; современными технологиями педагогической деятельности; конкретными методиками психолого-педагогической диагностики.		Модуль 1 Введение в психолого-педагогическую деятельность	ОПК-1 ОПК-8 ОПК-9 ОПК-13
		Модуль 2 Психология и педагогика дошкольного возраста	ОПК-2 ОПК-4 ОПК-11
		Модуль 3 Психология и педагогика младшего школьного возраста	ОПК-2 ОПК-4 ОПК-11
		Модуль 4 Психология и педагогика подросткового возраста	ОПК-2 ОПК-4 ОПК-11
		Модуль 5 Методология и методы психолого-педагогической деятельности	ОПК-3 ОПК-5 ОПК-6 ОПК-7 ОПК-10 ОПК-12 ОПК-13 ОПК-14 ОПК-15

Таким образом, по разработанному нами стандарту ФГОС ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование» современный выпускник действительно сможет получить качественную по содержанию и форме психологическую подготовку. Она направлена на овладение будущим бакалавром (магистром) такими знаниями и способами профессиональной деятельности (компетенциями), на основе которых воспитатель ДОО, учитель начальной школы, психолог, социальный педагог и др. сумеют организовать процессы обучения и воспитания по типу игровой, учебной и учебно-исследовательской деятельности учащихся.

Специально отметим, что ориентация педагога на формирование деятельностных компетенций учащихся, их развитие в процессе обучения, учет их возрастных и индивидуальных особенностей не может быть достигнуто за счет простого увеличения числа психологических дисциплин в образовательных программах высшего профессионального образования или количества часов, отводимых на их изучение. Стандарт предусматривает качественные изменения в содержании и структуре подготовки учителя.

В вузе необходимо вводить принципиально новые продуктивные (деятельностные) формы подготовки, широко использовать практические занятия студентов с проблемами детей, вводить в качестве необходимого компонента диагностику и коррекцию детских проблем, обучать будущих специалистов общению и взаимодействию с другими участниками образовательного процесса и т.д.

Всероссийское совещание «Проектирование основных образовательных программ ВПО по направлениям подготовки “Психолого-педагогическое образование” на основе ФГОС нового поколения» (23–24 ноября 2009 г., Москва) обозначило следующие социальные эффекты, характеризующие социокультурную модернизацию образования:

- Повышение качества научного и учебно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса за счет единой методологической (культурно-деятельностной) основы ФГОС – стандарта общего (начального) образования и стандарта по направлению «Психолого-педагогическое образование».
- Повышение социокультурной эффективности системы образования за счет использования современных развивающих (при необходимости адресных) технологий обучения и воспитания, основанных на организации и развитии различных форм и видов деятельности (с учетом особенностей развития и возраста учащихся).

Наряду с этим социальные эффекты, характеризующие социокультурную модернизацию образования, обусловленные системным введением ФГОС ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование» педагогической подготовки учителя, выражаются в укреплении позиции школы как социального института защиты детства за счет:

- создания системы условий, обеспечивающих внедрение индивидуально-ориентированных образовательных программ, учитывающих возможности, склонности и интересы ребенка;
- психолого-медико-социально-правового сопровождения учащихся, педагогов и родителей в образовательном процессе и, как следствие этого, снижение рисков образовательной среды и повышение уровня ее безопасности;
- адресной помощи ребенку в решении актуальных задач обучения и развития, социализации в условиях школы и вне ее.

Исходя из ответственности РАО за решение проблем психолого-педагогической подготовки педагогических кадров для «Новой школы», мною на общем собрании РАО было предложено:

1. считать, что системная психолого-педагогическая подготовка учителя (прежде всего психолога, воспитателя ДОО и учителя начальной школы) – необходимое условие предстоящего эксперимента по введению нового стандарта общего (начального) образования в систему образования России;

2. поручить научно-исследовательским институтам РАО совместно с вузами-разработчиками ФГОС ВПО 3-го поколения участвовать:

- в научно-методическом обеспечении перехода подготовки педагогических кадров в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами ВПО (3-го поколения) в нашем случае, по направлению «Психолого-педагогическое образование».

- в создании основных образовательных программ бакалавриата, интернатуры, магистратуры – в нашем случае, по направлению «Психолого-педагогическое образование». Предусмотреть возможность включения магистратуры в конкретные образовательные траектории будущего педагога (например, бакалавр по «Педагогическому направлению» (профиль география) => магистр по направлению «Психолого-педагогическое образование»; бакалавр по направлению «Математика» => магистр по направлению «Психолого-педагогическое образование») и т.д.
- в модернизации существующей системы повышения квалификации педагогов, которая предполагает возможность и необходимость пройти определенный модуль или программу повышения квалификации не только по предмету его профессиональной деятельности (физика, математика, музыка и др.), но, в нашем случае, и по психолого-педагогическому маршруту с указанием периодичности такой формы повышения квалификации и его «увязыванием» с программой аттестации и подтверждением квалификации.

3. учитывая требования к реализации Госстандарта общего (начального) образования, обратиться в РОСОБРНАДЗОР с предложением начать адресную разработку национальной системы диагностики оценки основных образовательных результатов обучения в школе, на основе которой, помимо измерения уровня владения с помощью ЕГЭ учеником учебной информацией, можно будет определить главные результаты развития и воспитания детей – способность учащихся самостоятельно учиться, их социальную и личностную компетентность (диагностика развития надпредметных и личностных компетенций).

О ПЕРСПЕКТИВАХ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ДОКЛАД НА ЗАСЕДАНИИ ПРЕЗИДИУМА РАО 27.01.10 Г.)

ON THE PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF ART EDUCATION (REPORT AT A MEETING OF THE PRESIDIUM OF RAO 27.01.10.)

Дёмин В.П.

Академик-секретарь Отделения образования и культуры РАО, член-корреспондент РАО

Demin V.P.

Academician-secretary of the Department of Education and Culture of Russian Academy of Education, associate member of Russian Academy of Education

Аннотация. Дается целостное представление о цели, содержании, структуре и системе современного художественного образования. На основе государственных документов в сфере образования выделяются нерешённые проблемы художественного образования. Определяются пути согласованных действий между всеми органами государственной власти и местного самоуправления для осуществления организационно-управленческих действий по совершенствованию художественного образования.

Annotation. Article gives a holistic view of the objectives, content, structure and system of contemporary art education. On the basis of government documents in education sector the unresolved problems of art education are highlighted. Ways to concerted action among all government and local authorities to implement the organizational and managerial operations to improve arts education are identified.

Ключевые слова. Художественное образование, политика в сфере образования, учреждения дополнительного образования, эстетическая среда.

Keywords. Art education, education policy, establishment of additional education, aesthetic environment.

Художественное образование – это процесс овладения и присвоения человеком художественной культуры своего народа и всего человечества, один из важнейших способов развития и формирования целостной личности, её духовности, творческой индивидуальности, интеллектуального и эмоционального богатства.

Художественное образование включает в себя:

- формирование культурно-исторической компетентности, подразумевающей изучение теории и истории искусства разных эпох и народов;
- формирование художественно-практической компетентности, подразумевающей овладение средствами художественной выразительности различных видов искусства;
- формирование художественного вкуса и оценочных критериев в контексте духовно-нравственных и эстетических идеалов.

Россия в сфере культуры и искусства признана во всём мире. Высокие достижения в этой области обусловлены уникальной системой художественного образования, сложившейся в нашей стране. Эффективность этой системы подтверждается показателями трудоустройства по специальности молодых специалистов – выпускников высших и средних специальных учебных заведений искусства, признанием мировым сообществом отечественной школы по подготовке творческих кадров в различных видах искусства, а также востребованностью педагогов российских образовательных учреждений высшего профессионального образования в сфере искусства за рубежом.

Структурно систему художественного образования составляют:

- образовательные учреждения дополнительного образования детей, в том числе детские школы искусства (по видам);
- образовательные учреждения для особо одарённых детей, интегрировано реализующие программы основного общего, среднего (полного) общего образования и среднего профессионального образования (пример – ЦМШ при Московской консерватории);
- средние специальные учебные заведения – художественные, музыкальные, хореографические, театральные, культурно-просветительские и другие училища (колледжи), нахо-

дящиеся либо в ведении Министерства культуры Российской Федерации и Федерального агентства по образованию, либо в ведении субъектов Российской Федерации;

- университеты, академии, институты, находящиеся в ведении Правительства РФ, Министерства культуры РФ, Федерального агентства по образованию, Российской академии художеств и органов местного самоуправления.

Кроме того, образовательные программы разных уровней по направлению «культура и искусство» реализуются в ряде непрофильных образовательных учреждений как в государственном и муниципальном, так и в негосударственном секторах.

Вопросы художественного образования отражены в законодательстве Российской Федерации.

Право на образование (в том числе художественное) – это конституционное право граждан России. Конституцией РФ каждому гарантируется свобода литературного, художественного и других видов творчества.

Каждый имеет право на участие в культурной жизни и пользование учреждениями культуры, на доступ к культурным ценностям.

Право граждан на гуманитарное и художественное образование, на выбор его форм и способов гарантируется Основами законодательства РФ о культуре от 09.10.1992г. № 3612-1.

Отношения в области художественного образования регулируются также Законом РФ от 10.07.1992г. № 3266-1 «Об образовании» и Федеральным законом от 22.08.1996г. № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании».

Направления государственной политики в сфере образования определены Концепцией модернизации Российского образования до 2010 года, в которой в том числе ставится задача сохранить лучшие традиции и отечественного художественного образования, опираясь на богатейший опыт российской и советской школы.

Министерство культуры РФ и Министерство образования РФ с участием заинтересованных организаций разработали «Концепцию художественного образования в Российской Федерации на 2008–2015 годы», одобренную Правительством РФ 25 августа 2008 г.

Сверхзадача государственной политики, обозначенная в Концепции, – духовное возрождение России, укрепление её статуса в мировом сообществе как великой державы в сфере образования, культуры и искусства, развитие человеческой индивидуальности. При этом практическая реализация этой сверхзадачи должна опираться на исторически сложившуюся в России систему художественного образования.

Хотел бы обратить Ваше внимание на тот раздел указанной Концепции, который связан с решением проблем общего художественного образования как условием развития образования в сфере культуры и искусства, и в котором подчёркнуто, что образование в сфере культуры и искусства есть составная часть системы художественного образования и зависит от его уровня и результативности.

Развитию образования в сфере культуры и искусства, как сказано в Концепции, мешают следующие нерешённые проблемы художественного образования:

- недооценка в социальной практике роли художественной культуры как влиятельного фактора развития общества;
- второстепенная роль, которая отводится предметам художественно-эстетического профиля в общем образовании на всех его ступенях;
- имеющая место платная форма обучения в системе дополнительного образования детей;
- не отвечающая современным требованиям материально-техническая и кадровая обеспеченность художественного образования в рамках общеобразовательного процесса.

Решение проблем художественного образования в целом требует согласованных действий между всеми органами государственной власти и местного самоуправления организационно-управленческих действий, основными из которых являются:

- формирование на государственном уровне отношения к художественному образованию как особо значимой сфере человеческой деятельности, крайне необходимой для развития российского общества;
- усиление роли предметов художественно-эстетического профиля на всех ступенях общего образования, увеличение количества часов и перечня образовательных программ по видам искусств;

- восстановление, сохранение и развитие национальных хоровых традиций и других форм приобщения к искусству в общеобразовательных учреждениях;
- непрерывное обновление программно-методического обеспечения, содержания, форм и методов художественного образования с учетом лучшего отечественного опыта и мировых достижений;
- активное участие средств массовой информации в художественно-просветительской деятельности;
- развитие системы подготовки и переподготовки педагогических кадров и укрепление материально-технической базы образовательных учреждений.

Приветствуя наличие такой Концепции и стремления её реализовать, хотел бы сделать одно замечание, касающееся написания диссертаций в сфере искусства. Утверждение, что в искусстве диссертации возможны лишь в сфере истории и теории искусств, спорно, так как есть ещё область, где успешно создаются кандидатские и докторские диссертации в такой важной области как педагогика искусства.

Художественное образование сегодня – это разветвленная сеть образовательных учреждений федерального, регионального и муниципального уровня государственного и негосударственного статуса.

По данным Минобрнауки РФ, в стране осуществляется подготовка профессиональных кадров по 16 направлениям подготовки бакалавров и магистров и 44 специальностям (в том числе на художественно-графических и музыкально-педагогических факультетах) в высшем образовании, по 18 специальностям в среднем профессиональном образовании и 19 профессиям начального профессионального образования.

Укрупненные группы специальностей, в которые входят художественные специальности:

- 03.0000 – гуманитарные науки,
- 05.0000 – образование и педагогика,
- 07.0000 – культура и искусство.

Осуществляют подготовку кадров в рамках этих групп:

- а) высшие учебные заведения – 320 (государственные – 232, негосударственные – 88),
- б) филиалы вузов – 84 (государственных – 52, негосударственных – 32),
- в) средние профессиональные учебные заведения – 425 (государственные – 383, негосударственные – 42).

В эти данные включены и образовательные учреждения, находящиеся в ведении Минкультуры РФ.

Примеров активного и разнообразного развития художественного образования за пределами сферы культуры и искусства в России много.

Так, на базе Сибирского и Южного федеральных университетов, Астраханского, Дальневосточного, Омского государственных университетов осуществляется подготовка кадров по трём укрупненным группам специальностей (группа 03 – гуманитарные науки; группа 05 – образование и педагогика; группа 07 – культура и искусство). Следует заметить, что в Астрахани, Владивостоке, Красноярске и Ростове работают и высшие учебные заведения культуры и искусства, подведомственные Министерству культуры РФ. Давно и прочно заняли свое место художественно-графические и музыкально-педагогические факультеты педагогических вузов.

Примечательно, что более 80 негосударственных вузов имеют дело с подготовкой художественных кадров, в том числе и в городах, где неплохо обстоит дело с этими профилями в государственных вузах (33 негосударственных вуза в одной только Москве занимаются отдельными художественными специальностями, более 10 – в С.-Петербурге, 5 – в Краснодарском крае). Абсолютное большинство этих вузов аккредитовано Рособрнадзором.

Примечательно и то, что отдельные виды художественного образования существуют в негосударственных вузах маркетинга, социально-информационных и коммуникационных технологий, экономики, права, бизнеса, управления, финансов, экологии, политики, не говоря уже о моде.

Художественное образование в структуре общего и профессионального образования – давняя и плодотворная традиция. К примеру, Российская академия художеств родилась в недрах Москов-

ского университета, а Санкт-Петербургская и Московская консерватории были созданы на базе детских музыкальных школ.

Профессиональное художественное образование растёт и вширь и вглубь.

Наряду с традиционными специальностями искусства получают свое развитие:

- а) такие профессии начального профессионального образования, как реставрация и изготовление архитектурных и лепных деталей, тканей, gobеленов, ковров, изделий из дерева, керамики, металлов, драгоценных и поделочных камней, художественная роспись по тканям и различным материалам – 19 профессий – от лепки из гипса до обработки алмазов;
- б) специальности среднего профессионального образования, связанные со всеми видами профессионального исполнительского искусства, декоративно-прикладным и дизайнерским творчеством, социально-культурной деятельностью, реставрацией, консервацией и хранением произведений искусства, художественным оформлением изделий легкой промышленности – а всего таких специальностей 18, и внутри их множество «подспециальностей» – в одном «инструментальном исполнительстве» их столько, сколько музыкальных инструментов и т.п.;
- в) 16 направлений подготовки бакалавров и магистров и 44 специальности отечественного высшего профессионального образования в следующих областях: музыкальное искусство, театральное искусство, хореографическое искусство, реставрация, музейное дело и охрана памятников, дизайн, декоративно-прикладное искусство и народные промыслы, изобразительное искусство, зодчество, литературное творчество, киноискусство, библиотечно-информационные ресурсы, народная художественная культура, социально-культурная деятельность, педагогическое художественное и музыкальное образование, теория, история искусств и гуманитарных наук и т.д.

Поэтому забота о художественном образовании – дело не только Министерства культуры России.

Особое место в российском художественном образовании принадлежит (должно принадлежать) детству.

Сеть учреждений дополнительного образования детей (а их в России 17,6 тысяч) сориентирована, естественно, на общеэстетическое развитие подрастающего поколения, и охватывает без малого 11 млн. детей. Подобную задачу выполняет и общеобразовательная школа, введя в программы обучения предметы художественно-эстетической направленности (музыка, рисунок, мировая художественная культура).

Треть учреждений дополнительного образования составляют детские школы искусств, которые кроме общеэстетического развития подрастающих поколений занимаются выявлением одаренности ребенка к художественной деятельности и ранней профессионализацией его и составляют важное и необходимое звено в триединой системе профессионального художественного образования – школа, училище, вуз.

Позволю себе напомнить, что выбор профессии в искусстве начинается, как правило, в 5–7 лет. Образовательный процесс у будущих музыкантов, художников, танцоров связан с сугубо практическим чувственным, физическим и интеллектуальным постижением осваиваемого вида искусства, раскрытием психофизических возможностей юной личности, тренировкой тела и психики, выработкой качеств, необходимых для самореализации в выбранной профессии. При этом обязательным условием формирования профессионала является наличие определённых способностей и специфической среды, в которой эти способности могли бы развиваться.

Специфика образования, например, в музыкальном искусстве такова, что для того, чтобы завтра появился ещё один симфонический оркестр в сто музыкантов, сегодня надо, чтобы в музыкальные школы пошли учиться тысячи ребятишек.

Никто не знает, сколько надо подготовить музыкантов, чтобы Россия стала развитой в музыкальном отношении страной. Одни скажут – тогда, когда запоет и заиграет вся страна, другим хватит Башмета и Спивакова для престижа, третьим много и мобильного телефона.

Художественное образование, несмотря на отчётливую специфику, обладает всеми признаками настоящего образования: оно опирается на крепкие дидактические основания, эвристично, психологично, высокотехнологично, требует концентрации воли и самопринуждения. Муки в искуст-

ве, – творческие, а не житейские, само содержание этого образования и применяемые методики основаны на постижении профессионального мастерства.

Великий Ян Коменский, называя методику формирования умений и навыков методом искусств, утверждал, что искусство наперёд требует трех вещей: а) образца или идеи, б) материи и в) инструментов, но обучение искусству (когда уже даны инструменты, материя и образец) требует ещё правильного употребления, разумного направления и частого упражнения.

«Это значит, чтобы ученика обучали, где и как нужно применить каждое из этих требований, а в процессе применения им бы руководили, чтобы он в работе не сбивался и исправлялся, если сбивается; наконец, чтобы, даже делая ошибки и отклонения, он снова бы принимался за работу до тех пор, пока не научится производить работу без ошибок, уверенно и легко» – написал он в своей работе «Великая дидактика» более 400 лет тому назад.

Поверьте, эти убеждения веками подтверждаются художественным образованием.

Что касается того, как избавиться от трудностей в развитии художественного образования, то не стоит указывать скрипачу как учить будущего скрипача, лучше попытаться на законодательном и исполнительном уровне создавать условия для нормального существования образовательной деятельности и, прежде всего, в общеобразовательной школе.

Надо, чтобы не только разработчики образовательных стандартов нового поколения учитывали специфику художественного образования, но и организаторы школьного образования понимали, **что** есть художественное образование.

Ещё в средневековые традиционными искусствами назывались геометрия, астрономия, диалектика и другие науки, и образование человека считалось искусством из искусств, и психология звалась душесловием.

Школа немыслима без всеобъемлющей эстетической среды.

Чувствовать прекрасное (а «прекрасное есть жизнь» по Н.Г. Чернышевскому) – одно из важных качеств преподавания любого школьного предмета. Изящное решение математических задач, «волшебность» физического явления, тайна химического превращения, захватывающая страница истории и т.п. не только формируют знание, но и чувства школьника, рождают в нём желание видеть образную и эмоциональную стороны окружающей действительности. В общеобразовательных предметах школы заложен громадный духовно-нравственный и эстетический потенциал, который необходимо выявлять и обогащать им ученика. Важно только, чтобы будущие учителя ещё в вузе постигали нравственную и эстетическую сущность тех учебных предметов, которые они будут преподавать. И верить, что истинно художественное педагогично всегда.

«Мир спасется красотой» – твердое убеждение великого русского писателя стало истиной, ибо сохраняя и спасая красоту, люди обретают и своё спасение. Важно только, чтобы спасение мира красотой начиналось со школьной (а лучше – с дошкольной) скамьи.

Школьное обучение способно формировать в душе ребёнка веру. Постигание культуры верований – помогать духовно-нравственному совершенствованию подрастающих поколений. Воспитательная значимость, просветительская ценность, нравственная необходимость «Основ православной культуры», к примеру, очевидны, т.к. они вберут в свое содержание обычаи, нравы, патриархальные традиции россиян, праздники и памятные даты на Руси, культуру, рожденную Крещением Руси, возникновением письменности и книгопечатания, включая бытование народной культуры, искусств, промыслов и ремесел. Это безусловно относится и к другим верованиям, живущим в многонациональной и многоконфессиональной России.

Говоря о поддержке талантливых детей, следует осознать, что по природе своей неталантливых детей не бывает. Создание *государственной* системы выявления, развития и поддержки детской одарённости – насущнейшая необходимость. Сегодня же это, главным образом, сосредоточено в сфере дополнительного образования, т.е. не обязательного и не основного.

Решить эту проблему в Новой школе можно (это моё личное мнение), составив каждодневный учебный график в школе по простому принципу: первую половину школьного дня заполнить занятиями по тем школьным предметам, которые требуют усвоения знаний от всех учеников и в классе. Вторая половина дня школьника должна быть занята тем, что его увлекает, что ему интересно,

в чем ему хочется совершенствоваться, чему будут посвящены все формы и направления занятий искусствами, наукой, техникой, трудом, спортом и другими увлечениями.

Скажут, это трудно материально, психологически и организационно, но не случайно ведь Ф.М. Достоевский считал, что «воспитание детей есть *труд и долг*, для иных родителей сладкий, несмотря на гнетущие даже заботы, на слабость средств, на бедность даже, для других же, и даже для очень многих достаточных родителей – это *самый гнетущий труд и самый тяжёлый долг*». И общество и государство должны нести на себе эту тяжесть.

Новая школа, о которой говорит президент Д.А. Медведев – это новая идеология, новая социальная практика, новая материальная база, и, конечно, новый учитель.

Чтобы удовлетворить требования новой школы в новых учителях, следует набирать в педагогические вузы будущих учителей *по таланту и призванию*. Можно и нужно разработать профессиональные требования к отбору в эту деятельность, и уже на стадии приёма в вуз отбирать способных к педагогической деятельности. Учитель – уникальная профессия, но генетически живущая в каждом человеке. Особенно если учесть, что учитель – это не только тот, кто учит, но и тот, у кого учатся. И поэтому уже на студенческой скамье надо преподавать основы педагогического мастерства, как это делается в профессиональном образовании искусства.

Трудности художественного образования в определённой степени проявляются и в том, что в России проживают 142 национальности и 40 входящих в них этнических групп. 80% населения страны – русские, но в 10 национальных территориях русских менее половины, а в Чечне, Дагестане и Ингушетии русских менее 5%.

75% татар и мордвы, до 50% карел, марийцев, чувашей, до 40% башкир, бурят и коми проживают за пределами своих территорий. Растет количество и разнообразие диаспор, особенно из ближнего зарубежья.

На территории России используется 239 языков, в т.ч. 39 – имеющих статус государственных (14 гос. языков в одном Дагестане). Обучение ведётся на 78 языках.

А учитывая, что в культуре и искусстве больших и малых народов не бывает, что каждый народ независимо от численности, велик в своём понимании жизни и способах выразить отношение к ней в художественном творчестве и культурной деятельности, следует поднять роль художественного образования и в формировании национального самосознания и интернационализма.

Кстати о языке. По недавно опубликованным данным ВЦИОМ опроса об отношении граждан к русскому языку, проведенного в 153 населенных пунктах с числом опрошенных в 2000 человек, на чистом русском языке разговаривают только 5% населения страны, правда ненормативную лексику использует 61% граждан. 78% опрошенных считают, что спасти русский язык можно более глубоким его изучением в школе, но лишь единицы предлагают больше читать русскую литературу.

На развитие художественного образования повлияет и то, что в современном информационном пространстве меняется сам характер общения человека с культурными ценностями. Доступность к культурным ценностям обретает иной смысл, непосредственность восприятия заменяется техникой и информационной технологией.

Экранное воздействие не предполагает взаимодействия, поэтому многие основополагающие принципы традиционных зрелищных искусств («сегодня, здесь, сейчас» – в театре, например) если не умрут в технологии создания произведения искусства, то не станут решающими в зрительском восприятии. Виртуальная возможность может заменить потребность пойти на концерт, в театр, в картинную галерею, а праздничное ощущение от живой встречи с искусством станет делом не обязательным. Может быть, поэтому сегодня преувеличенная праздничность, фейерверкность, громкость стала явлением, необходимым для большинства публичных акций. «Яростные» праздники по любому поводу и в неограниченном количестве словно говорят о том, что хочет общество отодвинуть грозное наступление всеобщей замкнутости, которую могут принести новые способы взаимоотношения с искусством.

Проходят серьёзную проверку критерии, по которым ценятся культура и искусство. Культурное пространство становится пространством рынка, на который выбрасывается всё. А что отбирает человек, для производителей культурного продукта остаётся в большинстве своем тайной. Хорошо, если исчезнет барьер между доступным и элитным. Плохо, если исчезнет разница между искусством и неискусством, и неискусство будет свободно гулять по информационному простран-

ству, тем более что создателей подлинного искусства всегда было меньше, чем подельщиков и подделщиков.

Отсюда и проблема: чем, кем и как будет формироваться культурная личность, **что** будет общество понимать под воспитанием, и каковым будет это самое воспитание.

Информационные технологии обеспечат высокий уровень подачи материала, будут очень притягательны, гипнотичны, эмоциональны. Но будут ли они хранителями душевного целомудрия, защитниками от культурного терроризма? Ханжество будет утончаться, лицемерие будет изощряться, а потому очень трудно будет разумному, доброму, вечному.

Не дай Бог, если человеку будущего необходимы будут только провиант, туалет и Интернет.

Представляется, что встать на защиту духовности может в первую очередь художественное образование во всём многообразии его проявлений, способное реально помочь и дошколятам и магистрам. Правда, если его перестанут считать малоценным придатком.

Нужны объединенные усилия всех, кто связан с художественным творчеством, научным его осмыслением, образованием.

Российской академии образования по плечу внести свой вклад в науку, методики и технологии художественного образования. В недрах её родились и живы сегодня научные школы Кабалевского, Бакушинского и Бутова, художественно-педагогическое творчество Сергея Михалкова и Владислава Соколова, сегодняшние усилия Бориса Неменского и Ирины Антоновой, Альберта Лиханова и Юрия Соломина и других замечательных мастеров культуры и педагогики – членов прошлой, настоящей и будущей нашей Академии.

Вступивший в девятый десяток своей жизни Институт художественного образования РАО способен, с моей точки зрения, возглавить в Академии исследования по проблемам художественного образования как важное и необходимое научное направление, объединить на этой благодатной ниве усилия учёных и научных коллективов, которые сегодня увлечены этими проблемами.

«Намёк о божественном, небесном рае заключён для человека в искусстве, и поэтому одному оно уже выше всего. И во сколько раз торжественный покой выше всякого волнения мирского; во сколько раз творенье выше разрушенья; во сколько ангел одной только чистой невинностью светлой души своей выше всех несметных сил и гордости страстей сатаны, – во столько раз выше всего, что ни есть на свете, высокое создание искусства» – говорил Н.В. Гоголь.

**ПРОБЛЕМЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ)**

**PROBLEMS OF REFORMING OF A RUSSIAN EDUCATION
(HISTORICAL-PEDAGOGICAL CONTEXT)**

Богуславский М.В.

Главный научный сотрудник Института теории и истории педагогики РАО, член-корреспондент РАО

Boguslavsky M.V.

Head of the Scientific Council on the History of Education and Pedagogy of Russian Academy of Education, associate member of Russian Academy of Education

Аннотация. В статье характеризуются процессы реформирования российского образования на протяжении XIX-XX веков. Дается оценка основным позициям в процессе реформирования образования: либералы-консерваторы; характеризуется роль базовых социальных институтов – государства, общества и церкви – в осуществлении модернизационной деятельности. На основе историко-педагогического анализа формулируются выводы прогностического характера для оптимизации деятельности по реформированию российского образования в современных условиях и на перспективу.

Annotation. In article the processes of reforming of a Russian education throughout XIX-XX centuries are characterized. The valuation is given to the basic positions in the course of education reforming: liberals-conservatives; defined the role of base social state- institutes, society and church – in accomplishment of modernized activity. On the basis of the historical-pedagogical analysis forecast character conclusions are formulated for activity optimization on reforming of a Russian education in modern conditions and on prospect.

Ключевые слова. Образование, реформы, контрреформы, модернизация, образовательная политика.

Keywords. Education, reforms, counterreforms, modernization, educational policy.

Историками давно был отмечен **парный характер происходящих в России преобразований**. После каждой реформы, ставящей целью существенную трансформацию всей системы просвещения, в России осуществлялась стабилизирующая контрреформа, преследующая цель возвращения к прежним (традиционным) ориентирам, хотя и несколько осовремененным в соответствии со спецификой социально-политической ситуации.

Другое дело, что считать за реформу, а что за реакцию на нее. Одни видят в прогрессивных реформах образования, то, что способствовало его демократизации, увеличению степеней свободы и автономности, направляло по западному пути (начало XIX в., 1860-е гг., 1915–1916 гг., конец 80-х – начало 90-х гг. XX в.).

Другие же как раз в этом усматривают их злокозненность, гибельность для российского образования и правильными реформами считают те, что вели к централизации просвещения, усилению сословности, а главное, направляли просвещение по национальному и православному пути, консервируя предшествовавшие порядки. Особенно высоко в этом свете оцениваются реформы образования, осуществленные в 70–80-е годы XIX века.

Соответственно в «герои» выходят разные министры просвещения. В первом случае это А.В. Головнин (1861–1866) – П.Н. Игнатьев (1915–1916) – Э.Д. Днепров (1990–1992). Во втором – С.С. Уваров (1834–1849) – Д.А. Толстой (1866–1880) – И.Д. Делянов (1882–1897).

Конечно, констатацией парного характера не исчерпывается методология трактовок реформ образования. В русле **модернизаторского подхода** можно выделить: ранние догоняющие модернизации отечественного образования по западному аналогу (первая четверть XVIII в.; начало XIX в.; 20-е годы XX в) и защитные (запоздалые) – 30–40-е и 70–80-е годы XIX века. Каждая из них несла больший или меньший элемент вестернизации.

В данной связи анализ попыток модернизаций в просвещении дает возможность для постановки ряда сущностных вопросов, требующих дальнейшего изучения: какова реальная перспектива освоения западной философии образования и основывающихся на ней технологий Россией, обладающей собственными цивилизационными признаками; способны ли общечеловеческие ценности, экстраполированные на педагогику, лечь в основу российского образования?

Вместе с тем, несмотря на то, что процессы осуществления образовательных реформ имеют свою традицию исследования, в работах все же преобладает конкретный подход к трактовке каждой из реформ или же их комплекса, осуществляемого на протяжении определенного времени. Поэтому существенно попытаться взглянуть на реформирование отечественного образования как на единый глобальный процесс.

Представляется, то преобразования в сфере образования в XVIII – первой четверти XIX века нельзя трактовать как реформы. Речь шла о создании основ системы российского образования. Однако, несомненно, что **радикальные реформы, начатые Петром I, привели к кардинальной трансформации педагогических традиций.** Именно в XVIII столетии возникает светская школа, была предпринята попытка создать государственную систему образования, разработаны основы светского обучения и воспитания. Развитие образования и просвещения в России становится важной государственной задачей.

Следующий существенный шаг сделан в 60-е – 70-е гг. XVIII века, когда была поставлена цель – создать **систему воспитательно-образовательных учреждений, главной задачей которых являлось воспитание «новой породы людей»** – образованных и добродетельных. В 1764 г. Екатерина II утвердила *«Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества»*. По инициативе И.И. Бецкого был создан Институт благородных девиц, положивший начало женскому среднему образованию (1764). Согласно *Уставу народных училищ (1786)*, в каждом губернском городе для детей мещан учреждались главные училища с 4 классами, а в уездных городах – малые начальные училища с двумя классами.

К концу XVIII века системе образования был окончательно придан сословный характер. Для дворян действовали пажеский корпус, сухопутный, морской, артиллерийский и инженерный кадетские корпуса, частные пансионы, институты благородных девиц. Реформа духовного образования породила духовные семинарии. Открылись коммерческие школы для купечества. Детей солдат и матросов обучали в гарнизонных и адмиралтейских школах. Менее всего реформы затронули крестьянство. В его среде образование сводилось к чтению книг Священного писания.

Первая фундаментальная система мер в сфере просвещения была подготовлена и осуществлена в начале XIX века ближайшим окружением Александра I М.М. Сперанским и В.Н. Каразиным как часть общих преобразований в стране. Очень существенно, что 8 сентября 1802 года в ходе реформ государственного управления в России было создано **Министерство народного просвещения, воспитания юношества и распространения наук.** До создания Министерства в России не существовало центральных государственных органов, ведавших образованием и воспитанием подданных. Доминировало убеждение, что главными факторами образования взрослеющей личности является он сам, а также служба и создаваемая ею среда – казарма, канцелярия. И как-то руководить этим очень разнообразным процессом не представлялось возможным. Ситуация изменилась под влиянием идей Просвещения. В «воспитании юношества и распространении наук» молодые реформаторы, олицетворявшие «дней Александровых прекрасное начало», правомерно увидели важнейший фактор, обеспечивающий конечную реализуемость всех их планов.

Министерство народного просвещения выработало полный и стройный план организации **единой системы образования** (включающей 4 ступени), утвержденный в 1803 г. Открылось пять новых университетов: Дерптский (1802), Виленский (1803), Казанский и Харьковский (1805), Петербургский (1819). В основе их деятельности, согласно *Уставу университетов Российской империи 1804*, были идеи университетской автономии, свободы преподавания и демократизма: выборность тайным голосованием ректоров и других административных лиц; право университета утверждать ученые степени, открывать кафедры.

Для «отличнейших воспитанников дворянского происхождения» был открыт Царскосельский (Александровский) лицей (1811), целью которого провозглашалось образование юношества, «предназначенного к высшим частям государственной службы». Затем появились Нежинский, Московский (Катковский), Ришельевский (Одесса), а также Ярославский, Кременецкий и Оршанский лицеи.

Перед гимназиями (4 года обучения) в качестве одной из важных ставилась задача подготовки к поступлению в университет. Они имели общеобразовательную направленность, но основными были гуманитарные дисциплины и математика. Гимназия давала полное среднее образование тем,

кто собирався по окончании заняться практической деятельностью, что нашло отражение в преподавании коммерции, технологии и двух новых языков.

В результате преобразований *в России была создана стройная система образовательных учреждений, опиравшаяся на образцы западноевропейских учебных заведений.*

В конце 20-х – 50-е гг. была **проведена первая консервативная контрреформа системы образования.** Средние и низшие учебные заведения подчинялись непосредственно административной власти округа. По «Уставу гимназий и училищ, состоявших в ведении университетов» (1828), учебным заведениям каждого типа предлагалось давать законченное образование, то есть ни о какой преемственности в образовании речь не шла. Целью умственного развития провозглашалось соединение веры и знания. Приоритет был отдан классическому образованию.

По Уставу 1835 была урезана автономия университетов, выборные начала сведены к чисто ритуальным процедурам; число студентов университетов последовательно снижалось (в 1849 – 3245; в 1854 – 2938). Это было обусловлено изменением политики Николая I под воздействием революционных процессов в Европе.

Характерно, что к середине XIX века уже ощущался кризис данной системы образования. Симптоматично, что в 1849–1852 гг. была проведена попытка дифференцировать гимназии в три вида: с двумя древними языками; с обучением естествознанию и законоведению; с обучением законоведению.

Кардинально **новое положение с реформированием сферы образования сложилось во второй половине XIX века.** Подготовка и отмена крепостного права, эпоха Великих реформ 1860-х годов создали уникальную социокультурную ситуацию, которая открывала благоприятные перспективы для реформирования российского образования.

Несмотря на имевшиеся определенные достижения в развитии просвещения, достигнутые в предшествующее время, перед сферой образования вставали масштабные задачи. Предстояло реформировать и модернизировать существующие учебные заведения (в основном, средние и высшие), создать новые ступени образования (народная начальная школа, среднее специальное и педагогическое образование) и целые его направления (женское среднее и специальное образование, просвещение народов России). При этом впервые был поставлен вопрос не о простом росте числа учащихся, а о кардинальном их увеличении – только систематически обучающихся – примерно до 4–5 млн. человек. Это, естественно, требовало подготовки десятков тысяч учителей и преподавателей профессиональной школы.

Наряду с системой образования, охватывающей детей – подростков – юношей, потребности развития экономики, роста промышленности, масштабные социальные изменения со всей остротой выдвинули задачу образования взрослых, осуществления массовой культурно-образовательной деятельности. Так, пока в рамках общего проекта в России начинала складываться система непрерывного образования. В данной связи предстояло многократно увеличить финансирование образования, создать новую мощную материальную базу образовательного процесса, его инфраструктуру. Другой составной частью процессов модернизации выступала выработка образовательной политики реформирования всей сферы образования, прежде всего в плане **формирования его новой правовой базы.**

Конечно, одно государство в лице Министерства народного просвещения и других заинтересованных ведомств не могло решить все эти глобальные, рассчитанные на десятилетия неустанной работы задачи. *Объективно возникала необходимость включения в процессы реформирования системы образования общественной и частной инициативы, развития общественно-педагогического движения и поощрения благотворительности. Естественно, в стороне от всех этих преобразований не мог остаться и главный воспитательный институт в Российской империи – Православная Церковь.* Сама жизнь побуждала действенное участие священников, церкви во главе со Святейшим Синодом во всех сферах образовательной жизни, выработки собственной образовательной политики.

Такое своего рода «соревнование» во влиянии на сферу образования носило объективный характер. С 60-х годов XIX века культура, а соответственно и образование, приобретают все более независимый от государства, автономный характер. А значит, не могло быть и речи о жесткой монополии в данной сфере, и предполагалось определенное столкновение позиций и интересов. Хотя

эти силы: государство, общество и церковь активно действовали на протяжении всей второй половины XIX века, их влияние на преобразования не было равномерным. В конце 50-х – 60-х годах лидирующую роль в образовании имело общественное воздействие; в 70-е – государственное; а во второй половине 80-х – 90-х – церковное.

Названные политические, социальные, экономические, культурные и собственно образовательные факторы и обстоятельства стали мощным стимулом для развития педагогической мысли, складывания в России педагогической науки, которая еще в силу только формирующейся системы образования была «обречена» существенно опережать развитие педагогической практики. Вместе с тем именно кризисные этапы истории образования знаменуются усилением творческой активности общественно-педагогического движения, которое начинает на рубеже 50–60-х годов XIX века приобретать конструктивный характер, существенно обогащать педагогическую теорию и практику.

Традиционно политическое развитие Российской империи второй половины XIX века **характеризуется как сменявшие друг друга периоды реформ и контрреформ. В этой логике выделяются время образовательных реформ конца 50-х – первой половины 60-х годов и большой период контрреформы, охватывающий 1870–90-е годы.**

Учитывая, что после отмены крепостного права российская цивилизация вступила в стадию «догоняющей модернизации», то такая трактовка, несомненно, отражает существенную составляющую общественного и педагогического развития. Но не всю. Если обратиться непосредственно к сфере образования, то на всей протяженности второй половины XIX века в ней происходило непростое **взаимодействие двух политико-образовательных парадигм – консервативной и либеральной**. С одной связывались такие основания системы образования как устойчивость и стабильность. В другой олицетворялась также объективно необходимая тенденция реформирования и модернизации сферы образования.

Консерваторы в политике и в образовании по самой своей сути были обращены в дореформенное прошлое. Их «золотой век» – лучшая эпоха, образец образовательной системы России – приходился на 30-е годы XIX века – время расцвета классического образования. В воспитании консерваторы делали акцент на государственный патриотизм.

Эти традиции они и отстаивали в противодействии с широким спектром общественно-педагогических идей и взглядов, которые маркируются как *«либерально-демократические»*. Те, кого можно условно отнести к либералам, видели свою цель в прогрессивном ускоренном развитии отечественного образования как мощного фактора модернизации всего российского социума. В данной связи они отстаивали идеалы внесловного образования, построенного на общечеловеческих ценностях, т.е. во многом перенимали модель западноевропейского образования. В содержании образования акцент делался на «реальном» знании, которое рассматривалось как современное – точные и естественные науки, русский и новые иностранные языки. В воспитательном идеале важное место занимали такие идеалы как народный патриотизм и, конечно, свобода личности.

В данной связи вся **политика самодержавия в области народного образования во второй половине XIX века была направлена на поиск его оптимального варианта, т.е. гарантирующего возможность модернизации страны, при сохранении стабильности государства**. Основная задача виделась в сохранении традиционной культуры духовного воспитания и ее возможной интеграции с современными образовательными потребностями и задачами. Все это вместе и придавало образовательному процессу второй половины XIX века характер устойчивого, хотя и не линейно-поступательного развития.

Данное устойчивое развитие осложнялось радикальными политическими действиями в 1870-е – 80-е годы, развитием крайних идей и убеждений. Как в важной сфере общественного сознания это проявлялось и в образовании, особенно в конце 50-х – первой половине 60-х годов, что выражалось в революционно-демократической идеологии, которая отразилась, прежде всего, в общественно-педагогическом движении.

Разумеется, все эти политические линии олицетворялись в конкретных персонажах, действовавших на арене истории образования – министров народного просвещения, руководителей заинтересованных в сфере образования министерств и ведомств, священников, философов, ученых-педагогов, общественных и педагогических деятелей, учителей. Причем во взаимодействии концепции «устойчивости» и «развития» водораздел проходил не столько по линии социальных ин-

ституты. Считается, что государство и церковь в лице Министерства народного просвещения и Святейшего Синода выражали консервативную парадигму. А общество, олицетворявшееся земством и общественно-педагогическим движением, проводило курс на прогрессивное развитие российского образования.

Это действительно так, но большое значение имел личностный, субъективный фактор. Конечно, выразители и устойчивости, и развития стремились добиться того, чтобы их позиция возобладала. Однако **существовавшая в российской государственной машине сложная система сдержек и противовесов в итоге не дала, как обратить образовательный процесс вспять – в до-реформенный период, – так и возобладать курсу на быстрое развитие образования без учета реального состояния российского, преимущественного традиционно-аграрного, социума.**

Поэтому во второй половине XIX века не было одной стабильной государственной политики в сфере образования – ее и не могло быть, так как на протяжении этого сложного периода российской истории неоднократно менялись политические курсы. Более масштабные политические доминанты требовали соответствующей образовательной политики.

И все же **в целом курс реформирования российского образования пролегал в русле эволюционного развития.** Естественно, что тактики прохождения по этому курсу были различными. Прогрессивная линия нашла отражение в деятельности министра народного просвещения **Александра Васильевича Головнина**, имевшего выраженные либеральные убеждения. Возглавив в конце 1861 года Министерство народного просвещения, А.В. Головнин *приступил к реформированию, прежде всего системы управления образованием.* Было реорганизовано само Министерство – оно превратилось в компактный и действенный орган. Сторонник децентрализации управления, Головнин расширил компетенцию попечителей учебных округов, передав в регионы ряд властных полномочий.

Все это позволило Министерству сосредоточиться на магистральной задаче по формированию новой законодательной и программно-методической базы образования, необходимость которой стала насущной после отмены крепостного права. Подготовка этих важнейших документов проходила в атмосфере широкой гласности. В работу над материалами вместе с членами Учебного комитета были вовлечены многие видные педагоги, деятели общественности – Н.Х. Вессель, В.И. Водовозов, Н.И. Костомаров, Д.Д. Семенов и др. Все предварительные варианты публиковались в печати, даже были переведены на иностранные языки и отправлены для обсуждения и экспертирования за границу.

Неудивительно, что именно на первую половину 60-х годов приходится апогей общественно-педагогического движения. В обстановке гласности разворачивает свою деятельность педагогическая журналистика. Важным шагом вперед по демократизации сферы образования стало данное Министерством разрешение на проведение педагогических съездов.

Все это и обусловило большой конструктивный и прогностичный потенциал *Университетского устава 1863 года* и *«Положения о гимназиях и прогимназиях» 1864 года*, основывающихся системе российского образования на принципах всеобщности и демократичности.

В целом при А.В. Головнине была **начата масштабная модернизация российского образования**, которая для министра не сводилась только к сфере народного просвещения. Размышляя о роли и месте ведомства народного просвещения в государстве, Головнин утверждал, что оно должно объединить «вообще всю умственную деятельность всех жителей государства во всех разнообразных ее проявлениях», т.е. играть роль идеологического доминатора социального развития. Поэтому и в реформаторской деятельности Министерства просвещения он видел более широкий смысл – **сфера образования должна была стать «локомотивом социальных реформ», идти впереди общественного развития и являть другим ведомствам образцы реформаторской деятельности.**

Естественно, такая опережающая политическое развитие страны линия вызывала резкое неприятие консервативного крыла. После покушения 4 апреля 1866 года Д.В. Каракозова на императора Александра II специальная комиссия сделала вывод о том, что косвенным виновником являлась деятельность Министерства просвещения, «потворствующая нигилизму и безбожии». Все это привело к отставке А.В. Головнина.

Теперь *консервативный курс* с незначительными перерывами возобладал в государственной образовательной политике до конца XIX века. Его олицетворяли такие идейно близкие и личност-

но очень разные министры народного просвещения как Д.А. Толстой, И.Д. Делянов и Н.П. Боголепов.

Их курс был диаметрально противоположен политике, осуществляемой А.В. Головниным. **Вместо «опережающей» миссии в осуществлении реформ Министерству народного просвещения теперь осознанно отводилась «запаздывающая» роль.** Прогрессивные решения должны были приниматься только тогда, когда уже окончательно созрели, даже «перезрели» для этого все предпосылки и восприниматься как своего рода уступка общественному мнению.

На смену демократичности, гласности и открытости, привлечению к обсуждению проектов общественности утвердилась линия на максимальную закрытость Министерства просвещения. Проекты разрабатывались в тесных кругах специалистов, не обращая внимания на общественное мнение. В противовес либеральной линии на дебюрократизацию и децентрализацию управления образованием проводился курс на предельную регламентацию и централизацию, осуществление мелочного и жесткого стиля управления.

Главное содержание государственной политики в сфере начального обучения состояло в максимально возможной передаче его если не под руководство, то под контроль церкви. В области среднего образования проводился последовательный курс на возрождение сословности в доступе к образованию, ограничении поступления недворянских детей в университеты и, следовательно, их подготовке к государственной службе. В целом в ускоренном развитии широко доступного образования как раз виделся фактор, угрожающий государственным устоям, сеющий крамолу и нигилизм среди юношества.

Наиболее рельефно этот политический курс проводил граф **Дмитрий Андреевич Толстой**. Главной своей задачей министр считал «борьбу с нигилизмом и крамолу в просвещении». Средство достижения этого виделось в восстановлении классической системы образования, которая рассматривалась как наиболее фундаментально образующая и воспитывающая на основе общеевропейской культурной традиции и, прежде всего, античной мифологии.

Такая позиция и получила свое отражение в *Уставе 1871 года*, который узаконил классическую гимназию как основной вид среднего учебного заведения. Доминировал курс на социальную дискриминацию и селекцию, направленный на затруднение доступа в гимназию и получение среднего образования выходцев из недворянских слоев, что должно было снизить революционную активность молодежи. Для Д.А. Толстого классицизм был важнейшим средством изоляции учащейся молодежи от политической жизни, подавления в ней общественной активности и обеспечения лояльности власти со стороны выпускников. Однако достижение этих политических целей вошло в острое противоречие с педагогическими реалиями, психологическими и физиологическими возможностями учащихся.

Несмотря на последовавшую в апреле 1880 года отставку Д.А. Толстого вследствие «крайнего раздражения общества, особенно отцов и матерей, на министра народного просвещения» и временного ослабления консервативного курса, он был продолжен при идейном преемнике Толстого **Иване Давыдовиче Делянове**. Обозначившийся после убийства Александра II народовольцами радикальный перелом во внутренней политике потребовал и соответствующих исполнителей. Курс Александра III на «завинчивание гаек», «России для русских», сопровождавшийся усилением консервативных тенденций, как раз и был призван в начале 1882 года в сфере образования осуществлять И.Д. Делянов. Он стал своим человеком в команде нового императора.

Постепенно в государственной образовательной политике сложилось мощное «консервативное лобби» в лице И.Д. Делянова, М.Н. Каткова, Д.А. Толстого, назначенного министром внутренних дел и по совместительству президентом Академии наук, а также имевшего большое влияние на императора обер-прокурора Святейшего Синода К.П. Победоносцева.

Прежний политический курс был не только продолжен, но и усилен. Главным делом консерваторов стала контрреформа университетского образования, выразившаяся в новом *Университетском Уставе 1884 года*, продолжавшем линию на централизацию и регламентацию управления образованием (ректор назначался министром просвещения, упразднялся университетский суд и т.п.). По этому Уставу с незначительными модификациями российские университеты действовали до 1917 года.

Сословные ограничения в классической гимназии *оказались усилены в 1887 году*, когда без публикации в печати был распространен документ, вошедший в историю как *«циркуляр о кухарки-*

ных детей». Согласно этому распоряжению министра просвещения, попечители учебных заведений обязывались «принять самые строгие и безотлагательные меры к очищению учебных заведений от лиц «низших сословий» — детей кучеров, лакеев, поваров и т.п. С этой же целью резко повышалась плата за обучение.

Если к этой политике прибавить *«Положение» 1884 года*, придавшее начало широкому распространению церковно-приходских школ, а также *«Примерные программы предметов, преподаваемых в начальных народных училищах» 1897 года*, отводивших 45% учебного времени изучению предметов религиозного характера, то можно сделать вывод **об утверждении консервативной линии на всех ступенях системы образования.**

Однако в целом правительственная политика, когда в развитии образования, расширения его доступности видели главную угрозу государственным устоям, оказалась недальновидной. ***Как показали события 1917–20-х годов, именно необразованные и полубразованные массы стали опорой революционеров, а как раз образованные граждане выступили в защиту российской государственности.***

После смерти И.Д. Делянова в 1897 году попытка разрешить уже набившее оскомину противоречие между «классиками и реалистами» была предпринята новым министром просвещения **Николаем Павловичем Боголеповым (1846–1901).**

Выход он видел в улучшении подготовки педагогов. При этом Боголепов выступал сторонником «развивающего обучения». Как отмечал министр, — «основная мысль моей реформы заключается в том, чтобы каждый учитель имел в виду, прежде всего развитие мышления и начинал в этом отношении с развития в учениках умения наблюдать, сравнивать и классифицировать». Другой целью Н.П. Боголепова была «национализация школы» — расширение и углубление изучения науки, природы, русского языка и быта.

Однако в обстановке резко усиливавшихся на рубеже веков студенческих беспорядков министру пришлось основное внимание уделять высшей школе, идти на непопулярные меры (введение должностей инспекторов и их помощников, своего рода надсмотрщиков над студентами). Ситуация еще более обострилась после того как по предложению могущественного тогда С.Ю. Витте летом 1901 года Николай II утвердил правила, предусматривающие, что студенты, участвующие в беспорядках, будут отдаваться в солдаты. В этой мере студенческая среда несправедливо обвинила Боголепова, и в начале 1901 года он был убит эсерами. Так, смерть министра народного просвещения символично открыла печальную череду убийств русских государственных деятелей начала XX века.

В целом вторая половина XIX века вошла в историю реформ как время завершения становления системы российского образования. Именно в данное время она приобрела законченный, но не до конца оформленный характер. Появились все основные ступени образования: от начального — до дополнительного. Значительно выросло количество образовательных учреждений, кардинально увеличилось число обучающихся. В образовательный процесс оказались вовлечены миллионы человек разных социальных возрастных категорий. Существенно повысилась грамотность населения — к концу века доля грамотных достигла 21%. В городе грамотная молодежь составляла 40%. Образованию был придан всесословный характер: формально не существовало социальных, национальных, религиозных ограничений для обучения на различных ступенях.

Однако на практике даже начальным обучением были охвачены далеко не все дети школьного возраста. В среднем по стране грамоте обучалась лишь одна треть детей школьного возраста. Таким образом, уровень просвещения народа оставался низким. Остро стоял вопрос распространения грамотности среди народов России.

Подчеркнем также, что в сфере образования непреодоленным оказался социокультурный раскол между влиянием светской, западноевропейской и ценностями патриархальной православно-христианской культур. Более того, на рубеже XIX и XX веков этот раскол усилился. В целом же процесс развития отечественного образования во второй половине XIX века, по сути, повторил динамику предшествующего периода: от утверждения гуманистических ценностей западноевропейской направленности до предельной формализации образования, означавшей во многом фактическое возвращение в лоно традиционной русской культуры.

Масштабная индустриализация, разворачивающаяся в России **в конце XIX — начале XX века**, вызвала насущную потребность в грамотной рабочей силе и квалифицированных инженерно-

технических кадрах. Это углубило и обострило противоречия между социальными запросами в области народного образования и уровнем его развития. Состояние массовой школы, содержание образования, методы и средства обучения в ней не отвечали новым требованиям жизни.

Все это предполагало **начало нового этапа реформирования**. Наиболее значимым по своему идейно-сущностному потенциалу в дореволюционной России, да пожалуй, и на протяжении всего XX века явился **Проект реформы средней школы, подготовленный в 1915–1916 гг.** большим коллективом ученых-педагогов, учителей, общественных деятелей **под руководством министра народного просвещения России П.Н. Игнатьева**. В нем воплотились прогрессивные для своего времени идеи отечественной и зарубежной педагогической мысли, а также передовой опыт экспериментальных учебных заведений.

По проекту реформы реорганизации подвергались не только средняя школа, рассматривающаяся как ключевое звено системы народного образования, а вся эта система – от дошкольного воспитания и начальной школы до высших учебных заведений. Сущностную трансформацию претерпевали органы управления просвещения на всех уровнях, значительно перестраивалась деятельность центрального аппарата, кардинально расширялись права и возможности местных органов управления, педагогических советов учебных заведений.

Для осуществления крупномасштабных преобразований создавался самостоятельный научно-педагогический орган, которому отводилась важнейшая роль в определении стратегии и тактики развития образования, большая свобода маневра вне административно-управленческих структур. В его состав входили радикально настроенные чиновники, видные ученые-педагоги, известные учителя-новаторы и руководители школ. Только в предметных комиссиях в 1915 г. участвовало 205 специалистов. Демократичный характер обсуждения документов в атмосфере творческих дискуссий, состязательности идей и подходов, несомненно способствовал успеху деятельности реформаторов, которых отличало явно выраженное стремление быстрой реализации своих педагогических идей на практике (подготовка программ средней школы, а также циркуляров и методических писем, устанавливавших новое содержание учебно-воспитательного процесса).

Согласно проекту, в России устанавливалась Единая средняя образовательная школа (гимназия) с 7-летним сроком обучения (I ст. – 1–3 г., II ст. – 4–7 класс.), которая в свою очередь рассматривалась в единстве со всей системой народного просвещения – низшей и высшей, а также технической школой. Это предусматривало согласование между ними учебных планов и программ, приведение профессионально-технической подготовки в соответствие с задачами общего образования. По своей структуре 4–7 классы гимназии разделялись на три ветви: новогуманитарную; гуманитарно-классическую; реальную, в свою очередь, разделяющуюся на естественное и математическое отделения с соответствующим превалированием удельного веса ведущих предметов.

Значительным достижением в разработке реформы средней школы стала подготовка проектов программ по 16 предметам, помещенных в обобщающем труде «Материалы по реформе средней школы» (1915). Их общими чертами являлись такие как: углубление материала при исключении из него второстепенных знаний; учет психолого-возрастных особенностей учащихся; сближение изучаемого в школе материала с жизнью, локализация программ; предоставление преподавателям инициативы в распределении учебного материала, его дополнении и конкретизации; постоянная связь преподавания с осуществлением воспитательных задач. Большое значение также имело и выделение авторами «Материалов» общеобразовательного минимума (базового компонента по каждой дисциплине), сочетавшегося с принципом локализации в его дополнении и конкретизации; тщательная проработка ими содержания образования по годам обучения и ступеням по всем предметам под углом целей и задач средней школы; подготовка конкретных методик преподавания отдельных дисциплин.

Демократичный характер осуществления реформы средней школы, вызванные заботой об интеллектуальном потенциале страны послабления евреям в получении образования, возбудили непримиримое противостояние курсу П.Н. Игнатьева со стороны влиятельных реакционеров и антисемитов. Все это привело к отставке министра просвещения, последовавшей 28 декабря 1916 года.

Однако, хотя на некоторое время процесс реформирования системы образования и был заторможен, выработка нового содержания общего среднего образования была продолжена уже весной 1917 г. в деятельности **Государственного комитета по народному образованию при МНП Вре-**

менного правительства. В работе этого общественно-государственного органа просматривалась явная преемственность с осуществлением реформы средней школы под руководством П.Н. Игнатьева. Основные принципы реформирования системы образования были обобщены в положении *«О Единой общественной общеобразовательной школе»* (начало октября 1917 г.). В нем подчеркивались такие прогрессивные постулаты как сочетание руководящей роли государства в сфере образования со свободным программно-методическим творчеством местных сил в наиболее полном соответствии с требованиями жизни, с «преобладающими на местах течениями педагогической мысли и, по возможности, с различными индивидуальными потребностями учащихся»; дифференцированный подход к определению обязательного и дополнительного материала (как по типам школ, так и внутри них); возможность гибкой группировки учащихся в соответствии с их способностями и др.

Принятые после Октябрьской революции 1917 г. государственные акты в области народного образования – «Положение о единой трудовой школе РСФСР» (сентябрь 1918 г.), «Основные принципы единой трудовой школы РСФСР», (16 октября 1918 г.), ряд других правительственных декретов **привели к кардинальному преобразованию системы просвещения, утверждению в качестве доминирующей парадигмы трудовой школы.** В них, несомненно, заключался значительный прогрессивный потенциал. Реформы утвердили демократический принцип единой школы, бесплатной, доступной всему молодому поколению независимо от социального, имущественного положения и национальности. Этот принцип означал, что все звенья системы народного образования преемственно связаны между собой, что молодые люди могут свободно, без каких-либо препятствий в виде тупиковых школ, существовавших в дореволюционной России, переходить от начальной ступени обучения к высшим. Школа была провозглашена светской, независимой от церкви; родной язык каждого народа должен был стать основой образования во всех типах общеобразовательной школы. Вводилось совместное обучение лиц обоего пола, устанавливалось равенство мужчин и женщин в сфере образования, как и во всех других областях общественной жизни.

Однако реформа 1917–1930 гг. осуществлялась в русле жесткого классового и партийного подходов, что обусловило чрезмерную заидеологизированность и заполитизированность учебных программ, особенно по гуманитарному циклу.

В результате при всей прогрессивности «новой философии» образования – педагогики развития личности, которая была положена в основу реформы, – в тех конкретно-исторических условиях она привела к дестабилизации системы просвещения. Возникла реальная угроза утраты школой как общественным институтом своих специфических задач – служить средством освоения молодежью опыта, накопленного предшествующими поколениями в различных сферах жизни, обеспечивать воспроизводство основных научных, технических и социальных достижений. Все это рельефно показали неутешительные итоги вступительных экзаменов в вузы конца 1920-х гг.

С другой стороны, выдвинувшейся на первый план на рубеже 20-х и 30-х гг. задаче подготовки значительного контингента квалифицированных кадров, сформулированной в известном партийном лозунге – директиве «Техника в период реконструкции решает все», должна была соответствовать и иная образовательная парадигма. Такое положение привело к **стабилизационной контрреформе**, выразившейся в цикле партийно-правительственных постановлений 1931–1936 гг., когда в основных чертах, за исключением содержания образования, **была воспроизведена прежняя, существовавшая в начале XX в. «школа учебы», естественно, с некоторыми деформациями и модернизациями.** Вновь был установлен примат знаний над средствами их овладения, трудовое обучение было полностью выведено из учебных планов (с 1937 г.), школа оказалась замкнутой (по сути изолированной) от внешней среды. Наряду с восстановлением некоторых содержательных черт постепенно произошла и реставрация внешних «гимназических» форм, решительно сметенных предшествующей реформой. Была восстановлена в правах школьная форма, введен ученический билет, в содержании образования появились вновь такие предметы как логика, психология, готовилось и возвращение латыни. Устанавливались строгие нормы и правила, регламентирующие всю школьную жизнь, восстанавливались ежедневные домашние задания, вернулись и «классные дамы» (классные руководители). И так **была осуществлена контрреформа по всей линии того, что было трансформировано в 1920-е гг.** Не случайно созданный тип средней школы современники иронично называли «сталинской гимназией».

Характерно, что преобразования 1930 – начала 50-х гг. как всякая стабилизационная реформа (в отличие от кумулятивно-развивающей) были положительно встречены массовым учительством, руководителями органов образования и большинством родителей, поскольку они были конкретны, привычны и понятны, т.е. консервативно-традиционны. Те задачи, которые возлагались на эту контрреформу, оказались в основном выполнены. Была подготовлена вторая волна советской интеллигенции, прежде всего «технической», которая во многом и обеспечила существенные достижения страны в области космоса и атома в 1950–1960-е гг. Во всем этом проявилась и значительная роль общеобразовательной школы.

Однако к середине 50-х годов советская средняя школа все более испытывала стагнационный характер. Все это обусловило осуществление другой пары реформ – контрреформ (развитие – стабилизация), которыми стали преобразования конца 50-х – второй половины 60-х гг. Во многом с точностью были повторены предшествующие сюжеты. **«Хрущевская реформа» конца 50-х – начала 60-х гг.** (ее содержание отражено в Законе *«Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» 1958 г.*) ставила в основу преобразований системы просвещения контрапункты реформы 20-х гг.: соединение обучения с производительным трудом, активное участие школы в окружающей общественной жизни, производственная практика школьников, существенное усиление, даже доминирование политехнического содержания образования. Средняя школа стала 11-летней.

Пришедшая ей на смену **контрреформа середины 60–70-х гг.** привела также к стабилизации системы образования, возвращению школе традиционного статуса учебного заведения. Однако были и несомненные отличия. Во-первых, радикальность как реформистских, так и стабилизационных действий не была столь остра, как в 20–30-е гг. Многие явления, получившие развитие в период «хрущевской реформы», нашли продолжение в 60–80-е гг. Например, сохранялось (хотя часто и как профанация) трудовое обучение школьников. Учебные заведения стали намного активнее и действеннее контактировать с окружающей социальной средой. При определенном примате «твердых знаний» как основной цели обучения выявилась тенденция к проблемному, творчески развивающему преподаванию. Все это, конечно, было непосредственно связано с разворачивающейся научно-технической революцией. Средняя школа вновь стала 10-летней.

В конце 60-х – первой половине 80-х гг. преобладали реформаторские мероприятия иного статуса. Речь не шла о «просвещенской революции», создании новой системы образования, кардинальном изменении направленности учебно-воспитательного процесса, что характерно для «общешкольных реформ». В основном это была *модернизация содержания общего среднего образования в соответствии с задачами, выдвигавшимися научно-техническим прогрессом*. Такие «малые» реформы, имеющие большое концептуальное значение, закономерны и носят циклично-периодический характер. Благодаря работе специальной объединенной Комиссии Академии наук СССР и союзной Академии педагогических наук в 1965–66 годах было совершено значительное реформирование содержания общего среднего образования – этого важнейшего, по сути имеющего общешкольное значение компонента системы образования, повышение его содержания на основе научно-технических достижений до уровня мировых стандартов.

Преобразования конца 1960-х – начала 80-х гг., носящие явно выраженный стабилизационно-модернизаторский характер, были завершены **реформой образования 1984 г.** В *«Основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы»* опять вводилась одиннадцатилетняя школа, устанавливалось обучение детей с шестилетнего возраста, серьезно пересматривались программы в плане повышения их научного уровня. Инновационным моментом реформы выступало введение обучения компьютерной грамотности, основам семейной жизни. Намечалось также вновь вернуться к уже неоднократно дискредитированной и в 20-е, и в 50-е гг. установке на получение учащимися профессии в условиях общеобразовательной школы.

Во всем этом проявилась **характерная тенденция в самом процессе реформ – постепенное ограничение радикальности реформаторского накала, ослабление потенциала преобразований, сочетаемое с усилением частичных модификаций, присущих стабилизационным мероприятиям.**

Данная тенденция проявилась и в последней паре реформ – контрреформ конца 80-х – начала 90-х гг. Здесь особенно было ощутимо короткое дыхание реформаторства, по сути охватившего

всего три-четыре года (1988–1992 гг.). Сильные и слабые контрапункты реформы отразились в *За-
коне «Об образовании» (1992)*. Главный акцент был сделан в основном на демонтаже систе-
мы обязательного всеобщего среднего образования, начался отход от единого типа учебных заве-
дений, осуществлялась разработка вариативных учебных планов. Большое значение придавалось
гуманизации и гуманитаризации учебной деятельности. Педагоги обрели свободу творчества, су-
щественно усилились демократические черты в управлении народным образованием. Однако в
целом реформа в 90-е годы привела к серьезной разбалансировке и дисгармонии в организации и
материальном обеспечении учебно-воспитательного процесса. Характерно, что происходящая в
начале XXI века **стабилизация системы образования последовательно заделывает бреши, на-
несенные предшествующей реформой** (введение обязательного полного среднего образования,
федеральных образовательных стандартов, Единого государственного экзамена).

Выводы

Анализ образовательных реформ показал, что за охарактеризованными реформаторскими процес-
сами, разумеется, стоят более сложные факторы и причины. Одной из причин незавершенности обра-
зовательных реформ является постоянное противостояние государства и общества (в данном аспек-
те – органов руководства образованием и учительством). Всякая реформа, предпринимаемая сверху
руководящими органами, вызывала то более явное, то скрытое противодействие большинства педа-
гогов, не видящих в новациях для себя ничего, кроме увеличения и без того немалых трудностей.

В свою очередь, реформаторское движение, идущее снизу, порожденное усилившейся актив-
ностью передовых педагогов-новаторов, скорее рано, чем поздно глушилось (в том числе и в ре-
зультате распространения их опыта в качестве директивно-обязательного на всю страну) государ-
ственными органами.

Каждая реформа осложняла отношения внутри педагогического сообщества, порождала остро-
ту взаимного неприятия «новаторов» и «консерваторов». Несформированность гражданского об-
щества, авторитарно-тоталитарный характер государства также в своей совокупности явились
факторами, обусловившими незавершенный и неглубокий характер реформ.

Однако, рассматривая итоги образовательных реформ, нельзя не выделить и другие, прежде
всего, социокультурные факторы. Все осуществлявшиеся прогрессивные реформы носили явно
выраженный характер «догоняющей» модернизации, происходившей в сфере образования под
сильным влиянием опередивших Россию в своем развитии западных стран, что обуславливало за-
имствование технологий, адаптацию отечественного образования к образцам, возникающим в
иных условиях. Это, конечно, обеспечивало определенный прогресс в образовании, но в итоге по-
рождало определенные негативные последствия. Как показал опыт, «догоняющие модернизации»
вообще неэффективны в интеллектуальных сферах (в том числе и в образовании). Организуемые
извне, они в основном пассивно усваивали чужие образцы, а не вырабатывали свои собственные,
не изменяли условия, не формировали новые цели. В данном аспекте слабо, а, по сути, и вообще
не реализуется направленность реформ – не как «догоняющей модернизации» по западным обра-
цам, а в качестве саморазвивающегося изнутри процесса, как результата преодоления собственных
противоречий, на своей отечественной ментальной базе.

Все эти рассуждения необходимы, поскольку успех – неуспех каждой реформы системы обра-
зования в конечном итоге определялся не только материально-экономическими, социально-
педагогическими и организационными причинами, хотя это всегда выходило на первый план. Не
менее важна и проблема концептуальной направленности реформ, которые должны действительно
утверждать новое, но в то же время не разрушать самобытность национальной культуры, опираться
на нее.

В данной связи нетрудно заметить, что все осуществлявшиеся реформы недостаточно учиты-
вали российский менталитет, систему его ценностей, а, следовательно, и не опирались на него. Бо-
лее внимательное отношение к национальным ценностям как раз придавало успех стабилизацион-
ным мероприятиям. Поэтому важным фактором успешности модернизации является смена до-
минант в осуществлении реформаторской деятельности – переход от более или менее адекватно-
го копирования западной модели модернизации образования к выявлению и реализации скрытых
социокультурных изменений, происходящих в глубинах российской цивилизации.

В целом, ретроспективный анализ опыта реформ позволяет сделать следующий вывод. Главное заключается не в структурно-функциональных мероприятиях, разработке пакетов организационно-финансовых и программных материалов, а в определении тех образовательных базовых ценностей, вокруг которых смогли бы сплотиться основные субъекты педагогического процесса. При этом **темп реформ должен соответствовать реальным возможностям российского общества, не раскалывать, а интегрировать его различные слои.**

Литература:

1. Богуславский М.В., Сумнительный К.Е. Модернизация российского образования: проблемы и решения. – М., 2004.
2. Богуславский М.В. XX век российского образования. – М., 2002.
3. Богуславский М.В. Образование // Новая Российская энциклопедия в 12-ти тт. – Т.1. – М., 2003.
4. Богуславский М.В. Подвижники и реформаторы российского образования: Историко-биографические очерки. – М., 2005.
5. Богуславский М.В., Сумнительный К.Е. Российское образование на переломе эпох. – Ростов на Дону, 2002.
6. Днепров Э.Д. Четвертая школьная реформа в России. М., 1994.
7. Инновационное движение в российском школьном образовании / Под ред. Э.Д. Днепров. – М., 1997.
8. Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. – М., 2000.
9. Очерки истории педагогической науки в СССР(1917–1980) / Под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Колмаковой. – М., 1986.
10. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1941–1961. / Под ред. Ф.Г. Паначина. – М., 1988.
11. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1961–1986. / Под ред. Ф.Г. Паначина. – М., 1987.
12. Фрадкин Ф.А., Плохова М.Г., Осовский Е.Г. Лекции по истории отечественной педагогики. – М., 1995.

ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, НЕОБХОДИМАЯ СТУПЕНЬ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

CREATIVE ACTIVITY, A NECESSARY STAGE IN THE LEARNING PROCESS

Разумовский В.Г.

Главный научный сотрудник Института содержания и методов обучения РАО,
действительный член РАО

Razumovsky V.G.

Chief scientist of Institute content and method of teaching of Russian Academy of Education,
academician of Russian Academy of Education

Аннотация. Статья резюмирует результаты одной из проводившихся в СССР программ по разработке методики обучения физике в школе, направленной на развитие творческих способностей учащихся. Процесс обучения состоит из трех ступеней. Объяснение и повторение на первой ступени, решение тренировочных задач на второй ступени и решение опытных задач с неизвестными данными – на третьей ступени обучения. На третьей ступени требуется, прежде всего, понять, какие знания нужны для решения проблемы. Педагогический эксперимент подтверждает эффективность предлагаемой методики.

An n o t a t i o n. The article summarizes one of the USSR's current programs to teach physics more creatively at the high school level. The process of mastering the subject consists of three steps. Explanation and repetition are the usual teaching methods for first step. The training exercise is the teaching method used for second step. With the third step, the student meet the rural life problems for solution of which he has firstly recognize the knowledge is need. The pedagogical experiment shows effectivity of such problems.

Ключевые слова. Развитие творческих способностей в обучении, методика преподавания физики.

Key words. Development of creative abilities, methods of teaching physics.

В Институте общего и политехнического образования в Москве (совр. название – Институт содержания и методов обучения РАО) мы экспериментально проверили новые творческие пути обучения физике на уровне средней школы. В теории дидактики мы делим процесс обучения каждой теме предмета на три ступени. Первая ступень служит пониманию и запоминанию изучаемого материала. На первой ступени школьник пересказывает материал, который только что объяснил ему учитель, или воспроизводит то, что он прочитал в учебнике, или демонстрирует физический эксперимент, который был ему показан. Демонстрация явления, объяснение и повторение – это обычный метод обучения для этой ступени.

На второй ступени школьник использует материал или знания, данные ему учителем, для решения задач, условия которых прямо или косвенно указывают на те законы, которые нужно использовать для решения этих задач. Тренировочные упражнения – это метод обучения для этой ступени.

На третьей ступени ученик сталкивается с условиями задачи, которые сами по себе адекватно не указывают на те законы и принципы, необходимые для решения проблемы. Эта ступень очень важна в обучении, не только потому, что знания становятся глубже, но и потому, что одновременно именно на этой ступени развиваются творческие способности учащихся.

Поясню некоторые особенности методики обучения на каждой из этих ступеней на примере темы «Равномерное движение тела по окружности».

На первой ступени учащиеся должны хорошо понять физические принципы изучаемого явления. Наблюдение явления и его обсуждение – хороший метод для этого. Конкретно по данной теме учащиеся должны понять и запомнить, что (а) равномерное движение тела по окружности происходит при постоянном центростремительном ускорении; (б) что равномерное движение по окружности происходит под действием центростремительной силы; и (в) что природа центростремительной силы может быть различной – это может быть сила гравитации, сила трения, сила упругости и т.д.

На второй ступени школьники учатся, как практически использовать полученные знания (законы, правила и формулы) для решения тренировочной задачи, например, такой: тело массой m , за-

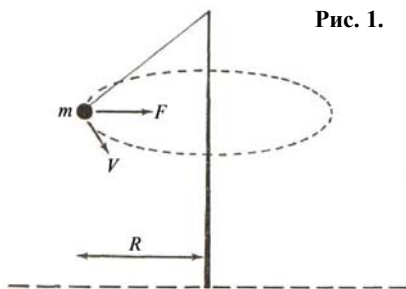


Рис. 1.

крепленное на шнурке (Рис. 1), равномерно движется со скоростью V по окружности, радиусом R . Какова центростремительная сила действующая на тело? Мы называем такую задачу тренировочной, поскольку все задачи на эту тему решаются по одной и той же формуле, соединяющей все указанные величины:

$$F_{\text{ц}} = \frac{m \cdot V^2}{R}. \quad (1)$$

На третьей ступени школьники встречаются с творческой проблемой. Проблема сформулирована в форме бытового сюжета.

Школьники не знают, какую теорию нужно использовать для решения проблемы. В быту чаще всего приходится сталкиваться с двумя типами творческих проблем: исследовательскими – что это такое, или конструкторскими – как это сделать.

Мы предлагаем учащимся для примера подойти творчески к решению следующей проблемы.

Демонстрируем опыт. Шайба или монета лежит на краю вращающегося диска. При возрастании угловой скорости диска наступает момент, когда предмет соскальзывает с диска. Как объяснить это явление? Привычным способом подстановки в известную формулу данных такую задачу не решить, так как в условии нет ни формулы, ни данных. Соответственно научному методу здесь необходимо выдвинуть гипотезу и проверить ее экспериментально. Для этого нужно, прежде всего, распознать, идентифицировать, понять то, что предмет удерживается на диске силой трения. Эта сила при круговом движении является центростремительной силой. Она и удерживает монету или шайбу на диске. Когда такая идентификация установлена, то гипотеза напрашивается сама собой: момент соскальзывания наступает тогда, когда максимальная сила трения равна центростремительной силе, то есть:

$$F_{\text{тр}} = F_{\text{ц}} \quad (2)$$

Эту догадку – гипотезу можно проверить экспериментально.

Из формулы (2) следует:

$$m \cdot g \cdot f = \frac{m \cdot V^2}{R} = 4 \cdot m \cdot \pi^2 \cdot n^2 \cdot R, \quad (3)$$

где m – масса предмета; g – ускорение свободного падения; f – коэффициент трения; V – скорость, R – расстояние предмета от центра диска; n – частота вращения диска, которую можно вычислить из уравнения (3) по формуле (4):

$$n = \frac{1}{2 \cdot \pi} \cdot \sqrt{\frac{g \cdot f}{R}} \quad (4)$$

Эксперимент подтверждает теоретический расчет. Следовательно, найденное решение верно.

Обратим внимание еще на одну особенность творческих задач. В принципе они могут иметь не одно, а множество решений. Это обстоятельство позволяет учителю придать методике обучения состязательный характер. Школьники стараются найти все возможные решения. Такие занятия захватывающе интересны для школьников.

Например, на горизонтальном столе стоит тележка массы M с пренебрежимо малым коэффициентом трения. Как запустить ее с заданной скоростью V ?

Соответственно знаниям, предусмотренным программой, учащимся доступны, по крайней мере, три варианта решений:

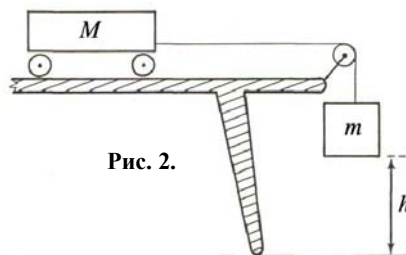


Рис. 2.

А) Груз массой m , подвешенный на конце нити (Рис. 2), движет всю систему с ускорением

$$a = \frac{m \cdot g}{m + M}. \quad (5)$$

При равноускоренном движении заданная скорость будет достигнута за время

$$t = \frac{V}{a}. \quad (6)$$

Следовательно, если груз m установить на высоте

$$h = \frac{a \cdot t^2}{2}, \quad (7)$$

то тележка в момент прекращения действия на нее силы натяжения нити будет двигаться с заданной скоростью V .

В) Потенциальную энергию подвешенного на нити груза m на высоте h можно обратить в кинетическую энергию системы, если другой конец нити намотать на ось колес тележки (Рис. 3):

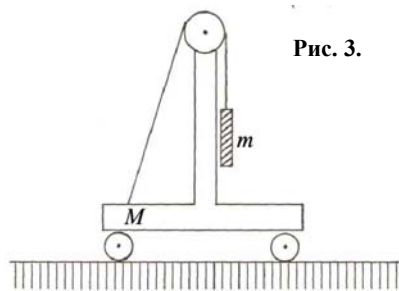


Рис. 3.

$$m \cdot g \cdot h = \frac{(M+m) \cdot V^2}{2}. \quad (8)$$

Отсюда:

$$h = \frac{(M+m) \cdot V^2}{2 \cdot m \cdot g}. \quad (9)$$

С) Тележка приводится в движение сжатой пружиной (Рис. 4). В момент пуска потенциальная энергия пружины переходит в кинетическую энергию системы. При сравнительно малой массе пружины можно считать, что

$$k \cdot x^2 = \frac{m \cdot V^2}{2}. \quad (10)$$

Значит, нужную деформацию пружины можно рассчитать по формуле:

$$x = \sqrt{\frac{m \cdot V^2}{2 \cdot k}}. \quad (11)$$

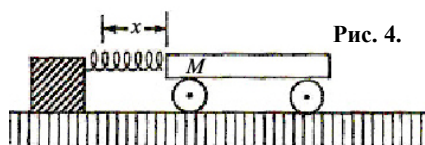


Рис. 4.

Таким образом, мы показали три разных варианта решения одной и той же задачи, которые подтверждаются экспериментом. Это очень важное обстоятельство, которое убеждает учащихся в ценности научного знания. И это становится мощным мотивом овладения знаниями и развитием собственных способностей.

Творческие задачи, решение которых находится в «поле знаний» учебного предмета, дают простор для творчества во внеклассной работе.

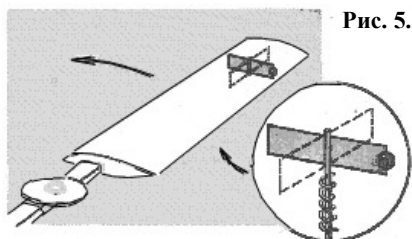


Рис. 5.

Например, мои учащиеся Татауровской школы Кировской области в кружке сконструировали ветродвигатель и **изобрели** регулятор угловой скорости ветроколеса, схема которого представлена на Рис. 5.

Гипотеза о том, что творческие упражнения способствуют развитию творческих способностей в «поле знаний» предмета нами проверялась экспериментально в школе № 315 г. Москвы.

Результаты эксперимента приведены на диаграммах, представленных на Рис. 6. (Здесь T – время в минутах, n – число учащихся, успешно решивших творческую задачу).

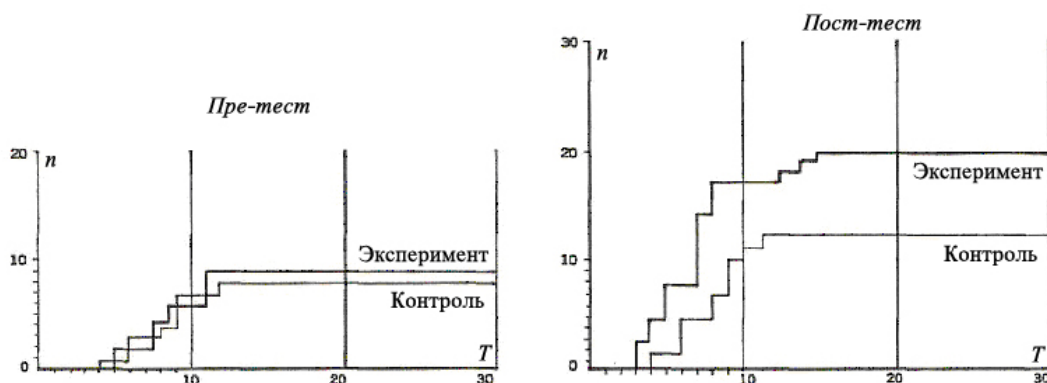


Рис. 6. Уровень способностей к решению творческих задач.

В двух одинаковых классах в начале учебного года *Пре-тест* показал одинаковый уровень способности к решению творческих задач в «поле знаний» изучаемого предмета. *Пост-тест*, проведенный в конце учебного года, показал значительное различие этого уровня: за 15 мин. в экспериментальном классе с заданием справился 21 ученик, а в контрольном только 11 учеников.

НАУЧНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ШКОЛЬНЫХ БИБЛИОТЕК КАК ВАЖНЫЙ ЭТАП ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

SCIENTIFIC MODELING OF SCHOOL LIBRARIES AS SIGNIFICANT STAGE FOR THE FORMATION OF INFORMATION-EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Зуева Е.М.

Зав. научно-методическим отделом Научной педагогической библиотеки им. К.Д. Ушинского РАО

Zueva E.M.

Head of scientific-methodological department, Ushinsky Scientific Pedagogical Library

Аннотация. В статье поднята проблема поиска моделей библиотек общеобразовательных учреждений, соответствующих новой парадигме образования. Дан обзор научных разработок в сфере моделирования школьных библиотек в 2001–2009 гг. Выделены четыре особенные типовые модели: библиотечный мультимедиацентр, информационно-библиотечный центр, поликультурный библиотечный центр, библиотечно-образовательный центр. Акцентировано внимание на этапах исторического развития модели школьной библиотеки (Т.В. Пантюхова), свойствах «медиаальной» модели (Н.В. Крук), моделировании библиотечного обеспечения педагогов-новаторов (Л.А. Галактионова), современной библиотеке как социальном институте, активно включающемся в процесс управления знаниями (И.П. Тикунова).

Annotation. This article raising the problem of searching for models of the educational institutions libraries, suitable to a new paradigm of education. The review of scientific developments in the field of modeling of school libraries in 2001–2009 is given. Article distinguished four unique typical models: the library multimedia centre, the library-information centre, the multicultural library centre, the library-educational centre. Attention is accentuating on stages in the historical development of the school library model (T.V. Pantyukhova), properties of "medial" model (N.V. Kruk), modeling of library providing for teachers-innovators (L.A. Galaktionova), modern library as the social institute, actively involving in process of knowledge management (I.P. Tikunova).

Ключевые слова. Школьная библиотека, моделирование, библиотечный мультимедиацентр, информационно-библиотечный центр, поликультурный библиотечный центр, библиотечно-образовательный центр.

Keywords. School library, modeling, library multimedia centre, library-information centre, multicultural library centre, library-educational centre.

Россия вошла в информационное общество и сделала это настолько стремительно, что такие консервативные системы, как библиотеки, не смогли заранее подготовить теоретическую базу для организации своего функционирования в новых условиях.

Можно считать, что система образования первой откликнулась на новые веяния и обратила внимание на свои библиотеки в процессе разработки и внедрения новой парадигмы образования ещё в начале 90-х годов прошлого века. Изменение парадигмы требовало интенсивного формирования системы информационного обеспечения модернизации образовательного процесса. К сожалению, концепция постоянной информационной поддержки инновационного развития образования строилась с опорой не на традиционные библиотеки образовательных учреждений, а на вновь организуемые структурные подразделения – медиатеки. В этом ключе в ИОСО (ныне ИСИМО) РАО научным коллективом под руководством Е.Н. Ястребцевой были разработаны теоретические подходы к созданию в общеобразовательных учреждениях (далее ОУ) медиатек, в структуру которых должны были войти школьные библиотеки [11]. По ряду причин, в т.ч. финансовых, на практике именно школьные библиотеки стали выполнять отдельные функции медиатек. Так возникла модель «библиотека-медиатека», с течением времени превратившаяся в модель школьного библиотечного медиацентра (мультимедиацентра).

Прошло почти два десятилетия, и сегодня мы с удовлетворением можем констатировать, что наряду с моделью школьного библиотечного медиацентра появились и развиваются иные модели. Возникшие в конкретных образовательных учреждениях, они базируются на теоретических и практических разработках библиотечной отрасли, в том числе и опыте передовых школьных библиотек, и стремятся соответствовать нуждам и запросам современной школы. Модели эти, как правило, – результат динамического моделирования, т.е. создавались путем инвариантного соеди-

нения и изменения отдельных базисных элементов и параметров действовавших библиотечных подразделений школ и налаживания новых функциональных связей. Их особенность – ориентир не только на выполнение задачи информационной поддержки образовательного процесса, но и на осуществление педагогической деятельности, в первую очередь, формирование информационной компетентности учащихся. Созданные в ходе реализации практических проектов, эти модели постепенно получали своё организационное оформление в процессе создания соответствующей нормативно-регламентирующей документации: Положений, Правил пользования, структуры, штатного расписания, технологических инструкций и пр.

В настоящее время модернизация школьных библиотек вышла на новый виток, предполагающий высокий уровень теоретической базы разработок, в том числе, с использованием метода моделирования. Отметим, что «метод моделирования применяется в целях упрощения сложных явлений и объектов, абстрагирования от малозначащих факторов и позволяет получить информацию о том, каким будет изучаемый объект при новых внешних условиях» [7, с. 13].

Среди главных достижений модернизации библиотек в 2006–2009 гг. – мощный приток в науку библиотекарей-практиков, использовавших метод моделирования в процессе реорганизации собственной библиотеки. Как правило, это те, кто сумел создать свою инновационную модель школьной библиотеки, но не остановился на этом, а, проанализировав полученные результаты, обосновал свои позиции и решения теоретически и завершил исследование диссертационной работой.

Нынешнее обилие разработок позволяет дифференцировать специальные модели библиотек, действующие в отдельных общеобразовательных учреждениях, выделив 4 особенные типовые модели: библиотека-медиатека (библиотечный мультимедиацентр); информационно-библиотечный центр (ИБЦ, БИЦ); поликультурный (мультикультурный) библиотечный центр; библиотечно-образовательный центр (БОЦ).

Несомненно, прежде чем формировать современные модели, необходимо проанализировать модели школьной библиотеки, существовавшие и функционировавшие на различных этапах её исторического развития. С точки зрения Т.В. Пантюховой, руководителя справочно-информационного центра МОУ «Лицей № 28» г. Н. Новгород (аспирантки РГБ), можно выделить в развитии базовой модели школьной библиотеки следующие периоды:

- Подготовительный период (X–XVII в.в.);
- Организационный период (XVIII–XIX в.в.);
- Классический период (конец XIX–XX в.в.);
- Преобразовательный период (XX в.).

По мнению исследователя, модели трех первых периодов – устойчивые, исторически сложившиеся, базовые модели школьной библиотеки. Четвертая модель существует на данный момент, она неустойчивая (инновационная) и находится в процессе формирования.

1 модель – учитель – книга – ученик

Это скорее условная модель библиотеки, так как в ее структуре отсутствуют такие элементы как персонал и материально-техническая база. Роль библиотекаря здесь выполняет учитель, а книги хранятся в классной комнате или в комнате педагога.

2 модель – библиотека (помещение) – книга – ученик, учитель

С увеличением фонда появилась необходимость в создании специального помещения для книгохранения, выделились элементы «фонд» и «материально-техническая база», а также потребовался человек, присматривающий за фондом и работающий с ним. Это скорее не библиотекарь, а смотритель, в полномочия которого входили также выдача книг и их сбор. (Такие функции мог выполнять и учитель по совместительству).

3 модель – библиотека (помещение) – библиотекарь – книга – ученик, учитель

В этой модели появляется сотрудник библиотеки – библиотекарь. Именно такая модель указывает на то, что библиотека становится структурным подразделением образовательного учреждения и начинает функционировать как отдельная система. Школьная библиотека наделяется информационными, образовательными, воспитательными функциями и становится полноправным участником учебно-воспитательного процесса.

4 модель – инновационная, предусматривает широкий структурный диапазон:

- Библиотека – библиотекарь – фонды – пользователь;
- Медиатека – медиатекарь – медиаматериалы – пользователь;
- Интернет (в библиотеке) – информационные ресурсы – пользователь;
- Интернет – библиотекарь – информационные ресурсы – пользователь.

В инновационной модели происходит высокий уровень интеграции среди элементов, процессов, названий, что предоставляет возможность расширить диапазон деятельности библиотеки.

Интересно, что исследователь отмечает парадокс современности: «все четыре модели мы можем сегодня наблюдать в российских образовательных учреждениях!» и, следовательно, «в XXI веке действуют модели библиотек, аналогичные тем, которые функционировали несколько веков назад» [8]. При этом:

- первая модель школьной библиотеки – существует во всех образовательных учреждениях. И ее будущее определяют «Требования к оснащению образовательного процесса в соответствии с содержательным наполнением учебных предметов федерального компонента государственного стандарта общего образования»;
- вторая модель школьной библиотеки – функционирует в неполных, малокомплектных школах и напрямую связана с типовым штатным расписанием и низкой оплатой труда библиотечных работников;
- третья модель школьной библиотеки – самая распространенная и востребованная в образовательных учреждениях различных типов;
- четвертая инновационная модель школьной библиотеки – присуща передовым образовательным учреждениям: лицам, гимназиям, школам с углубленным изучением отдельных предметов, частным школам [8].

Е.В. Иванова, заведующая библиотечным ресурсным центром Нижегородской гимназии №186, спецкор газеты «Библиотека в школе», «проведя теоретический анализ и практическое исследование работы школьных библиотек, выделяет кроме базовой модели, следующие типовые решения: библиотека – информационный центр, библиотека – центр чтения, библиотека – социально-культурный комплекс, библиотека – центр коррекции и социализации детей с ограниченными возможностями» [4, с. 16].

Н.В. Крук, заведующая читальным залом библиотеки гимназии №1 г. Новосибирск, защитившая диссертацию на тему «Модель современной школьной библиотеки», вводит понятие «медиальная модель» как модель информационно-образовательной среды, объединяющей ресурсы и процессы [5]. Наталья Валерьевна выделяет ряд свойств данной модели:

- гармоничное сочетание традиционных и электронных носителей информации, новых информационных технологий для обеспечения максимально возможного доступа к информации;
- наличие современной системы поиска информации, представленной на различных носителях;
- способность удовлетворения потребностей пользователей в соответствии с половозрастными психологическими особенностями;
- способность обеспечения и поддержки детского и подросткового чтения;
- способность развития творческих способностей школьников;
- способность развития информационных умений и навыков обучающихся [5, с. 15].

Нельзя пройти мимо разработок Л.А. Галактионовой, доцента Самарской ГАКИ, создавшей модель важного направления работы школьной библиотеки – информационно-библиотечного обслуживания инновационной педагогической деятельности. Модель «сформирована путём выстраивания устойчивых долгосрочных связей библиотечной системы с внешними организациями и физическими лицами» [1, с. 29] и представляет собой двухконтурную модель информационно-библиотечного обслуживания инновационной деятельности открытого типа, позволяющую увеличить ресурсные возможности библиотеки и создавать собственные информационные продукты [2].

Несомненно, много ценного в плане моделирования школьных библиотек можно почерпнуть из теоретических разработок ученых-педагогов [9], а также библиотековедов, работающих в системе учреждений культуры [7, 10]. Среди последних следует, пожалуй, обратить внимание на дис-

сертацию И.П. Тикуновой «Концептуальная модель современной библиотеки: социально-философский анализ» (Архангельская областная научная библиотека). Предмет исследования – модель библиотеки, обеспечивающая перспективы ее развития как необходимого обществу социального института. По мнению исследователя, «современная библиотека – это адаптивная многофункциональная, открытая культурно-цивилизационная институция, назначение которой – содействие обращению и развитию накопленного человечеством знания путем обеспечения свободного доступа к нему; сохранение документированного знания как общественного достояния» [10].

Для нас важен тот факт, что модель библиотеки рассматривается И.П. Тикуновой в контексте формирования общества знания и, по мнению исследователя, моделируемая библиотека активно включается в процесс управления знаниями, используя традиционный библиотечный инструментарий организации знаний, модернизированный с помощью информационно-коммуникационных технологий.

Даже небольшой обзор теоретических наработок в сфере моделирования школьных библиотек силами специалистов этих, показавших свою успешность библиотек, позволяет надеяться на дальнейшую успешную разработку и внедрение разнообразных моделей, обеспечивающих качественную информационно-библиотечную поддержку модернизации системы общего образования страны. В помощь библиотекарям-практикам НПБ им. К.Д. Ушинского РАО провела открытое обсуждение проблем моделирования на сайте научно-методического отдела (<http://bibl-systema.narod.ru>), а также подготовила ряд публикаций по данной тематике [3, 6].

Литература:

1. Галактионова Л.А. Возможности моделирования информационно-библиотечного обслуживания инновационной педагогической деятельности [Текст] // Моделирование библиотечно-информационного обеспечения общеобразовательных учреждений. – М., 2009. – С. 22–29.
2. Галактионова Л.А. Модель информационно-библиотечного обслуживания инновационной педагогической деятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bibl-systema.narod.ru/diskus.html>
3. Зуева Е.М. Современная модель библиотеки общеобразовательного учреждения [Текст] // Библиотечное дело – XXI век. – 2008. – №2(16). – С. 87–126.
4. Иванова Е.В. Организация деятельности школьных библиотек в информационно-образовательной среде [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук по специальности «Библиотековедение, библиографоведение и книговедение» / Е.В. Иванова. – М., 2006. – 18 с.
5. Крук Н.В. Модель современной школьной библиотеки [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук по специальности «Библиотековедение, библиографоведение и книговедение» / Н.В. Крук. – Новосибирск, 2007. – 18 с. То же: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.spsl.nsc.ru/win/frnew/dis/kruk.htm>
6. Моделирование библиотечно-информационного обеспечения общеобразовательных учреждений [Текст]: Сб. материалов/НПБ им. К.Д. Ушинского РАО; сост. Е.М. Зуева, О.Е. Горянская. – М., 2009. – 136 с.
7. Олефир С.В. Факторы формирования информационно-образовательной среды библиотеки для детей и юношества наукограда [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук по специальности «Библиотековедение, библиографоведение и книговедение» / С.В. Олефир. – М., 2003. – 18 с.
8. Пантюхова Т.В. Модели различных вариантов школьной библиотеки и их функционирование в образовательных учреждениях 21 века [Электронный ресурс]: доклад на Междунар. науч. конф. Румянцевские чтения. 10–12 апреля 2007 г. / Т.К. Пантюхова. – Режим доступа: <http://rumchten.rsl.ru/2007/ru/upload/doc/1169205172.doc>
9. Пузикова И.Г. Создание и использование школьной медиатеки на основе распределенного информационного ресурса [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук по специальности «Теория и методика обучения и воспитания (информатизация образования)» / И.Г. Пузикова. – М., 2005. – 23 с.
10. Тикунова И.П. Концептуальная модель современной библиотеки: социально-философский анализ [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. философских наук по специальности «Социальная философия». – Архангельск, 2007. – 19 с. – Режим доступа: <http://www.aonb.ru/depart/sik/doc/Tikunova.doc>
11. Ястребцева Е.Н. Школьный библиотечный медиационтер: от идеи до воплощения. – М.: БМЦ, 2001. – 192 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УНИКАЛЬНЫХ ФОНДОВ НАУЧНЫХ БИБЛИОТЕК ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТАМИ ВЫПУСКНЫХ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ РАБОТ

USING THE UNIQUE RESEARCH LIBRARIES FUNDS IN THE PREPARATION BY STUDENTS OF FINAL QUALIFYING TESTS

Кондратьева Г.В.

Доцент Московского государственного областного педагогического университета,
кандидат педагогических наук

Kondrat'eva G.V.

Assistant professor at Moscow state regional pedagogical university, candidate of pedagogical sciences

Аннотация. В статье поднимается проблема падения интереса студентов к работе с фондами научных библиотек. Ставится задача повышения уровня профессиональной подготовки на заключительном этапе обучения (в ходе создания выпускных квалификационных работ) за счет использования имеющихся уникальных возможностей библиотек. Материал рассматривается на примере Московского государственного областного университета, который готовит педагогический кадры для системы образования.

Annotation. The article raises the problem of declining interest of students to work with funds of scientific libraries. The aim is to improve the level of professional training in the final stage of learning (in a creation process of final qualifying tests) through the use of existing unique capabilities of libraries. Material considered on the example of the Moscow State Regional University, which trains teaching staff for the education system.

Ключевые слова. Библиотечные фонды, подготовка учителей, выпускная квалификационная работа, новые информационные технологии.

Keywords. Library funds, teacher training, final qualifying tests, new information technologies.

Квалификационная работа является итогом обучения студента в университете. Для ее выполнения студент должен мобилизовать все знания, умения и навыки, которые он приобрел во время учебы. Особое место в ходе подготовки квалификационных работ занимает подбор и анализ литературы по исследуемой тематике, и, естественно, здесь не обойтись без работы в библиотеке [1].

Автор на протяжении ряда лет постоянно являлся научным руководителем квалификационных работ на физико-математическом факультете (отделение «Математика») Московского государственного областного университета (МГОУ). Факультет готовит учителей математики, информатики и физики. В процессе работы с выпускниками над квалификационными работами в последнее время явно обозначились новые тенденции, которые уже сегодня изменяют в определенной мере физиономию квалификационных работ. Думается, что в дальнейшем данные тенденции усилятся и поэтому хотелось бы остановиться на их изучении подробнее.

При подготовке квалификационных работ студенты МГОУ активно пользуются библиотекой университета. Библиотека была создана еще в 1831 году. На настоящий момент ее фонды насчитывают около миллиона экземпляров, и ежемесячно фонд пополняется новыми книгами. Библиотека имеет отделы и филиалы в различных учебных корпусах. По результатам опросов, обеспеченность учебно-методической и научной литературой оценивается студентами достаточно высоко.

За годы учебы студенты весьма неплохо осваиваются в библиотеке. Для того, чтобы помочь студентам сразу включиться в пользование библиотекой, сразу после поступления уже на 1-ом семестре для студентов читается специальный курс, по результатам которого запланирован зачет. Поэтому уже начиная с первого курса студенты в основном не испытывают проблем при работе в библиотеке. Они достаточно активно пользуются библиотечными фондами при подготовке рефератов, курсовых работ, при подготовке к экзаменам и зачетам. Как правило, студенты самостоятельно находят требуемую литературу, хотя нередко пользуются и помощью библиотекаря-консультанта. Более того, как правило, к помощи библиотекаря консультанта прибегают успевающие студенты, которые хотят не просто выучить базовую часть предмета, но и получить дополнительные сведения.

Сотрудники библиотеки отмечают высокую дисциплину студентов физико-математического факультета. На начало 2009/10 учебного года только 2% студентов отделений «Математика», «Информатика» имели долги по сдаче литературы. Среди студентов отделения «Физика» этот процент несколько выше.

По мере учебы в университете интенсивность пользования научной библиотекой равномерно возрастает. В то же время пользование библиотекой зависит и от особенностей набора студентов. Так, например, первый курс 2008/09 учебного года проявлял большую активность, чем второй курс в этом же учебном году. Впрочем, читательская активность студентов второго курса и ранее (на первом курсе) была низкой.

Особенно возрастает (примерно в 3–4 раза) интенсивность пользования библиотекой на старших курсах. Меняется и структура читательского спроса. Так, на начальных курсах студенты в целом равномерно берут литературу по математике, психологии и педагогике. На старших курсах предпочтение отдается методико-математической литературе. Это, конечно, связано с особенностями учебного плана и началом исследования темы квалификационной работы.

К моменту начала подготовки квалификационных работ все студенты физико-математического факультета имеют определенный и вполне достаточный набор умений и навыков по работе в библиотеке, который они весьма эффективно используют при написании квалификационных работ.

В то же время в последние два-три года отчетливо проявляется тенденция к стремлению студентов ограничить свою работу только рамками университетской научной библиотеки. Еще пять лет назад студенты МГОУ все-таки стремились пользоваться другими библиотеками, в том числе Российской государственной библиотекой, Государственной научной педагогической библиотекой им. К.Д. Ушинского РАО и др. Причем, начав пользоваться данными библиотеками для подготовки дипломных работ, студенты затем активно работали в данных библиотеках и для подготовки к экзаменам, в том числе и государственным. Но на сегодняшний день даже получив полную информацию о правилах записи в библиотеки, а также о возможностях, которые предоставляются при работе с библиотечными фондами, студенты не спешат становиться читателями названных научных библиотек.

Они предпочитают работать с электронными библиотеками и базами данных. У 87% студентов выпускного курса по данным 2008/09 учебного года компьютер имелся дома, у половины из них он был подключен к Internet. Свыше 70% опрошенных студентов полагали, что именно используя новые информационные технологии, они смогут найти более быстро и эффективно материал для квалификационных работ.

Безусловно, использование новых информационных технологий дает сегодня совершенно новые возможности для студентов. Подготовка презентаций, которые сегодня уже стали практически неотъемлемой частью квалификационной работы, позволяет представить исследование значительно более наглядно и выигрышно. Использование электронных библиотек и баз данных существенно сокращает время на подготовку и дает достаточно широкие возможности для анализа проблематики, особенно если речь идет о современных научных дискуссиях. Но можно ли сегодня отказаться при подготовке квалификационных работ от пользования традиционными научными библиотеками?

Думается, что такой отказ был бы весьма скороспелым и крайне нежелательным. Причем, особенно это касается подготовки учителей. Многие современные проблемы школы и педагогики не являются проблемами, возникшими только сегодня. Как правило, они уже когда-то обсуждались и исследовались. Более того, нередко решения, предлагавшиеся педагогами прошлого, были весьма эффективны, но по тем или иным причинам оказались забытыми. Уникальные педагогические издания XIX века, старинные журналы могут стать ценным фундаментом квалификационных работ. Рассмотрим, например, такую проблему как введение в курс математики элементов теории вероятностей. Эта проблема сегодня активно обсуждается учителями, методистами. Высказываются различные мнения, разрабатываются методики ведения курса. Но ведь уже в XIX веке известный отечественный педагог К.Д. Краевич разработал курс алгебры, в который входили элементы теории вероятностей [2]. К сожалению, этот факт, как и дискуссия по поводу расширения курса алгебры и сохранения его строгой структурной линии, сегодня практически не освещены. А между тем, исследуя прошлое, мы можем избежать ошибок в будущем. Приобщение студентов к истории

преподавания предмета посредством изучения старинных учебников, методических рекомендаций, материалов по истории школы окажет несомненно важное воспитательное воздействие на формирование будущего учителя. Безусловно, работа в библиотеках для студентов более трудоемка, нежели работа с электронными базами данных, но тем не менее, на наш взгляд, именно она может дать весьма интересные результаты. Причем очевидно, что как бы ни были богаты фонды научных отделов университетских библиотек, необходимо целенаправленно приобщать студентов, там, где имеется такая возможность, и к работе в государственных научных библиотеках.

Вопрос перевода фондов библиотек в электронные варианты остается еще задачей далекого будущего, поэтому сегодня необходимо усиленно ориентировать студентов именно на использование для квалификационных работ возможностей фондов имеющихся научных библиотек. Именно в совместном задействовании возможностей традиционных библиотек и новых информационных технологий видится залог повышения качества квалификационных работ студентов, будущих педагогов. А ведь именно от качества подготовки педагогов и зависит во многом качество нашей системы образования, и, в частности, эффективность реализации национального проекта «Образование».

Литература

1. Краевич К.Д. Курс начальной алгебры. – Спб.: Типография Императорской Академии Наук, 1866. – 288 с.
2. Сборник нормативных положений и рекомендаций по учебно-методической работе. Изд.2. Испр. и доп. – М., Издательство МГОУ, 2006. – 142 с.

ПРОБЛЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ EDUCATION PROBLEM IN ASPECT OF THE CULTURAL SCIENCE

Власова В.Б.

Кандидат философских наук, Институт философии РАН

Vlasova V.B.

PhD in Philosophy, Senior Research Assistant, Institute of Philosophy Russian Academy of Sciences

Данилина Е.А.

Кандидат юридических наук, Главный юрисконсульт, Научная педагогическая библиотека им. К.Д. Ушинского РАО

Danilina E.A.

PhD in Jurisprudence, the main legal adviser, the Ushinsky Scientific Pedagogical Library Russian Academy of Education

Аннотация. В статье рассматривается связь между педагогикой как наукой и искусством, поскольку способ применения научных средств педагогика заимствуется, по мнению авторов, во многом у искусства. Педагог в своей деятельности всегда должен учитывать личность обучаемого и не может действовать только формально, следуя исключительно положениям научной теории, и при смене субъекта преподавательской деятельности может существенно измениться результат. В статье также рассматривается образовательный процесс с точки зрения общекультурного различия и делается вывод, что он существенно шире, чем просто объект научной деятельности, поскольку он имеет своей целью приобщение нового поколения не только к ценностям научных знаний и технологий, но и ко всему богатству культурного наследия, достигнутого опытом прошлых поколений.

Annotation. This article is dedicated to the relation between pedagogic as a science and as an art, because according to the opinion of the authors, pedagogic borrows a way of using the scientific methods from art. A teacher in his/her work has to take into account a personality of pupil and can not act only formal, can not follow only a scientific theory, and if the subject of pedagogical activity changes, the result will also be different. The educational process considers in this article also from the cultural difference point of view, the authors draw a conclusion, that this process is much wider than just an object of scientific activity, because the aim of this process is to introduce a new generation not only to the values of scientific knowledges, but also to all the riches of cultural heritage of previous generations.

Ключевые слова. История, культура, образование.

Keywords. History, culture, education.

При рассмотрении вопроса о том, как определить культурное пространство, сложно будет найти емкую дефиницию. Но в это понятие включается не только пространство, в котором развивается культура как таковая, но и время, в которое она развивается. Также можно сказать, что любое развитие культуры – многовариантно, поэтому стоит говорить именно об историческом развитии культурных процессов.

Для более глубокого понимания самой сути понятий «культура» и «культурное пространство» стоит изучить понятие культурной деятельности. Такая деятельность, как и всякое другое явление материального мира, предполагает наличие пространственных и временных координат, которые и задают условия вариативности культурных процессов. Эти процессы, как уже было упомянуто, имеют, в частности, и вероятностные характеристики.

Культура зависима от социального и духовного пространства, в котором она формируется и развивается. Но настолько ли очевидно, что культура также зависит и от времени? Это, конечно, более сложный вопрос. К. Маркс, а также другие философы – его последователи, – писали о том, что культура не безразлична ко времени, момент времени объективизируется в материальном движении. Развитие культуры, по К.Марксу, выражается как в материальных, так и в духовных процессах. Культура прошлого имеет для нас только одно, неизменяемое, значение, однако время в его историческом понимании не только четвертая координата, это еще и возможность постижения и осмысления прошлого, – сейчас мы по-другому смотрим на культурные события прошлой эпохи, наша сегодняшняя культура не безразлична ко времени.

Так же как у Платона мир идей – это подлинная реальность, а материальный мир – это лишь возможность существования, так и в культурном процессе в диахроническом аспекте происходит взаимодействие «идей» и их «воплощения». Возможности альтернативы связаны как точки в пространстве. Можно говорить о том, что традиционная система духовных ценностей вариативна по существу, а в ее вариативности проявляются инновации, меняющие, но одновременно и закрепляющие и усиливающие традиционные объекты.

Одним из проявлений культуры, а точнее, ее неотъемлемой составляющей является искусство (т.е. творчество любого характера, не только художественное). В искусстве переворачиваются понятия формы и содержания: форма может стать содержанием, точнее - тем содержательным моментом, который перетолковывается, содержание которого сохранено в смысле. Это отражается, например, в литературе, которая из века в век отображает «вечные сюжеты», в этом случае содержание (фабула) сохранено, а форма меняется в зависимости от того, какой писатель обращается к известному сюжету. Смысл искусства состоит в эстетическом освоении действительности, в нем сама ценностная точка зрения становится смыслом: одна и та же ценность (сюжет) зависит от подачи (воплощения автором) в разных произведениях.

Рассмотрим в качестве примера филимоновскую игрушку – старинный народный промысел, развивающийся в окрестности города Одоева Тульской области.



На фотографии изображены традиционные филимоновские игрушки – кот и собака. Это свистульки, выполненные в 2006 году из глины, причем фигурка кота выполнена в характерной для промысла желто-зелено-розовой цветовой гамме с использованием древнерусских символов – солярного знака, знаков земли и дождя. Фигурка филимоновской собачки, выполненной также в 2006 году в виде свистульки из глины, с сохранением формы «сидящего животного» и присущей промыслу эмблемы поворота головы, раскрашена в стиле позднего

импрессионизма, что позволяет довольно легко угадать «намек» автора на творчество В. Ван Гого. В такой модифицированной собачке остались неизменными форма, материал, внешние признаки, но раскраска существенно изменилась. Следует отметить, что со стороны художника это был довольно смелый шаг, ведь в русском промысле именно декор и раскраска находятся в центре внимания художника-промысловика (будь то гжельская керамика, хохломская или жостовская роспись), от нее зависит идентификация традиционного объекта.

В рассматриваемом случае с первого взгляда традиция нарушена, но на этом примере как раз можно выдвинуть тезис об изменчивости традиционного продукта в диахроническом аспекте. Вспомним икону – при всей строгой нормативности церковного канона, иконопись находится в постоянном развитии изменении, оставляя однако характерные знаки-меты для точной атрибуции. Таким образом, история и культура становятся взаимозависимы и являют собой совокупность интерферирующих процессов.

Итак, при рассмотрении понятия культурного пространства в историческом аспекте следует заострить внимание на двух методологических проблемах.

Первая – проблема глобализации (а с нею и антиглобализации) в культуре. Очевидно, что разные культуры (этнически, идеологически, исторически разно-уровневые) продолжают существовать в одну и ту же эпоху и, так или иначе, сталкиваются друг с другом. Однако глобализация – это не их унификация. В процессе глобализации культурное пространство наполняется как можно большими взаимодействующими исходными данными, переплетается с другим культурным пространством, но не становится ему идентичным.

Вторая из проблем – это понимание культурного процесса как времени, т.е. темпоральная зависимость этого процесса. Здесь снова можно сослаться на такое философское направление, как марксизм, в рамках которого время и культура понимались как параллельные процессы.

В процессе развития культуры человечество все чаще обращается к науке, поиск истины становится отдельной, не связанной с обыденной жизнью, целью. Наука характеризуется объективным способом постижения мира и, по В.С. Степину, «дает лишь один из срезов многообразия че-

ловеческого мира, поэтому она не исчерпывает собой всей культуры, а составляет лишь одну из ее сфер, которая взаимодействует с другими сферами культурного творчества – моралью, религией, философией, искусством». В связи с этим представляет интерес рассмотрение педагогики в качестве отрасли культуры, связанной с научным освоением мира.

В образовательном процессе соединяется теоретическая и практическая деятельность, присутствует научная логика. Однако поиск истины в педагогике зачастую предполагает некий выбор, базирующийся на творческой интуиции и других, связанных с этим, моментах. Поэтому, строго говоря, образовательная деятельность не является только научной, в этой деятельности много зависит от искусства педагога и его ценностной ориентации.

Наука и педагогика – это в достаточной мере близкие процессы: и там, и там многое зависит от объекта, логики, повторяемости явлений, а также определяется возможностями субъекта. Однако если в науке преимущественно мы опираемся на заданные нам вещи, то педагогика гораздо чаще пользуется методами искусства – такими как озарение, индивидуальное понимание, использование беспрецедентных приемов.

Педагогика, разумеется, пользуется научными средствами, а способы применения этих средств заимствует у искусства. Педагог не может действовать, формально следуя научным положениям, он всегда учитывает личность ученика. При смене субъекта преподавательской деятельности может существенно измениться результат.

Однако эти различия не противоречат тому обстоятельству, что процесс образования вписывается в общекультурное развитие, более того - образовательный процесс в известном смысле шире, чем просто научная деятельность, поскольку он имеет своей целью приобщение нового поколения не только к ценностям науки, но и ко всему богатству, достигнутому опытом прошлых поколений.