

Российская академия образования
НПБ им. К.Д. Ушинского РАО

ПРОБЛЕМЫ
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
2010 • № 4

ISSN 2218-8711



г. Москва

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Главный редактор

Н.Д. Никандров, доктор педагогических наук, профессор,
академик РАО, президент РАО

Заместитель главного редактора

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

Ответственный секретарь

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

Шеф-редактор

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

Редактор

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

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 возра-
стной 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 учёный 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

День знаний	3
Модернизация российского образования	4
<i>Асмолов А.Г.</i> Стратегия и методология социокультурной модернизации образования	4
<i>Ковалева Т.М.</i> Организация тьюторской деятельности в современной школе.....	19
Теория современного образования.....	24
<i>Антонова Л.Н.</i> Педагогическая рискология: теория и история	24
<i>Уман А.И.</i> Тенденции и перспективы развития отечественной дидактики	31
<i>Лишин О.В.</i> Психологические предпосылки и механизмы реализации российской семьей своих социальных и педагогических возможностей	40
Новые исследования в образовании	64
<i>Джонсон М., Бурдетт Н.</i> Внутришкольное оценивание в международной практике	64
<i>Алиев Ю.Б.</i> Музыка среди нас (небесспорные рассуждения родителя-педагога)	74
<i>Богуславский М.В.</i> Педагогика длиною в жизнь: к 110-летию со дня рождения м.н. скаткина	85
Инновационные технологии.....	90
<i>Чернобай Е.В.</i> Информатизация образования: современные подходы к реализации процесса.....	90
<i>Полоудин В.А.</i> Роль и значение музеев общеобразовательных учреждений в формировании личности школьников.....	97
<i>Дуйсебек А.Т.</i> Методологические подходы к образованию в контексте устойчивого развития	103

1 сентября



Уважаемые читатели!

Поздравляем вас с Днем знаний 1 сентября! Желаем вам крепкого здоровья, успеха в делах, удачи и осуществления самых дерзновенных творческих планов!

Редакционный совет журнала

**СТРАТЕГИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ
МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**
**SOCIOCULTURAL MODERNIZATION OF EDUCATION –
STRATEGY AND METHODOLOGY**

Асмолов А.Г.

Директор Федерального института развития образования МОН РФ,
действительный член РАО, доктор психологических наук, профессор

Asmolov A.G.

Director of Federal Institute of Education Development Ministry
of Education and Science of the Russian Federation,
Academician of the Russian Academy of Education,
Doctor of science (Psychology), Professor

Аннотация. В статье предпринимается попытка обоснования стратегии социокультурной модернизации образования как института социализации, выполняющего ключевую роль в целенаправленном формировании ценностных ориентаций, норм, установок и стереотипов поведения населения России. Раскрывается роль образования в конструировании таких эффектов общественного развития как социальная консолидация общества, гражданская идентичность представителей различных социальных групп и национальных культур населения страны, социальное доверие, успешная социализация подрастающих поколений, социальная стратификация населения России. Обсуждается необходимость учета эффектов социокультурной модернизации образования как фактора роста конкурентноспособности личности, общества и государства при дальнейшем проектировании программ долгосрочного социально-экономического развития России, в том числе федеральной программы развития образования.

Annotation. In article attempt of a substantiation of strategy of sociocultural education modernization as the institute of socialization, which is carrying out a key role in purposeful formation of valuable orientations, norms, installations and stereotypes of behavior of the population of Russia is undertaken. The role of education reveals in designing of such effects of social development as social consolidation of a society, civil identity of representatives of various social groups and national cultures of the population of the country, social trust, successful socialization of rising generations, social stratification of the population of Russia. Necessity of the account of effects of sociocultural education modernization as factor of growth of competitiveness of the person, society and state is discussed at the further designing of programs of long-term social and economic development of Russia, including the federal program of a development of education.

Ключевые слова. Модернизации образования, формирование гражданской, этнокультурной и общечеловеческой идентичности, профессиональные компетентности.

Keywords. Education modernizations, formation of civil, ethnocultural and universal identity, professional competence.

В свое время известный психолог Л.С. Выготский заметил, что понимание мысли собеседника без знания мотивов собеседника остается не полным пониманием. В связи с этим попытаемся кратко очертить те мотивы, ради которых разрабатывалась стратегия социокультурной модернизации российского образования.

Ключевым мотивом настоящей работы является развитие представлений о миссии и природе образования как ведущей социальной деятельности, участвующей в порождении таких системных социальных и ментальных эффектов в жизни общества как формирование гражданской, этнокультурной и общечеловеческой идентичности; динамика социальной дифференциации и стратификации общества; усвоение различных традиций, ценностей, норм и установок поведения больших и

малых социальных групп; приобретение репертуара личностных, социальных и профессиональных компетентностей, обеспечивающих индивидуализацию, социализацию и профессионализацию личности в мире людей и профессий; рост человеческого потенциала как важнейшего условия конкурентоспособности страны.

Истоки взглядов на образование как одну из ведущих социальных деятельностей, формообразующих историко-эволюционный процесс наряду с другими институтами социализации (семья, СМИ, религия) восходят к идеям научной школы культурно-деятельностной психологии Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурия, а также к такому близкому по духу этой школе постмодернистскому направлению методологии как социальный конструкционизм. Наиболее емко парадигма социального конструкционизма представлена в работах П. Бергера, Т. Лукмана «Социальное конструирование реальности» [1] и К. Джержена «Социальный конструкционизм: знание и практика» [2].

Именно опора на идеи неклассической методологии культурно-деятельностной психологии и методологии социального конструирования реальности позволили нам в период с 1988 по 2008 г. выдвинуть и разработать ряд идеологических конструктов, оказавших определенное влияние на развитие отечественной системы образования:

- «практическая психология образования» как установка на понимание и поддержку ценности индивидуального развития каждого ученика;
- «вариативное образование» как установка на конструирование образования, обеспечивающее компетентный выбор индивидуальных образовательных траекторий каждого человека [3];
- «толерантность» как цивилизационная норма, обеспечивающая устойчивое развитие человека и социальных групп в мире разнообразия [4].

По своему жанру эти идеологические конструкты относятся к особым установкам сознания, названным классиком отечественной философии А.Ф. Лосевым и историком М.Я. Гефтером «порождающими гипотезами» [5]. К жанру порождающих гипотез принадлежит и гипотеза о необходимости социокультурной модернизации образования. Эта гипотеза наиболее полно выражает общую установку наших двадцатилетних поисков – идеологическую установку на конструирование образования как социальной деятельности, ведущей к построению гражданского общества и развитию индивидуальности человека в изменяющемся мире.

От организационно-экономической – к социокультурной модернизации образования

Давайте взглянем через призму гипотезы о необходимости социокультурной модернизации образования [6] и близкого к этой гипотезе круга идей, отраженных в докладе общественной палаты «Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее?» (2007), на события, происходящие в новейшей истории российского образования.

Стоит восстановить в своей биографической памяти события этой истории, и мы убедимся в том, что в последние десятилетия российское образование вместе со всей страной стало ареной затрагивающих фактически каждого жителя России изменений. Оно пережило и продолжает переживать периоды стабилизации (начало девяностых годов), реформирования и развития (середина девяностых годов) и, наконец, модернизации (с конца девяностых годов – до нынешнего 2008 года). Основным вектором периода модернизации, хронологической точкой отсчета которого является 1997 г., был и остается вектор разработки организационно-экономических проектов развития сферы образования [7]. Оценка успехов, неудач и социально-экономических последствий каждого из обозначенных выше периодов – вопрос специального историко-аналитического исследования, которое, как и любое исследование новейшей истории, необходимо для проектирования будущих сценариев развития образования.

Вместе с тем даже беглый анализ новейшей истории реформирования образования позволяет заключить, что за гранью различных сценариев развития образования, как правило, оказывались системные социальные и ментальные эффекты, в порождении которых участвует образование:

- формирование идентичности человека в условиях полиэтнического, поликонфессионального и поликультурного государства;
- социальная и духовная консолидация общества;

- обеспечение социальной мобильности личности, качества и доступности образования как факторов уменьшения рисков социального расслоения общества;
- конструирование социальных норм толерантности и доверия друг к другу представителей различных социальных групп, религиозных и национальных культур;
- успешная социализация подрастающего поколения;
- повышение конкурентоспособности личности, общества и государства.

Для дальнейших поисков путей социокультурной трансформации системы образования необходимо выделить поле проблем, касающихся природы социальных и ментальных эффектов образования. Попытаемся далее сформулировать эти проблемы в форме следующих вопросов:

1. С какого рода рисками сталкиваются политики и управленцы, осуществляющие реформирование сферы образования без учета социальных и ментальных эффектов образования?
2. Как образование влияет на следующие проявления социальной дифференциации и стратификации общества:
 - «социальный лифт» (повышение социально-экономического статуса в системе социальной иерархии общества);
 - «социальный миксер» (перемешивание разных социальных слоев общества);
 - «социальный колодец» (падение социально-экономического статуса в системе социальной иерархии общества)?
3. Какие социальные действия и программы следует осуществить, чтобы перейти от декларации приоритетности образования как ценности общества к достижению реального приоритета образования как задаче государственной политики?
4. Какова роль в формировании гражданской идентичности личности и понимании исторической «общей судьбы» народа как солидарности российского общества?
5. Может ли образование как институт социализации личности быть конкурентоспособным по отношению к другим институтам социализации подрастающих поколений: семья, религия и средства массовой коммуникации?
6. Как превратить управление образованием в реальный ресурс уменьшения разных рисков, социальных и межличностных конфликтов, в том числе конфликтов, возникающих на почве ксенофобии, этнофобии, мигрантофобии, социальной агрессии и нетерпимости?
7. Как через образование, в том числе через управление системой образования посредством стандартов образования, наметить путь к конструированию норм толерантности, социального доверия и взаимопонимания в российском обществе?

Весь обозначенный выше спектр вопросов позволяет очертить проблемное поле социокультурной модернизации образования.

Для того чтобы наметить пути для обоснования самой необходимости и своевременности постановки подобных вопросов, обратимся к анализу барьеров массового сознания, препятствующих формированию идеологической установки на социокультурную модернизацию образования.

Барьеры массового сознания, препятствующие модернизации образования

Глобализация, неизбежная включенность российского общества в общемировые процессы, уже наступившая эра коммуникационной цивилизации, в значительной степени повлияли на политические, социокультурные и экономические процессы в России.

Перемены, происходящие в образе жизни общества, привели к тому, что обозначился переход общества от относительно стабильной фазы – к динамической фазе развития; от «закрытого» общества – к «открытому» обществу; от индустриального общества – к постиндустриальному информационному обществу; от тоталитарного общества – к гражданскому обществу.

Присущие этому переходу социальная, ментальная и экономическая дифференциация общества наряду с появлением различных форм собственности стали предпосылкой сосуществования государственного, негосударственного и семейного образования, и, тем самым, неизбежной социальной трансформации всей системы образования в целом.

Нередко эту трансформацию системы образования расценивают как непосредственный результат целенаправленных реформ. Подобная характеристика претерпеваемых сферой образования изменений не точна и, во многом, наивна.

В действительности за происходящими социальными изменениями российского образования стоят, наряду с попытками его целенаправленного реформирования со стороны органов государственной власти, многочисленные слабо контролируемые и спонтанные процессы: одни из этих процессов, в частности, связаны с инициативами различных социальных групп; другие – с пассивной реакцией образовательной системы на различные бюджетные ограничения. В итоге следует учесть, что попытки реформирования образования, в том числе и попытка организационно-экономической модернизации образования последних лет, осуществлялись на фоне негативных социальных ожиданий, как различных слоев населения, так и многих представителей образовательного сообщества по отношению к любым реформам общественной жизни. Существует целый ряд серьезных причин, вызывающих подобные ожидания и разочарования.

Игнорирование мотивации населения при проведении социальных реформ.

Одним из главных промахов социальной политики в постсоветской России было полное игнорирование менталитета населения, психологии массового сознания, о которую разбиваются любые, даже с точностью до тысячного знака просчитанные социальные реформы, обладающие глухотой к мотивам поведения людей и умалчивающие о том, «ради чего» для тех или иных групп населения проводятся реформы. Недостаточная эффективность разных государственных реформ и программ была связана с попыткой «управления без мотивации, управления без идеологии сложными социальными системами». Реально же идеология в контексте методологии социального конструкционизма может быть определена нами как **фабрика мотивации социального поведения, конструирование мотивации больших и малых социальных групп.**

Реформаторами нередко упускается из виду, что мотивационные механизмы социальных реформ не менее важны для их реализации, чем экономические обоснования различных программ реформирования социальной сферы. Вследствие этого подобные реформы наталкиваются не просто на «сопромат» массовой психологии населения страны, но и в ряде случаев на конструирование протестной мотивации социального поведения различными оппозиционными политическими группами.

Негативный опыт предшествующих реформ в области социальной политики.

Неудача предшествующих реформ в социальной политике, в том числе попыток реформировать систему образования, в известной степени обусловлена тем, что они задумывались без учета стратегических приоритетов общества, понимания вектора его развития, а также без учета социальных и ментальных эффектов образования.

Различные попытки реформирования образования, в основном, обладали тремя следующими общими чертами:

- преобладание интересов профессионального педагогического сообщества («реформирование образования изнутри»);
- «реформирование от экономики» (экономико-управленческий детерминизм при разработке программ развития образования);
- отсутствие анализа политических, социальных и психологических рисков при проведении реформ образования, касающихся ожиданий и мотивации различных социальных слоев населения нашей страны по отношению к образованию.

Представители сферы образования, декларируя лозунги о приоритетности образования, его миссии в обществе, на деле тешили себя утопией былой славы «лучшего образования в мире»; страдали болезнью «образовательного нарциссизма». Представители экономического сообщества настаивали на необходимости создания программ реформирования образования с учетом бюджетно-налогового кризиса, абстрагируясь, как правило, от рассмотрения образования как института воспроизводства человеческого капитала, его роли в развитии экономики страны. В результате содержательные и ценные сами по себе реформы образования «применительно к внешней среде» нередко сводились к требованиям выделения дополнительных средств и пробуксовывали из-за неэффективного использования даже имеющегося финансирования.

В итоге сначала мифы «рынка», а затем миф «рынка труда» имплицитно превращались в самоцель реформ образования, а качество жизни, воспроизводство человеческого и интеллектуального капитала, как правило, сводились к «средствам», к услугам, к инструментам рыночной экономики.

Сведение государственной политики реформирования образования к программам реформирования образования как отдельной отрасли.

В методологии проектирования различных программ образования [8] могут быть выделены три целевые области, на которые потенциально направлены различные программы развития образования:

- образовательная среда;
- сфера образования;
- образовательное пространство [9].

В связи с подобной классификацией целевых объектов с самого начала необходимо осознать то, на что направлена программа развития образования. В том случае, если программа направлена на **образовательное пространство** как целевую область приложения программы, то она охватывает такие различные институты социализации как семья, средства массовой коммуникации, религия, традиции и новации культуры и т.п., которые, наряду с образованием, как ведущей социальной деятельностью, определяют общественное развитие.

В том случае, если целевой областью программы является **сфера образования**, то фокусом приложения усилий программы является управление образованием как особой отраслью социально-экономического развития государства, такой же, как здравоохранение, сельское хозяйство, промышленность и т.п.

И, наконец, в том случае, если целевой областью программы является **образовательная среда**, то усилия программы направляются на общее и профессиональное образование личности в том или ином конкретном образовательном учреждении (детский сад, школа, профессиональное училище, вуз и т.п.).

Выделение целевой области программы как фокуса приложения усилий помогает определить идеологию и методологию построения программы, миссию программы, масштаб программы; проблемы, цели и задачи программы, а также механизмы и ресурсы, необходимые для реализации программы.

В том случае, если целевой областью программы является **образовательное пространство**, то мы имеем дело с жанром построения национальной программы образования (или так называемой президентской программы). Миссией этой программы развития образования является реализация общенациональной идеологии и политики, позволяющей достичь таких системных социальных и ментальных эффектов как гармонизация общества, социальная стратификация, рост конкурентноспособности страны, формирование гражданской идентичности как основы развития демократического общества. В контексте подобной программы **образование выступает как ведущая социальная деятельность общества, порождающая гражданскую идентичность и формирующая менталитет народа, ценности, социальные нормы поведения отдельных личностей, больших и малых социальных групп**. В данной программе стандарт образования выступает как общественный договор, а повышение качества, доступности и мобильности образования как инструменты, обеспечивающие миссию образования. Подобная национальная программа развития образования и может быть охарактеризована нами как программа социокультурной модернизации образования. Она обладает следующими признаками:

- открытый «надведомственный» характер;
- опережающая стратегия общественного развития, а не реактивная стратегия (образование ведет за собой развитие общества, в том числе создает рынки труда);
- избыточность образования как ведущей социальной деятельности по отношению к ситуационным запросам рынка;
- инновационное управление.

Если же основной целевой областью программы развития образования является **сфера образования** как одна из социально-экономических отраслей государственного развития, то мы можем говорить о проектировании федеральной или региональной программы развития образования, сосредоточивающей свои усилия на задачах и технологиях обслуживания данной отрасли. Подобная программа, как правило, имеет следующие черты:

- закрытый «ведомственный» характер;
- тенденция к сведению задач и технологий программы к задачам и технологиям обслуживания отдельной сферы, прежде всего, к организационно-экономическим задачам управления сферой образования;
- реактивная стратегия развития, исходящая из подчинения образования текущим запросам рынка;
- деидеологизированный характер;
- мобилизационное управление.

Программы развития образования как отдельной отрасли нередко сводятся к следующим двум видам программ: компенсаторные программы и программы функционирования.

Компенсаторные программы направлены в основном на компенсацию дефицита финансирования в процессе текущего финансирования отрасли и наращивание материально-технического инструментального оснащения сферы образования. Они нередко вырождаются в своего рода программы «латания дыр» в деятельности той или иной системы управления сферой образования – федеральной, региональной или муниципальной.

Программы функционирования представляют собой программы, направленные на поддержание режима выживания и оптимизацию через реструктурирование уже существующей системы образования. Эти программы имеют неявную целевую установку на сохранение (или выживание), а не на развитие.

В целевых программах, направленных на сферу образования, инновации сводятся преимущественно к модернизации таких нормативно-правовых и экономических механизмов управления образованием как стандартизация образования, повышение качества образования, доступности и эффективности образования, мобильности образования за счет организационно-экономического реформирования сферы образования.

Особо подчеркнем, что различные федеральные и региональные программы, нацеленные на развитие и обслуживание сферы образования, могут повысить эффективность образования, его адаптационный потенциал в социально-экономическом развитии страны. Вместе с тем сведение сценариев проектирования программ образования к программам, нацеленным исключительно на сферу образования как отдельную отрасль, существенно сужает возможности образования как ведущей социальной деятельности, способствующей общественному развитию и росту конкурентноспособности страны.

Из вышеизложенного может сложиться впечатление о существовании оппозиции между программами развития образования, нацеленными на образовательное пространство, и программами, нацеленными на развитие образования как отдельной отрасли. Эта оппозиция носит мнимый характер. В реальности сценарий организационно-экономического развития образования как отрасли должен войти в общий сценарий проектирования национальной программы социокультурной модернизации образования как социальной деятельности, миссией которой является формирование гражданской идентичности и рост конкурентноспособности страны в современном мире.

От постулата о приоритете образования как социального мифа – к достижению приоритета образования как задаче государственной инновационной политики

Рассмотрим ряд общих вопросов и проблем, которые порой из-за своей очевидности и кажущейся банальности воспринимаются как постулаты, не требующие доказательств, а не как задачи, решение которых требует приложения совместных усилий.

Один из этих вопросов касается анализа проблемы, по каким причинам тезис о приоритетности образования, а также о ценности образования (впрочем, как и науки), резко расходится с реальностью и, как правило, находится на уровне мифов, деклараций и благих заверений.

Для того чтобы в этом убедиться, отметим, что в странах с постиндустриальным уровнем развития конкурентноспособность этих стран определяется уровнем доступности и качеством системы образования.

Очевидно, что перед Россией стоит задача достижения приоритетности образования и превращения его в российском менталитете в ценность как стратегическая задача государственной политики, которая носит идеологический характер. Только при условии успешного решения данной задачи **образование может выступить как подлинный ресурс повышения конкурентоспособности личности, общества и государства.**

В связи с этим еще раз подчеркнем, что идеология в социально-психологическом смысле слова может быть охарактеризована как фабрика мотивации больших и малых социальных групп. Политическая элита в любом государстве для решения идеологических задач оперирует, по меньшей мере, четырьмя козырными картами: СМИ, образование, религия и культура. Тот, кто держит руку на пульсе этих ключевых институтов социализации, порождающих массовое сознание, тот и заказывает политическую музыку на государственной сцене.

В советской идеологии образование, СМИ и культура явно или неявно исполняли мелодию социального конструирования идентичности, именуемой «советский человек». Вспомним слова песни: «Мой адрес – не дом и не улица, мой адрес – Советский Союз».

Кризис идентичности после распада СССР, погружение советской Атлантиды на дно исторического океана привели к тому, что массовое сознание людей разных национальностей, конфессий и регионов, как свидетельствуют различные социологические исследования национального самосознания и идентичности [10], стало своего рода «бездомным сознанием». В этой ситуации именно активная идеология проектирования гражданской идентичности может стать фабрикой по производству «социального клея», скрепляющего ослабленные связи в социальных сетях России.

Для достижения этой цели было бы выигранно через образование как институт социализации проектировать стандарты нового поколения, способствующие преодолению кризиса гражданской идентичности, становлению гражданского общества как общества повышения жизненных шансов. [11] Подобного рода задача, хотя и при гораздо более значительной затрате ресурсов, могла бы быть проиграна и через СМИ.

По большому счету именно социальное конструирование идентичности личности как человека мира и гражданина своей страны выступает как миссия социокультурной модернизации образования, а тем самым и движения России по направлению к гражданскому обществу.

Для осуществления этой миссии необходимо также оценить то, насколько структура образования отвечает стратегическим целям развития России, разработать государственные стандарты, как конвенциональные нормы, реализующие в форме общественного договора социальные обязанности и требования личности, семьи, общества и государства по отношению к образованию как институту опережающей социализации, а не требования и амбиции сторонних наблюдателей, для которых извечным «козлом отпущения» за все грехи образования является школа.

Подчеркнем еще раз, что для понимания потенциала, ограничений и рисков организационно-экономической концепции модернизации образования следует выйти за пределы образования как ограниченной сферы, управляемой ведомством, и рассмотреть потенциальные векторы трансформации образования как ведущей социальной деятельности общества в системе координат политического, социально-экономического, интеллектуального и культурного развития страны.

Риски недооценки социальных и ментальных эффектов образования в государственной политике

Как было отмечено выше, даже беглый анализ места и функции сферы образования в российском обществе показывает, насколько тезис о приоритетности образования расходится с социальной действительностью.

Риски недооценки социальных и ментальных эффектов системы образования отражают отношение общества к образованию, а соответственно, и к результату образования как социальной деятельности.

Приведем примеры нарастания лишь некоторых рисков, проявляющихся в процессе социализации подрастающего поколения в современном обществе:

- отсутствие четкой стратегии молодежной политики, поддержки детских, подростковых и юношеских общественных объединений, направленных на решение задач личностного самоопределения и формирования идентичности молодежи;
- кризис семьи как института социализации, находящий свое выражение в дезадаптации **родительской семьи (неполная семья, конфликтная семья, семья с антисоциальной атмосферой)**, семейной дестабилизации и неэффективном выполнении семьей функции социализации и индивидуализации личности ребенка;
- рост социального сиротства;
- феномен детского нищентства;
- феномен ранней коммерциализации подростков, обуславливающий рост нарушений морального и нравственного развития подростков и вероятность взаимодействия с криминальными слоями общества;
- риск нарастания агрессивного-насильственного поведения подростков (деструктивные действия, нарушающие личностную и физическую безопасность людей и сохранность материальных и духовных ценностей; антисоциальное сексуальное поведение, ранняя наркотизация и совершаемые в связи с этим антисоциальные и противоправные действия);
- рост детской и подростковой преступности;
- рост детей – жертв насилия;
- снижение возрастной границы раннего алкоголизма, распространение наркомании и токсикомании;
- личностная незрелость, включая моральную незрелость;
- неадекватные стратегии совладания подростков и молодежи с трудными жизненными ситуациями.

Перечень подобных феноменов и тенденций можно было бы продолжить. Но уже и этой выборки достаточно, чтобы констатировать несогласованность действий различных социальных институтов, направленных на решение задач профилактики и предупреждения особого рода дефектов, характеризуемых нами как дефекты социализации (семья, СМИ, культура, педагогические коллективы, правоохранительные органы, молодежные объединения и пр.) и прийти к следующим заключениям.

Во-первых, социализация поколения детей, подростков и молодежи претерпевает серьезные изменения в эпоху массовых коммуникаций, Интернета, киберпространства, сдвига ценностей переживаемого Россией переходного периода и т.п. Социологические опросы свидетельствуют о социальной разнородности этого поколения, его многомерности, тенденции к разрыву «связей времен» и т.п. Вместе с тем как за рубежом, так и в России, **только на самой начальной стадии находятся системные программы исследований социального профиля растущего поколения и роли идентичности в развитии общества.**

Отсюда вытекает, что в реформах образования предшествующих периодов разрабатывались разные стратегии развития образования с опорой на весьма размытый, социальный портрет будущего поколения. Вряд ли необходимо детально аргументировать, что реформирование образования на фоне подобной «поколенческой неизвестности» представляет собой один из самых высоких рисков любых социальных реформ в современном мире.

Во-вторых, даже случайная выборка приведенных примеров доказывает, что такой традиционный институт социализации как институт семьи, испытывает глубокий кризис. Более того, институт семьи фактически не выдерживает конкуренции с другими институтами социализации – религией, СМИ, Интернетом. **Поэтому системная картина процесса социализации растущего поколения не может быть рассмотрена без изучения процесса взаимодействия института образования с такими социальными институтами как институт семьи, институт религии и институт средств массовой коммуникации**, которые во многом определяют, пользуясь термином классика мировой психологии Л.С. Выготского «зону ближайшего развития» подрастающего поколения. Вместе с тем по многим причинам, в том числе и из-за ведомственных барьеров, у этих «нянек» растущее поколение оказывается «без глаза». Неудивительно, что это поколение может преподнести российскому обществу самые неожиданные сюрпризы.

В-третьих, в связи с тем, что социальный институт образования является наиболее государственно управляемым институтом социализации, на него возлагали и будут возлагать бремя компенсации социальных дефектов других более спонтанных и менее управляемых институтов социализации, прежде всего таких институтов социализации как семья и СМИ. В результате, на образование, само переживающее кризис, возлагались, и будут возлагаться социальные ожидания и политические задачи, связанные с компенсацией дефектов процесса социализации в семье, не говоря уже о дефектах могучего неформального образования, осуществляемого посредством СМИ и Интернета.

В-четвертых, все обозначенные выше общие особенности процесса социализации подрастающих поколений также следует рассматривать с учетом специфики социализации в переживаемый Россией исторический переходный период [12]. Мудрое изречение «чтоб ты жил в эпоху перемен» полностью относимо к идущему в России процессу социализации подрастающих поколений. Традиционный для социально-возрастной когорты подростков «кризис юношеского возраста» или, как его называют психологи, «возраст бури и натиска», усиливается социальным кризисом переходного времени, его неопределенностью и сдвигом ценностей.

В ситуации сдвига ценностей возникает и усиливается феномен «негативной идентичности», усиления объединений людей на основе оппозиций «свои – чужие», «мы – они». [13] Рост негативной идентичности находит свое выражение в мобилизации различных ксенофобных установок и националистических настроений, а также в организации различных экстремистских молодежных групп. Особое значение феномен «негативной идентичности» имеет для понимания специфики формирования идентичности как процесса отождествления себя с той или иной социальной группой у подростков.

Если внимательнее всмотреться в очерченную выше картину процесса социализации и обеспечивающих этот процесс различных социальных институтов – семья, образование, религия и СМИ, то парадокс стратегии реформирования образования без учета социальных эффектов образования и понимания образования как приоритетного именно для государства канала воздействия на общество станет еще более очевидным.

Без понимания системного характера всех обозначенных выше социальных и ментальных эффектов образования мы также останемся, глухи по отношению к проектированию образования как института успешной личностной и профессиональной социализации, обеспечивающего рост социально-экономических ресурсов государства и приводящего через накопление человеческого капитала к росту государственного капитала.

Отметим также, что недоучет стратифицирующей функции образования как «социального лифта», обеспечивающего социальную, профессиональную и академическую мобильность личности, нередко приводит к росту сегрегации населения, социального и социально-психологического неравенства между людьми, к превращению образования в своего рода «социальный колодец».

Различные социальные эффекты образования с особой отчетливостью проявляются в дошкольном образовании, общем школьном образовании, дополнительном образовании детей и подростков, а также в специальном компенсирующем образовании детей с физическими и психическими трудностями развития. В результате общество спрашивает с образования не только и не столько за его вклад в обучение детей, сколько за те негативные эффекты, которые являются следствием дефектов всех институтов социализации.

Все обозначенные выше социальные эффекты подкрепляют исторически существующие социальные ожидания к педагогической профессии, особенно профессии Учителя, как ценности для общества, а также неосознанное ожидание, что образование компенсирует социальные дефекты социализации, возникающие в семье, под воздействием СМИ и других институтов социализации.

В том же случае, если эти эффекты не учитываются, федеральные и региональные программы образования замыкаются внутри сферы образования, а образование сводится к сфере услуг, которые образование должно обеспечить как одна из отраслей народного хозяйства. В результате социально-ролевые отношения между обществом и образованием начинают выстраиваться в плоскости отношений между клиентами и поставщиками образовательных услуг. Если государство и общество по отношению к образованию явно или неявно занимают социальные позиции потреби-

теля и клиента, то взаимодействие между ними и образованием устанавливается по принципу прагматичного обмена («ты – мне, я – тебе»). Вследствие этого складывается оппозиция «мы – они», затрудняющие отношения социального партнерства между образованием, бизнесом, семьей, обществом и государством. В этой социально-исторической ситуации и нарастают риски формирования общества «негативной идентичности», представленного поколением, «не знающим родства».

Стандарт образования как конвенциональная норма, отражающая требования государства, общества, семьи и школы к результатам образования.

В целях уменьшения описанных выше социальных рисков общественного развития необходим принципиально иной подход к созданию стандартов общего образования [14], поиском которого в течение многих лет обременено профессиональное педагогическое сообщество.

На наш взгляд одним из таких подходов к проектированию стандартов общего образования, отвечающим стратегии социокультурной модернизации образования, является системно-деятельностный подход, развиваемый в рамках методологии культурно-деятельностной психологии. Системно-деятельностный подход интегрирует конструктивные элементы компетентностного подхода и подхода, основанного на бихевиористской методологии формирования знаний, умений и навыков, [15] ранее используемых при разработке стандартов образования.

В рамках системно-деятельностного подхода выделяются две неотъемлемых друг от друга характеристики – стандартизация образования и вариативность образования.

Эволюционный смысл стандартизации заключается в обеспечении устойчивости процесса трансляции образцов познания, присущих данному уровню развития цивилизации. На наш взгляд, необходимо выделять три аспекта стандартизации:

- стандартизация как необходимое условие адаптации подрастающих поколений к решению широкого класса типовых жизненных задач;
- стандартизация как инструмент управления знаниями в условиях социального, экономического, этнического и психологического разнообразия различных социальных систем;
- стандартизация как условие обеспечения единства образовательного пространства, которое определяется нами как «единство разнообразия».

Эволюционный смысл вариативности образования заключается в наращивании творческого потенциала подрастающих поколений.

Вариативность выступает как необходимое условие расширения возможностей развития личности при решении жизненных задач в ситуациях роста разнообразия.

Вариативность обеспечивает управление изменениями в образовательных системах федерального, регионального, муниципального и школьного уровней.

Стандартизация образования выступает как тенденция, характеризующая систему ограничений, накладываемых на вариативность образования в связи с необходимостью обеспечения равенства возможностей учащихся в образовательном пространстве как пространстве «единства разнообразия».

Вариативность образования рассматривается как тенденция, характеризующая, во-первых, способность образования соответствовать мотивам и возможностям различных групп учащихся и индивидуальным особенностям отдельных учащихся; во-вторых, возможность управления изменениями, инновациями в едином образовательном пространстве как пространстве разнообразия.

В целом стандартизация и вариативность образования способствуют как социализации и индивидуализации каждой личности подрастающего поколения, так и управлению функционированием и изменениями в системе образования на федеральном, региональном, муниципальном и школьном уровнях.

С учетом обозначенных выше особенностей природы стандартизации и вариативности как моментов социальной деятельности образования, обеспечивающих устойчивость данной деятельности и ее инновационный потенциал, в рамках системно-деятельностного подхода выделяются базовые ориентиры проектирования стандартов образования:

- на определение в качестве ведущей цели образования в информационную эпоху **мотивации к обучению и формирование «компетентности к обновлению компетенций»** [16];

- на выделение ценностных установок, отражающих требования и гарантии семьи, общества и государства к условиям, обеспечивающим социально ожидаемое качество образования;
- на понимание стандартов общего образования как конвенциональных социальных норм, гарантирующих со стороны государства, общества, семьи и школы доступность, качество, эффективность образования и фиксирующих требования к результатам образования, набору образовательных областей и объему нагрузки на различных уровнях и ступенях образования, срокам обучения, структуре примерных образовательных программ, процедурам контроля за образовательными достижениями учащихся на разных возрастных этапах индивидуального развития личности школьников;
- на проектирование вариативных психолого-педагогических технологий формирования универсальных познавательных действий, обеспечивающих решение учебных задач и построение картины мира на разных ступенях образования [17].

Особо подчеркнем, что ценностной целевой установкой в обозначенной выше системе координат проектирования стандартов образования является установка на формирование мировоззрения личности и на мотивацию к обучению в качестве ведущей мотивации развития личности. Исходя из этой установки, акцент при проектировании школьных стандартов смещается, прежде всего, на обеспечение личностного результата, достигаемого в ходе обучения и воспитания. В качестве одного из таких личностных результатов образования и выступает обретение идентичности личности, без которой невозможно достичь самостояния человека.

Формирование идентичности личности как целевая установка школьного образования

Ценностные ориентиры методологии социокультурного конструирования образования как ведущей социальной деятельности общества, как было отмечено выше, позволяют нам поставить задачу формирования гражданской идентичности, этнокультурной идентичности и общечеловеческой идентичности и как условие ее решения разработать три различных типа примерных программ, сообразных этим ипостасям идентичности:

- Совокупность примерных программ по формированию гражданской идентичности, направленных на формирование идентичности человека как гражданина своей страны, воспитание гражданского патриотизма и любви к Родине: русский язык как государственный, история Отечества, родная литература, обществознание, граждановедение и т.д.;
- Совокупность примерных программ по формированию этнокультурной идентичности и региональной идентичности (солидарности с «малой родиной – село, город, регион»), направленных на приобщение к национальной культуре, знание истории родного края и т.п.: национальный язык как родной язык, краеведение, национальная история, национальная литература и т.д.;
- Совокупность примерных программ по формированию общечеловеческой идентичности, направленных на приобщение к продуктам мировой культуры и всеобщей истории человечества, общечеловеческим ценностям, достижениям науки и техники, роднящих человека со всем человечеством: математика как универсальный язык общения, информатика, физика, окружающий мир, мировая история, мировая литература, мировая художественная культура, экономика и т.п.

Предложенная систематизация программ по основанию «идентичность», на наш взгляд, дает возможность уйти от механической административно-территориальной систематизации компонентов стандартов образования на федеральный, региональный и школьный компоненты стандартов и раскрыть реальные ценностные установки образования, на достижение которых и должны быть направлены примерные образовательные программы.

Указанный выше набор программ по формированию гражданской идентичности, этнокультурной идентичности и общечеловеческой идентичности выступает в качестве условия усвоения ценностных нормативных характеристик личности как особого «идеального типа», представителя гражданского общества [18, с.705-706]:

- осознание человеком себя как гражданина российского общества, уважающего историю своей Родины и несущего ответственность за ее судьбу в современном мире, гражданский патриотизм;

- установка на принятие ведущих ценностей своей национальной культуры, культуры «малой родины»;
- готовность к диалогу и сотрудничеству с людьми разных убеждений, национальных культур и религий; толерантность к иному мнению, иной позиции, иному взгляду на мир; великодушие;
- осознание своей сопричастности к судьбам человечества;
- установка на владение универсальными способами познания мира.

В случае успешного решения задачи преодоления кризиса идентичности в контексте образования, как ведущей социальной деятельности, возрастет вероятность достижения следующих системных социальных эффектов:

- осознание представителями подрастающих поколений себя гражданами России и мира;
- развитие гражданского общества;
- рост конкурентоспособности российского общества в современном мире;
- уменьшение риска распада страны на отдельные территории по этническим, конфессиональным и/или региональным параметрам и риска различных социальных конфликтов (этнических, конфессиональных, межрегиональных и т.п.).

Последний из обозначенных эффектов напрямую затрагивает кризис идентичности в нашей стране. Поэтому более детально остановимся на анализе именно этого социального эффекта образования.

Образование как институт достижения социального доверия, толерантности и профилактики ксенофобии

В условиях роста социального разнообразия в стране перед системой образования все более рельефно выступают задачи обеспечения социальной и психологической гармонизации различных слоев общества, уменьшения социальной напряженности между представителями различных конфессий и национальных культур. Решение этих социальных задач требует реализации государственной политики, направленной на воплощение принципов веротерпимости, толерантности, миролюбия, гражданского патриотизма и светскости образования в системе образования, а, тем самым, превращения образования в институт накопления социального доверия и согласия в России.

Для проектирования образования как социального института, обеспечивающего формирование толерантности и профилактику экстремизма, необходимо учитывать следующие предпосылки социальной напряженности в обществе:

- рост социального разнообразия общественной жизни и сложности процесса гражданской идентификации – принятия решений о месте личности (социальной группы) в системе гражданских социальных, профессиональных, национальных, религиозных, политических отношений;
- неопределенность ценностей и социальных установок на уровне личности и социальной группы, возникшая в результате произошедших в короткие сроки изменений политического, экономического и национально-государственного устройства страны;
- рост гипермобильности населения, обусловленный динамикой этногеографической структуры общества в условиях бурных нерегулируемых миграционных процессов и приводящий к изменению социальных дистанций между различными этническими, конфессиональными, поколенческими и социальными слоями общества, а тем самым, к росту социальной напряженности;
- возникновение в обществе стереотипов восприятия проявлений жестокости, ксенофобии, этнофобии, мигрантофобии как привычной социальной нормы и, тем самым, явное или неявное санкционирование использования негативных образцов агрессивного поведения в деятельности отдельных личностей и социальных групп, в т.ч. транслируемых через СМИ;
- активное распространение манипулятивных технологий формирования установок «свой – чужие», конструирование образа врага, использование языка вражды в СМИ, создание радикальных «сайтов ненависти» в Интернете, основной

мишенью которых являются подростки и чувствующие себя социально ущемленными слои населения.

Результаты социологического мониторинга показывают, что в проявлениях нетерпимости фактически конкурируют между собой средства массовой информации и сфера семейной жизни. Необходимо отметить, что по данным социологических опросов сфера образования оценивается как сфера наименьшего проявления нетерпимости [19]. Тем самым можно заключить, что ожидания общества по отношению к образованию как институту социализации, способному компенсировать дефекты социализации в семье, СМИ и «на улице», имеют реальную основу.

Наряду с этими данными повышенного внимания заслуживают исследования социальных стереотипов, формируемых СМИ, а также ценностных ориентаций подростков, свидетелей и участников разного рода травмирующих ситуаций, доказывающие, что в современном российском обществе возникают стереотипы восприятия проявлений жестокости, ксенофобии, этнофобии, мигрантофобии как социальной нормы.

Наиболее явно указанные выше моменты проявляются в жизни социальных групп, находящихся в фокусе повышенного общественного внимания (подростки, мигранты, национальные меньшинства). Так, в процессе мониторинга толерантности в подростковой субкультуре (2003 г.) подростки, отвечая на вопрос о том, какое отношение в современной России распространено к национальным, этническим, религиозным и языковым меньшинствам, на первое место поставили агрессивный национализм (18.6%), затем расизм (17.1%), дискриминацию (16.4%), насилие (14.7), нетерпимость (14.4%), терроризм (13.4%). Только около 2% подростков считают, что ни одно из перечисленных явлений не распространено по отношению к вышеупомянутым меньшинствам. [20]

Показательно высок и процент тех школьников, которым безразлична эта проблема (28.2%). **Настораживает также тот факт, что более трети опрошенных подростков относятся с безразличием к любым неформальным молодежным группам, в том числе и к скинхедам.**

Следует особо подчеркнуть, что равнодушное отношение значительной части подростков к социально опасным проявлениям жестокости и экстремизма, как к социальной норме, является убедительным доказательством необходимости активизации государственной политики использования возможностей образования как института формирования гражданской идентичности, социального согласия и толерантности в российском обществе.

Приведенные данные свидетельствуют, что образование может выступить как один из ведущих факторов формирования толерантности и профилактики ксенофобских установок. Вместе с тем, **возможности общего образования как ресурса формирования толерантности у детей и подростков используются с чрезвычайно низкой эффективностью.** Более того, результаты гуманитарной экспертизы показывают, что школьные учебники, в которых история развития человечества преподносится как история насилия, войн во многом приводят к формированию установок на силовые способы разрешения конфликтов как социальной нормы. В связи с этим при проектировании учебников необходимо включать в их содержание фактический материал, демонстрирующий роль сотрудничества, кооперации, взаимопонимания, веротерпимости, миролюбия, диалога в развитии разных культур.

В целом же в контексте разработки стратегии социокультурной модернизации образования в целях уменьшения социальной напряженности и преодоления выделенных в ходе мониторинга негативных социальных установок среди подростков и молодежи предлагается расширение в системе образования учебных программ, раскрывающих взаимодополняющие ценности разных религий, национальных культур в истории цивилизаций и в многонациональном современном обществе. Посредством специально разработанных социально-психологических технологий формирования толерантности учителя, преподаватели, школьники и студенты в ходе различных тренингов толерантности и социальной компетентности могут научиться разрешать конфликтные ситуации, вести переговоры, вставая на позиции противоборствующих сторон и пытаясь увидеть мир глазами другого человека. При этом толерантность выступает вовсе не как отсутствие собственной позиции, или равнодушие к разным формам религиозной и национальной нетерпимости. Напротив, только человек, имеющий собственное мировоззрение и веру, способен проявлять великодушие, уважать мировоззрение и веру другого человека, обладать гармонией гражданской, этнокультурной и общечеловеческой идентичности.

Некоторые задачи социокультурной модернизации образования

Проведенный выше анализ позволяет наметить основные задачи стратегии социокультурной модернизации образования, без решения которых, на наш взгляд, будут нарастать социальные риски в процессе общественного развития страны.

Первая задача социокультурной модернизации образования состоит в разработке проектов, раскрывающих сущность образования как ведущей социальной деятельности общества и реализации этих проектов в государственных программах различного уровня. Фокусом этих целевых программ является образовательное пространство как социальная сеть, включающая образование наряду с другими институтами социализации /семья, СМИ, религия, социально-экономические институты/ и определяющая социальные эффекты взаимодействия образования с этими институтами в жизни личности, общества и государства. Приходится констатировать, что в настоящее время, несмотря на наметившийся в государственной политике вектор движения к обществу, основанному на знаниях, в массовом сознании связь образования с социальными эффектами общественного развития и менталитетом населения России представлена весьма слабо. Отсюда следует, что общественное понимание стратегии социокультурной модернизации образования и путей ее реализации могут стать одним из факторов, мотивирующих смену социальных установок населения по отношению к образованию.

Вторая задача социокультурной модернизации образования связана с целенаправленным формированием гражданской идентичности как предпосылки укрепления общества как «единства разнообразия» и солидарности в сфере социальных и межличностных отношений граждан России. Без решения этой задачи кризис идентичности, наблюдающийся в различных регионах и национальных республиках, будет нарастать, порождая политические и социальные риски на пути развития страны.

С решением задачи формирования гражданской идентичности непосредственно связана **третья задача** социокультурной модернизации образования – **задача проектирования программ, в первую очередь, программ дошкольного и школьного образования, обеспечивающих формирование социальных норм толерантности и доверия как условия диалога культур в многонациональном российском обществе.**

Четвертая задача социокультурной модернизации образования – это **задача компенсации потенциальных рисков социализации подрастающих поколений, возникающих в других институтах социализации.** Речь идет о путях поиска социального партнерства с институтами СМИ, религии и семьи в целях успешной социализации детей, подростков и молодежи и использование социальных сетей между этими институтами для уменьшения риска социальных конфликтов и напряженности в обществе.

Пятая задача социокультурной модернизации образования – это **повышение мобильности, качества и доступности образования как ресурса роста социального статуса личности в современном обществе, достижения профессионального и личностного успеха, порождающего веру в себя и будущее своей страны.** Решение этой задачи, прямо связанной со стратообразующей функцией образования, также позволит ослабить риски социальной сегрегации, в значительной степени являющейся следствием низкой социальной мобильности и доступности качественного образования населению страны.

Шестая задача социокультурной модернизации образования – **развитие «компетентности к обновлению компетенций» как ценностной целевой установки при проектировании образовательных программ разного уровня,** позволяющей в условиях стремительного роста информационных потоков и темпа социальных изменений представителям подрастающих поколений справляться с различными профессиональными и жизненными проблемами.

И, наконец, **седьмая задача** социокультурной модернизации образования – **разработка стандартов общего образования как конвенциональных социальных норм, обеспечивающих баланс интересов семьи, общества, государства и школы по отношению к достижению качественного образования, и позволяющих осуществить жизненные притязания молодежи.**

Таковы в самом общем виде первоочередные задачи социокультурной модернизации образования. Для того чтобы стратегия социокультурной модернизации выполнила функцию гипотезы, порождающей установку сознания, и новые социокультурно-ориентированные целевые программы развития образования, необходимо, чтобы была произведена, как отмечал Мишель Фуко, критическая ра-

бота, которая «...еще подразумевает веру в Просвещение и ...всегда вызывает к необходимости работы над нашими практиками, т.е. терпеливого труда, оформляющего нетерпение свободы». [21, с.358]

Литература:

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. – М.: "Медиум", 1995. – 323 с.
2. Джерджен К. Социальный конструкционизм: знание и практика. Минск, БГУ, 2003. -229 с.
3. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. Москва-Воронеж, 1996 – 768 с.
4. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл, 2007. – 528 с.
5. Гефтер М.А. Там, где сознанию узко и больно... М., КДУ, 2004. -160 с.
6. Роль образования в консолидации и развитии России. Итоговый отчет НФПК № ERP/F1.1.2.3-С/78/ЕАС/093-06. 2006.
7. Асмолов А.Г. Дмитриев М.И., Клячко Т.Л., Кузьминов Я.И., Тихонов А.Н. Концепция организационно-экономической реформы системы образования России // Поиск. 1997. № 38.
8. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. М., 1993.
9. Громыко Ю.В. Проектирование и программирование развития образования. М., 1996.
10. Гражданские, этнические и религиозные идентичности в современной России / Отв. ред. В.С. Магун. – М.: Издательство Института социологии РАН, 2006.- 327 с; Российская идентичность. Аналитический доклад Института социологии РАН. М., 2007. – 140 с.
11. Дарендорф Р. Современный социальный конфликт. Очерк политики свободы. М., 2002.
12. Отцы и дети: поколенческий анализ современной России/ Сост. Ю. Левада, Т. Шанин. М.: Новое литературное обозрение, 2005. – 328 с.
13. Гудков Л. Негативная идентичность, М., 2004.
14. Стандарт общего образования: на пути к общественному договору. М.: Просвещение, 2006. – 39 с.; Стандарт общего образования: концепция государственного стандарта общего образования// под общей редакцией А.М. Кодакова, А.А. Кузнецова. М.: Просвещение, 2006. – 31 с.
15. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А., Карabanова О.А., Салмина Н.Г. Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования // Вопросы психологии. 2007. №4. С.16-23.
16. Я.И. Кузьминов Образование в России. Что мы можем сделать?//Вопросы образования.2004. №1. С.5-30.
17. Стратегия развития вариативного образования: мифы и реальность//Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.-Воронеж, 1996. С.600-611.
18. Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990. С..
19. Солдатова Г.У., Филлиева Е.В. Толерантность, социальное доверие и ксенофобия: определяющие факторы и группы риска // Тетради Международного университета в Москве. 2006. № 6. С.154-176.
20. Проблемы толерантности в подростковой субкультуре. Труды по социологии образования под редакцией В.С. Собкина. Том VIII. Выпуск XIII. М.: Центр социологии образования РАО, 2003. – 391 с.
21. Фуко Мишель Интеллектуалы и власть. Избранные политические статьи. М.: Праксис. 2002.

ОРГАНИЗАЦИЯ ТЬЮТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

ORGANIZATION OF TUTORIAL ACTIVITY AT MODERN SCHOOL

Ковалева Т.М.

Профессор кафедры педагогики МПГУ, руководитель магистратуры «Тьюторство в сфере образования», доктор педагогических наук

Kovaleva T.M.

Professor, chair of pedagogics Moscow State Pedagogical University, Head of a Graduate school «Tutorial work in education field», Doctor of science (Education)

Аннотация. В статье анализируется история тьюторской деятельности, и характеризуются современные тьюторские практики.

Annotation. This article is devoted the principles of individualization and open educational space as resources of development of modern school. Realization of those principles in sphere of secondary and higher education is connected with introduction at Russian school new educational position – tutor.

Ключевые слова. Современное образование, тьюторство, образовательная политика.

Keywords. Modern education, tutorial work, educational policy.

1. Открытость как качественная характеристика современного образования

Принцип открытости сегодня все чаще обсуждается как одна из качественных характеристик современного образования. Понятие открытости образования еще продолжает формироваться в современной научной традиции, но интерес к осмыслению и самого понятия, и созданию технологий открытого образования сейчас достаточно большой и проявляется как в современной педагогической теории, так и в реальной образовательной практике.

Открытость образования – это такой взгляд и такой тип рассуждения, при котором не только традиционные институты (детский сад, школа, вуз и т.п.) имеют образовательные функции, но и каждый элемент социальной и культурной среды может нести на себе определенный образовательный эффект, если его использовать соответствующим образом. Сегодня многие образовательные учреждения пытаются принципиально изменить свое внутреннее образовательное пространство: увеличить число факультетов, открыв новые направления подготовки; расширить контингент слушателей; освоить новые образовательные технологии; выстроить межпредметные связи и т.п. В этом случае образовательное пространство для обучающегося начинает задаваться уже не столько какой-то жестко определенной, единой для всех учебной программой, сколько осознанием различных образовательных предложений и их определенной соорганизацией [2].

С точки зрения социального подхода, в процессе образования всегда выделялись две составляющие целей образования:

- заказ государства – установление четких приоритетов в содержании обучения в соответствии с осмыслением тех качеств и того потенциала, который нужен в современном государстве от каждого человека, в нем проживающего;
- частный (внутренний) заказ – осмысленный ответ самого молодого человека на вопрос: «Чему и зачем он намерен учиться?».

Вторая составляющая (частный заказ на образование) долгое время фактически не учитывалась при организации процесса обучения в высшей школе в отличие от первой составляющей (государ-

ственный заказ), которая разрабатывалась на протяжении всего времени на уровне официальных научно-исследовательских программ.

В связи с этим разработка качественных характеристик образования является мощнейшим ресурсом для современной педагогики и позволяет увидеть актуальность принципа открытости [4].

В сегодняшней образовательной ситуации вторая составляющая целевых ориентаций процесса образования – формирование осознанного заказа обучающегося на собственный процесс образования – становится чрезвычайно важной. А это, в свою очередь, и является главным содержанием принципа открытости образования.

В последнее время становится все более очевидным, что только лишь внешне представленное многообразие разнородных образовательных предложений еще не гарантирует обучающемуся реализацию необходимым образом принципа открытости образования.

Каждому школьнику необходимо владеть культурой выбора и соорганизации различных образовательных предложений в собственную образовательную программу для того, чтобы принцип открытости образования мог реализоваться.

Вот эта задача – использование всего возможного ресурса открытого образования и построение своей собственной индивидуальной образовательной программы – и требует в современной ситуации специальных образовательных технологий и работы педагога, обладающего для этого специальными средствами. Таким педагогом, на наш взгляд, является тьютор, который организует тьюторское сопровождение каждого обучающегося.

2. Из истории тьюторства

Феномен тьюторства тесно связан с историей европейских университетов и происходит из Великобритании. Он оформился примерно в XIV веке в классических английских университетах: Оксфорде и, чуть позднее, Кембридже. С этого времени мы можем говорить о тьюторстве как о сложившейся форме университетского наставничества.

Изначально университеты являлись корпорациями преподавателей и студентов. Со временем университет превращался в братство, говорящее «на одном языке», т.е. исповедующее единые ценности и признающее одни научные авторитеты.

Английский университет не заботился о том, чтобы все студенты прослушали определенные курсы. Студенты из одних колледжей могли быть слушателями лекций профессоров из других. Каждый профессор читал и комментировал свою книгу. Студенту предстояло самому решать, каких профессоров и какие предметы он будет слушать. Университет же предъявлял свои требования только на экзаменах. Таким образом, студент должен был сам выбрать путь, которым он достигнет знаний, необходимых для получения степени. В этом ему помогал тьютор [1].

Так как неоспоримой ценностью того времени была свобода (преподавания и учения), тьютор осуществлял функцию посредничества между свободным профессором и свободным школяром. Ценность свободы была тесно связана с ценностью личности, и задача тьютора состояла в том, чтобы соединять на практике личностное содержание и академические идеалы.

Процесс самообразования был основным процессом получения университетских знаний, и тьюторство изначально выполняло функции сопровождения этого процесса самообразования.

В XVII веке сфера деятельности тьютора расширяется – все большее значение начинают приобретать образовательные функции. Тьютор определяет и советует студенту, какие лекции и практические занятия лучше всего посещать, как составить план своей учебной работы, следит за тем, чтобы его ученики хорошо занимались и были готовы к университетским экзаменам. Тьютор – ближайший советник студента и помощник во всех затруднениях.

В XVII веке тьюторская система официально признается частью английской университетской системы, постепенно вытесняя профессорскую. С 1700 по 1850 год в английских университетах не было публичных курсов и кафедр. К экзаменам студента готовил тьютор. Когда в конце XIX века в университетах появились и свободные кафедры (частные лекции), и коллегиальные лекции, то за студентом оставалось право выбора профессоров и курсов. В течение XVIII – XX веков в старейших университетах Англии тьюторская система не только не сдала своих позиций, но заняла центральное место в обучении; лекционная система служила лишь дополнением к ней.

3. Открытые образовательные технологии и современные тьюторские практики

Открытыми образовательными технологиями являются те образовательные технологии, которые позволяют тьютору реализовывать сопровождение индивидуальных образовательных программ обучающихся.

При всем их многообразии они должны обладать, как минимум, тремя важными характеристиками:

- быть открытыми возрасту, т.е. быть пригодными для работы с любыми возрастными категориями обучающихся,
- быть открытыми учебному предмету, т.е. позволять работать с любым предметным содержанием,
- быть открытыми организационно, т.е. работать в любых организационных условиях, как в классе, так и во внеурочной деятельности.

В ситуации современного образования можно выделить три типа основных тьюторских практик, каждая из которых предлагает собственные основания для соорганизации различных образовательных предложений в индивидуальную образовательную программу.

1) Тьюторская практика открытого дистанционного образования (информационный контекст тьюторства)

В системе дистанционного образования обосновывается главная цель открытого образования, которая заключается в умении жить в информационном обществе и использовать все его возможности.

Моделью открытого образования в данном случае является сама модель использования человеком информационных технологий, и именно под эту задачу начинает работать тьюторское сопровождение, помогая обучающемуся выстраивать обучение, используя навыки работы в Интернет-среде. Одной из ведущих открытых образовательных технологий в данном контексте является технология РКМЧП («Развитие критического мышления через чтение и письмо»).

2) Тьюторская практика открытого образования (социальный контекст тьюторства)

В социальном контексте открытое образование обсуждается в неразрывной связи со становлением открытого общества.

В этом случае главной целью открытого образования является умение человека жить в мире, где сосуществуют на паритетных началах разные культуры, присутствуют разные логики и разные типы мышления. Основными качествами при этом становятся толерантность, коммуникативность, умение слушать собеседника, понимание другой точки зрения и построение диалога, умение работать в группе и т.д.

Наиболее значимыми открытыми образовательными технологиями в данном контексте являются такие технологии, как «Дебаты», проектирование, технология социально-контекстного образования и др., позволяющие через открытое образование воссоздавать институты гражданского общества. Таким образом, в данном контексте, открытое образование понимается, прежде всего, как реализация политики становления открытого общества.

3) Тьюторская практика открытого образования как сопровождение индивидуальной образовательной программы (антропологический контекст тьюторства)

Открытое образование в антропологическом контексте представляется, в первую очередь, как пространство всех возможных ресурсов для собственного образовательного движения любого человека. Главная цель открытого образования в этом случае – научить человека максимально использовать различные доступные ресурсы для построения своей образовательной программы. Именно он, как никто другой, являясь заказчиком на собственное образование, способен проектировать его содержание и нести связанные с этим риски и ответственность, приобретая в конечном итоге тот или иной уровень и качество образованности.

Тьюторская практика в антропологическом контексте реализует сопровождение всего процесса построения подопечным своей образовательной программы, начиная от работы с его первичным познавательным интересом, через углубление этого интереса за счет образовательных исследова-

ний или проектов и специальную работу по формированию этого проекта как образовательного и дотьюторского консультирования в области профессиональных образовательных программ. Ведущими открытыми образовательными технологиями в данном контексте являются технологии ситуативного анализа, исследования и проектирования, «Портфолио».

Конечно, в процессе реализации своей индивидуальной образовательной программы обучающийся объединяет различные образовательные контексты, но при обсуждении содержания тьюторской деятельности очень важно понимать, какой тип педагогической практики разворачивает тьютор и, в связи с этим, на какие открытые образовательные технологии он преимущественно опирается в своей работе.

4. К построению модели тьюторского сопровождения

Опираясь на 20-летние исследования нашей научно-практической группы (см. www.thetutor.ru), мы утверждаем, что сутью тьюторского сопровождения на всем протяжении существования самой идеи и практики тьюторства является специально организованная тьютором работа по осознанию и выбору обучающимися различных образовательных предложений и составлению своих индивидуальных образовательных программ [3].

Таким образом, **основной принцип работы тьютора в современном образовании – это принцип «расширения» образовательного пространства каждого обучающегося до преобразования этого образовательного пространства в открытое** (контексты открытого образовательного пространства: информационный, социальный, антропологический).

Обсуждая общую модель тьюторского сопровождения, необходимо еще раз принципиально различить открытые и закрытые образовательные пространства и на уровне организации практического педагогического действия, и на уровне философской антропологии, как обоснования определенного типа пространства.

Закрытое образовательное пространство – это пространство, в котором предзадан определенный путь, которым надо провести ученика к заранее известному учителю образу, результату. Основа закрытого образовательного пространства – это определенный Учитель, его Школа, его конкретные методы преподавания.

На уровне философской антропологии необходимость закрытого образовательного пространства задается необходимостью формирования самодисциплины и воли для освоения обязательной учебной программы.

Открытое образовательное пространство предоставляет учащемуся выбор образа себя и выбор пути. Идеал открытого образовательного пространства – представленность для ученика множества различных школ. Открытое образовательное пространство не формирует заранее заданный образ, а имеет целью дать опыт самоопределения.

На уровне философской антропологии необходимость открытого образовательного пространства задается представлением о человеке, свободном в принятии решения о своем образе.

Закрытые и открытые образовательные пространства отличаются друг от друга следующим образом.

В закрытых образовательных пространствах само пространство для обучающегося не представлено, так как там заранее внешним образом определены и построены все траектории его движения. А любая заранее выстроенная программа обучения закрывает для студента возможность обсуждать другие варианты его движения.

В открытых же образовательных пространствах именно само пространство и его организация становятся, в первую очередь, предметом обсуждения. Открытое образовательное пространство позволяет обучающимся вырабатывать качества ориентации и самоопределения.

Таким образом, пространство работы тьютора графически можно изобразить в виде трех взаимно перпендикулярных координатных осей: X, Y, Z, задающих соответственно векторы тьюторского действия.

- X – социальный вектор тьюторского действия,
- Y – предметный вектор тьюторского действия,
- Z – антропологический вектор тьюторского действия. (Рис. 1)

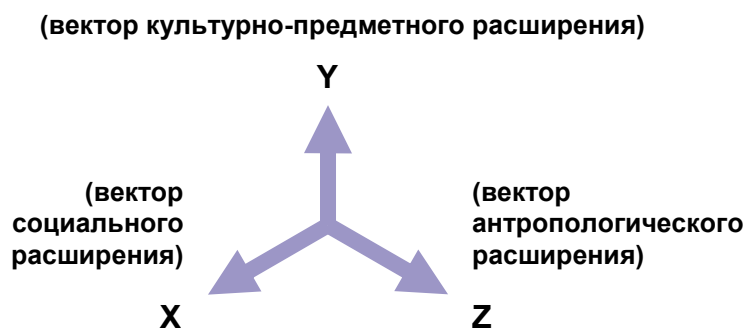


Рис 1. Ресурсная модель тьюторского сопровождения

Рассмотрим каждый из векторов тьюторского действия подробнее.

X – социальный вектор тьюторского действия.

Данный вектор тьюторского действия предполагает работу со множеством образовательных предложений, связанных с инфраструктурой тех или иных образовательных учреждений.

Находясь в одной из точек образовательной инфраструктуры, обучающийся часто даже не предполагает об образовательных возможностях инфраструктуры образовательного учреждения в целом. Задача тьютора состоит в том, чтобы вместе со своим подопечным увидеть и проанализировать всю инфраструктурную карту образовательных предложений с точки зрения их ресурсности для реализации индивидуальной образовательной программы.

Y – предметный вектор тьюторского действия.

Этот вектор указывает на направленность работы тьютора с «предметным материалом», выбранным его подопечным. Так как предметные границы всегда в большей или меньшей степени условны, то при работе в предмете, осваиваемом обучающимся (биология, математика, литература...), зачастую необходимо привлекать знания других предметных областей и тем самым расширять границы самого предметного знания. Изменение границ предметного знания становится направлением специальных тьюторских консультаций и вносит коррективы в реализацию индивидуальной образовательной программы каждого обучающегося.

Z – антропологический вектор тьюторского действия.

Говоря о реализации собственной индивидуальной образовательной программы, каждый обучающийся должен понимать, какие требования реализация этой программы предъявляет именно к нему и на какие свои качества он уже может опереться. Тьютор в этом случае лишь помогает увидеть и обсудить антропологические требования индивидуальной образовательной программы. Конечный же выбор всегда остается за обучающимся: принимать данный антропологический вызов или корректировать свою образовательную программу на основании уже сформированных ранее качеств.

Таким образом, работа тьютора в каждом из указанных нами выше направлений (социальном, предметном, антропологическом) позволяет обучающемуся увидеть свое образовательное пространство как открытое и начать эффективно использовать его потенциал для построения своей собственной индивидуальной образовательной программы.

Литература:

1. Гордон Эдвард, Гордон Элайн. Столетия тьюторства. – Ижевск, 2008.
2. Ковалева Т.М. Открытость как качественная характеристика образования // Департамент профессионального образования. – 2009. - № 1.
3. Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора: Материалы Всероссийского научно-методического семинара. – М.: АПКИППРО, 2009.
4. Тьюторство: концепции, технологии, опыт. Юбилейный сборник, посвященный 10-летию тьюторских конференций. 1996-2005. – Томск, 2005.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РИСКОЛОГИЯ: ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ PEDAGOGICAL RISCOLOGY: THEORY AND HISTORY

Антонова Л.Н.

Министр образования Московской области, член-корреспондент РАО,
доктор педагогических наук, профессор

Antonova L.N.

Minister of Education of Moscow Region,
Associate member of the Russian Academy of Education,
Doctor of sciences (Education), Professor

Аннотация. В статье рассматривается потенциал педагогической рискологии, который может составить основу концепции управления рисками в среде социальных групп, предрасположенных к неопределенности, и, в особенности, становящихся, развивающихся возрастных когорт, среди которых наиболее остро переживает состояние нарастающей неопределенности именно учащаяся молодежь.

Annotation. Article reveals the potential of pedagogical riscology which can make a basis of the concept of management of risks in the environment of the social groups predisposed to uncertainty, and, in particular in developing age cohorts among which most sharply worries a condition of accruing uncertainty is studying youth.

Ключевые слова. Рискология, концепции управления рисками, транзиции.

Keywords. Riscology, concept of risks management, transition.

1. Современная рискология: подходы, концепции, модели

В современной рискологии накоплен известный опыт исследования проблем риска. Поэтому, прежде всего, следует систематизировать основные теоретические подходы к определению исходных дефиниций, обращая не только к социологическим, но и к экономическим, культурологическим, статистическим признакам изучаемого явления. Это позволит более полно проанализировать эволюцию используемых в контексте исследования понятий, продемонстрировать их внутреннюю взаимосвязь и взаимообусловленность.

В научной литературе теоретические и концептуальные подходы к проблеме риска рассматриваются в более широком социальном контексте современности, что важно для раскрытия объективной сущности риска, для всестороннего анализа всего комплекса факторов, определяющих его разновидности.

Характеризуя сущность педагогического риска как социально – экономического и психологического явления подчеркнем такую особенность современного российского общества – это общество, где риск еще не стал повседневной, привычной реальностью, не рационализирован, не входит в устойчивый набор признаков «образа жизни» и оттого особенно разрушителен и опасен. Российское подрастающее поколение в лице своих адаптированных, индивидуалистически и модернизационно ориентированных представителей больше всех выиграло от происшедших изменений, но в лице традиционно ориентированных представителей, в первую очередь педагогов, существеннее других потеряло именно в аспекте своей всесторонней (духовной, политической, социальной, экономической) идентификации с традиционным российским социумом.

Вместе с тем, дети, подростки и молодежь России также оказались социальной стратой, более всего подвергшейся испытанию «свободой», которая в контексте происшедшей за последние два-

дцать лет может быть охарактеризована как неопределенность, охватившая все сферы общественного бытия: духовную, политическую, социальную, экономическую. Таким образом, общероссийский модернизационный риск подростков и молодежи в 1990-е годы на порядок усиливался специфическим кризисом ее социализации. И к этому добавлялись привычные беды «социального низа», которые в связи с глобальным социально-экономическим переворотом распространились на 70 % населения страны.

Запад переживал подобный исторический перелом на пороге Нового времени – в XVI–XVIII вв. Поэтому широкое использование термина «риск», как полагает немецкий социолог Н. Луман, относится именно к XVI в. – времени, когда развивалось мореплавание, формировались рынки и торговля. Необходимость противостояния многочисленным опасностям, поджидавшим путешественников и торговцев, преодоления постоянных угроз их жизни и торговле наполнило его конкретным содержанием. **Риск приобрел смысл опасности, угрозы и использовался, по мнению современной исследовательницы Д. Луптон, в связи со стремлением людей защититься (застраховаться) от возможных потерь, приносимых чаще природной стихией и всевозможными эпидемиями, нежели самим человеком.**

В русский язык слово «риск» пришло из испанского, в котором оно означает «скала», «риф», что также указывает на его происхождение, связанное с опасностью для мореплавателей.

В целом ранние определения риска включали как объективные, так и субъективные его аспекты. Признавалось, что риски, имманентно присутствующие в природе, в принципе могут быть идентифицированы, оценены и проконтролированы с помощью научных методов. Однако **человеческий фактор рассматривался преимущественно как способность защититься от риска или выиграть, включаясь в рисковую деятельность. По своему отношению к риску индивиды подразделялись на две категории: стремящихся избежать ситуации риска и склонные к риску.** Если одни предпочитали безопасные варианты и сторонились рискованных ситуаций, то другие надеялись, что возможная прибыль значительно перекроет потери.

Позднее для измерения риска стали применяться более точные математические методы. Ранние же подходы основывались на мнении, что человек способен просчитывать степень риска, оценивать потенциальные потери и, следовательно, просто должен оградить себя от его воздействия. Риск, в глазах сторонников этих подходов, напрямую был связан с умением максимально эффективно предотвратить возможные потери. В таком толковании риск входит в значение таких понятий, как «шанс», «удача», «смелость» или «приключение».

Как видно, уже в ранних подходах прослеживается отчетливая связь между риском и безопасностью. Именно безопасность, к которой так естественно стремятся люди, может рассматриваться, как противоположность риску. В данной связи вырисовывается дихотомия, в которой риск и сохранность, риск и безопасность контрастируют. Под сохранностью при этом понимается отсутствие потерь, обеспеченное индивидуальной калькуляцией риска, успешным конструированием ситуации.

Но если для одних безопасность предстает как избегание риска, то для других она связывается с оценкой вероятности определенных возможностей, способных улучшить их положение, которые выступают стимулятором рискованного поведения. Тогда «потенциальные потери» становятся следствием «риска принятия решения». Все эти факторы влияют и на восприятие риска и на желание рисковать. То есть, мера объективной возможности, степень возможной реализации события, поступка становятся ключевыми в определении риска.

Риск, согласно вероятностному подходу, определяется как нейтральная концепция, означающая возможность какого-нибудь происшествия, сочетаемая с величиной потерь и прибыли. Подобное толкование риска доминировало вплоть до начала XIX в. В условиях «первичной» модернизации, охватившей эпоху промышленной революции, разрушения традиционных наследственных привилегий, провозглашения равных гражданских прав, демократизации, риск существенно конкретизировался и приобрел специфические формы в разных сферах общественной жизни. **Он стал связываться с опасностями, сопутствующими специфическим видам деятельности во всех сферах – в экономике, в сфере правовых отношений, в политике, а позднее и в образовательной деятельности.** Таким образом, вероятностный подход к определению риска дополняется деятельностным и в таком сочетании широко используется в современной практике.

Осознание содержания ситуации риска позволяет субъекту «снять» ее путем выбора и реализации одной из имеющихся альтернатив, то есть путем совершения рискованного поступка (действия). Это достижимо в условиях полного или достаточно определенного поля возможностей, при которых повышается надежность оценки степени риска через соотношение вероятностей выигрыша и проигрыша. Такое действие характеризует **мотивированный риск**, рассчитанный на ситуативные преимущества в деятельности. При неопределенности возможностей, когда не удается определить вероятность, т.е. степень возможной реализации данного события при данных условиях, возникают предпосылки **немотивированного риска**.

В данной связи, **риск определяется как ситуативная характеристика деятельности, состоящая в неопределенности ее исхода и в возможных неблагоприятных последствиях в случае неуспеха**. Причем неопределенность исхода рискованного действия не означает неопределенности ситуации риска, а скорее указывает на его вероятностный характер, при котором успех зависит от степени определенности возможностей.

Отражая преимущественно индивидуально-личностную характеристику деятельности, такой подход нашел широкое применение в психологии, где понятию «риск» соответствуют три взаимосвязанных значения:

- риск как мера ожидаемого неблагоприятия при неуспехе в деятельности;
- риск как действие, в том или ином отношении грозящее субъекту потерей (проигрышем, травмой, ущербом);
- риск как ситуация выбора между двумя возможными вариантами действия – менее привлекательным, однако более надежным, и более привлекательным, но менее надежным.

Преимуществом такого подхода является возможность его эмпирической верификации и практического использования для управленческого воздействия, в том числе и в сфере социальной поддержки детства.

В условиях «вторичной» модернизации и индустриализации развивающихся стран во второй половине XX века риск все больше воспринимается как неотъемлемая и неискоренимая составляющая современности. В 60-е годы XX в. **риск перестает быть предметом только конкретных наук и превращается в объект междисциплинарных исследований, приобретает статус общенаучного понятия и широко распространяется в сфере образования**. Его генезис, независимо от сферы, в которой он возникает, будь то техника, хозяйственная деятельность, сфера образования или индивидуальное поведение человека, связывается с состоянием неопределенности.

Именно в этот период предпринимается всесторонняя научная разработка категории «неопределенность» в физике, кибернетике, в других естественных науках, а также в качестве предмета соответствующих философских обобщений. В самом общем виде под неопределенностью понималась такая категория, которая характеризовалась следующими признаками:

- превращением многообразия возможностей в действительность (причем, в начальной стадии этого процесса и в стадии становления);
- наличием связи, взаимодействия между свойствами и состояниями явлений (и, как следствие этого, – отсутствием резких граней между ними).

В результате, **риск выступал способом снятия неопределенности путем практического превращения возможностей в действительность, разрешения противоречий при многовариантном развитии событий**.

Глобализация технологического риска в конце XX в. потребовала выработки нового мышления, вводящего в современную педагогическую рискологию общечеловеческие нравственные и гуманистические императивы. Поиск факторов рационализации и пределов допустимого риска повысил интерес к его социокультурным основаниям. Ведущим специалистом в разработке данного подхода по праву может быть признана антрополог М. Дуглас. Проследив эволюцию понятия «риск», она отметила, что к концу XX в. **опасности, продуцируемые процессами глобализации риска, повлияли не только на его актуальность, но и скорректировали его смысловое содержание**. Хотя в основе определения риска по-прежнему лежала концепция вероятности, М. Дуглас одна из первых усомнилась в достаточности традиционных исследований риска, которые игнорируют концептуальные, этические и моральные издержки несоблюдения равенства и справедливости.

Важным шагом в развитии рискологии стал поиск приемлемого риска. Риск всегда касается ценностного решения, являясь необходимым элементом любого выбора. В целом, тезис о том, что риск социально конструируем, а значит, его оценка не свободна от ценностей, доминирующих в данном обществе, стал важным отличием социокультурного подхода в современной педагогической рискологии. Вполне обоснованным в связи с этим представляется стремление сторонников данного подхода определить влияние политических, моральных и эстетических факторов на анализ и управление риском, в том числе и в сфере образования.

Ключевым становится обеспечение таких условий, при которых риск должен быть минимизирован или даже исключен, в противном случае ответственность возлагается не на индивида, а на непосредственного виновника риска. Профессиональные эксперты, участвующие в обсуждении проблем риска, действуют часто далеко не в интересах его жертв. А наука, как правило, исполняющая роль арбитра, все больше теряет свой независимый статус. Так называемый объективный подход к проблеме риска, т.е. рациональное его восприятие как объективной реальности, является скорее заблуждением, хотя для общественного мнения именно он представляется более предпочтительным.

Объяснение этого феномена заключается в ответе на вопросы – являются ли индивиды свободными акторами или они стеснены различными неустойчивыми переменными (невежеством, средой риска, институциональными принуждениями и т.д.). Как много знают индивиды или группы о риске? Ощущают ли они свою незащищенность перед риском? Ответ заключается именно в уровне информированности каждого, вовлеченного в ситуацию риска, и необходимости оценки этой информированности. От этого в конечном итоге зависит восприятие риска и процесс его рационализации.

В то же время одной из основных проблем для индивидов остается та, что педагогический риск продолжает восприниматься как нечто объективное, а не субъективное, вследствие чего имеет место его недооценка, хотя и предполагается, что он должен находиться под контролем. Можно выделить, по крайней мере, две причины недооценки риска людьми, и, прежде всего, подрастающим поколением:

- слабая и избирательная (а в современных условиях контролируемая и формируемая) память;
- недостаточная роль системы образования в формировании соответствующего знания и в осознании подрастающим поколением реальных рисков.

Таким образом, обобщая приведенные выше суждения, можно выделить несколько подходов к восприятию риска:

- в основе первого из них находится связь информированности о риске с осознанием опасности, т.е. степень совпадения знания и осознания риска;
- второй подход указывает на то, что отношение к риску (стремление избежать или принять его) является атрибутивной характеристикой личности, а значит, главным выступает связь между структурой личности и отношением к риску;
- согласно третьему подходу в обусловленности рисков, ведущее место занимает борьба интересов и, поэтому, восприятие риска приобретает гендерные (половые), возрастные и классовые характеристики;
- наконец, в четвертом подходе, важную роль играет культурная подоплека восприятия риска, включающая мировоззренческие и идеологические особенности.

2. Риски в системе образования

Охарактеризованные факторы риска заметно влияют на характер социальных отношений. У одних людей проявляется заинтересованность в поддержании внутренних связей в условиях риска и склонность обвинять оказавшихся в ситуации риска за их собственные неудачные действия.

Другие верят в перспективность индивидуальных действий и в соревновательность, в силу чего эти люди оказываются постоянным источником конфликта, а не солидарности. В данном случае риск рассматривается больше как вопрос судьбы или шанса, а не как наказание за неумелые действия.

Как видно, первая группа демонстрирует высокий групповой этос и сплоченность, в то время как представители второй отличаются слабыми внутригрупповыми связями и высокой индивиду-

альностью. На основе этих наблюдений была выстроена типология индивидуальных и групповых реакций на риск (см. табл. 1).

Таблица 1. Типология реакций на риск в школьной среде (по Вилдавскому и Дрэйку)

№ п/п	Типы личности	Основные признаки реакций на риск
1.	Иерархисты (в школьной среде встречаются редко, чаще в начальной и старшей школе; как правило, это успевающие и хорошо адаптированные ученики)	Уважительное отношение к авторитетам и официальным организациям, конформизм в отношении норм и ожиданий, касающихся риска
2.	Эгалитаристы (как правило, подростки 13–15 лет, образующие всякого рода «группы свободного общения»)	Высокая степень групповой идентификации и непримиримое отношение к аутсайдерам, оказавшимся в ситуации риска. Скептическое отношение к распространенным нормам и твердая вера в эффективность деятельности по отношению к «полно риска»
3.	Индивидуалисты (лидеры школьных подростковых групп, часто входят в неформальные молодежные структуры за пределами школы; учащиеся, успешные в социальном плане за счет стартовых возможностей)	Низкий уровень идентификации с группой, склонность к саморегулированию риска, сопровождаемая отрицанием внешних ограничений и осознанием риска как балансирования между опасностью и удачей, с надеждой на последнюю
4.	Фаталисты (основная масса дезадаптированных детей и подростков)	Отдаются в руки судьбы, связывая с ней появление рисков, и не видят реальной возможности контролировать риск

Приведенная типология дает общее представление о проявлении социокультурных составляющих в индивидуальных или групповых реакциях на условия риска. Отмеченные поведенческие стереотипы могут составить основу концепции управления рисками в среде социальных групп, предрасположенных к неопределенности, и, в особенности, становящихся, развивающихся возрастных когорт, среди которых наиболее остро переживает состояние нарастающей неопределенности именно учащаяся молодежь.

Происходящие в современном российском обществе социокультурные сдвиги в аспекте данного исследования имеют двойственный характер. Во-первых, в самом взрослом мире становится все больше и больше молодежных «культурных меток» – от моды до нарочито рискованного поведения. И, во-вторых, типично «молодежные» риски распространяются во «взрослую среду».

На стыке взаимопроникновения этих двух миров (отцов и детей) возникает особый тип синергического механизма, который воплощается в ситуациях неопределенности, специфических формах поведения и мышления, обозначающихся как рискованное поведение и эвристическое инструментальное мышление. Риск в данной концепции рассматривается как способ измерения и расчета действий, основанных на ожиданиях, доверии, страхах, мнениях, настроениях. Причем измеряются и рассчитываются именно интенциональные (направленные) переживания – степень доверия, страха и т.д. Данный подход имеет концептуальное значение – рисками в среде школьной молодежи можно и должно управлять, одним из субъектов управления могут выступать сами дети и подростки, прежде всего, те из них, кого традиционно относят к особой группе риска.

В рассматриваемом аспекте рисков, связанных с конкретной социологической группой (дети и подростки с девиациями различных этиологий), а также с определенной социально-педагогической проблемой (социально-педагогическое управление и минимизация рисков, воздействующих как на самих детей и подростков, так и исходящих от них в отношении других сторон социальной реальности), исследование призвано быть междисциплинарным и рефлексировать

положения трех частных рискологий: рискологии школьного детства и подростничества, рискологии общего среднего образования и рискологии транзиту. [1, с. 31–41].

Подводя итог осуществленной характеристике существующих подходов к определению риска, можно сделать вывод, что общими для большинства из них являются следующие условия:

- наличие неопределенности;
- необходимость выбора альтернативы;
- возможность оценить вероятность осуществления выбираемых альтернатив;
- нравственная самооценка результата.

Наиболее универсальным, с учетом целей данного исследования, является определение **риска в среде школьной молодежи как деятельности, связанной с преодолением неопределенности в ситуации неизбежного выбора, в процессе которой имеется возможность количественно и качественно оценить вероятность достижения предполагаемого результата, неудачи и отклонения от цели.**

Система общего образования в качестве одной из важнейших социальных подсистем действует сначала от неопределенности стихийной ранней социализации к определенности целенаправленной социокультурной социализации, а затем от определенности последней к новой неопределенности самостоятельной жизни. И этот двойной переход, в свою очередь, усугубляется в современных российских условиях: реформированием и модернизацией российского социума в целом и самой системы образования, в частности.

В данной ситуации риски, присущие детям и подросткам в системе образования в условиях модернизации, определяются как деятельность в условиях перехода от состояния неопределенности к состоянию определенности (или наоборот), когда появляется обоснованная возможность выбора при оценке вероятности достижения предполагаемого результата, неудачи и отклонения от цели с учетом действующих морально-этических норм.

Становление социальной зрелости молодого поколения, его социальное взросление находит отражение в приобретении и изменениях собственного социального статуса в ходе интеграции в структуру общества, а также в характере идентификаций с различными социальными группами. Этот процесс, именуемый в социологии *транзицией*, т.е. переходом во взрослое состояние, в разные возрастные периоды наполнялся неодинаковым содержанием.

Выделяются несколько подходов к определению транзиту, которые характеризуют особенности взаимодействия детей, подростков и молодежи с социальным окружением и понимание ими типичных последствий событий, происходящих на этапе перехода во взрослую жизнь. В качестве основания транзиту преимущественно доминирует переход подростков и молодежи в сферу труда.

В обыденном сознании молодого человека транзиту выражается в стремлении достигнуть статуса своих родителей или старших братьев, друзей. Достижение приносит удовлетворение и является стимулом для дальнейшего повышения своего статуса, а нереализованность жизненных планов приводит к разочарованию и поиску других, зачастую асоциальных, путей жизненного самоопределения. Причем, и достижение желаемого статуса, и поиск альтернативных путей сопряжены с риском.

Итак, в целом, период социальных изменений, тем более таких радикальных, какие произошли в России в конце XX – начале XXI вв., поставил молодежь в совершенно новые социальные условия. Образцы социализации кардинально отличаются от тех, которые были характерны не только для их родителей, но даже для молодежи в старших возрастных когортах. Таким образом, являясь представителями одной и той же генерации, дети и подростки зачастую существенно отличаются от более старших молодых людей и своим обликом, и социальным опытом.

Резкое усиление социальной дифференциации, изменение структуры общественных отношений и последовавшие за этим интенсивные контакты современного «младшего» поколения российской молодежи с новыми социальными посредниками (рынок, отношения между работодателем и наемным работником, коммерческие услуги в сфере образования и др.), не характерными для социализации прошлых поколений, делают межпоколенные, а в ряде случаев и внутривпоколенные, межкогортные различия еще более значительными.

В условиях социальной трансформации подростки чаще отрицают опыт старших, чем его усваивают. Это изменяет форму воспроизводственного процесса уже в первом его звене – на этапе преемственности, обостряя риск, связанный с неравенством жизненного

старта. Молодые люди из разных социальных слоев изначально имеют разные шансы при обучении в средней школе, поступлении в высшие учебные заведения, в трудоустройстве, создании семьи.

Социально-экономический кризис ухудшил положение наиболее уязвимых групп населения, к которым относится молодежь, и поставил ее в конфликтные противоречия с обществом. Это создало для молодежи ситуацию иного типа риска, связанного с неопределенностью жизненного пути, что также не может не влиять на характер социального воспроизводства.

Вместе с тем, руководствуясь собственными интересами в образовании, профессиональной деятельности, материальном положении молодой человек критически оценивает окружающую его социальную реальность с точки зрения возможностей самореализации при достижении желаемого статуса, выражает согласие с одними нормами, протестует против других. Все, что противоречит его представлениям о должном, вызывает не только протест, но и стремление к преобразованию, часто принимающее у подростков извращенную форму бессмысленного разрушения.

Новизна, новаторство всегда сопряжены с инновационным риском, который является феноменом преимущественно молодежным, поскольку пора взросления, самоутверждения личности молодого человека сопровождается отрицанием прошлого опыта. Самоутверждение молодого поколения через отрицание может иметь как позитивные, так и негативные последствия.

В российском обществе позитивным моментом выступило отрицание большинством молодого поколения устаревших, отживших ценностей и отношений, характерных для эпохи административного социализма, хотя, как показывает опыт, не преодолен до конца риск воспроизводства этих отношений в новых условиях. С другой стороны, бездумное отрицание прошлого приводит к разрушению исторического сознания молодого поколения, к ценностно-нормативной неопределенности, к риску деформации идентичности [1, с.66–72].

Ни у общества в целом, ни у отдельных его институтов, ни даже у родителей в настоящее время нет однозначного нормативно-нравственного представления о должном поведении нынешних молодых людей. Все это затрудняет возможность в полной мере противостоять риску воспроизводства безнормности (аморфности), распространению деструктивных отношений, криминализации молодежных структур и интеграции в них все большего числа молодых россиян, среди которых наибольшему риску данной этиологии подвержены как раз дети и подростки школьного возраста. В данной ситуации особенно актуализируется задача теоретического обоснования, создания и практической реализации системы управления педагогическим риском.

Литература:

1. Чупров В. И., Зубок Ю. А., Уильямс К. Молодежь в обществе риска. – М., 2001.

ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКИ TENDENCIES AND PROSPECTS OF DOMESTIC DIDACTICS DEVELOPMENT

Уман А.И.

Зав. кафедрой общей педагогики Орловского государственного университета,
доктор педагогических наук, профессор

Uman A.I.

Head of the chair of the general pedagogics Oryol state university,
Doctor of science (Education), Professor

Аннотация. Современная дидактика представлена с позиции ее основного понятийного аппарата. Это дает возможность изучать процессы, происходящие внутри дидактики как науки, выявить состояние, тенденции и вектор ее развития. Определена роль концепции стандартов общего среднего образования второго поколения в плане перспектив теории обучения.

Annotation. Modern didactics is examined from the point of view of its basic concepts. It gives the opportunity to study the processes occurring inside didactics as a science and to expose its current state, development tendencies and trends. The article defines the impact which the Conception of secondary education standards has on the prospects of education theory.

Ключевые слова. Дидактические категории, технологический подход к обучению, цель обучения, результат образования, традиционная дидактика, антропологическая дидактика.

Keywords. Categories of didactics, the technological approach to education, purpose of education, results of education, traditional didactics and anthropological didactics.

Сегодня педагогическая наука в целом и дидактика, в частности, претерпевают значительные изменения, обусловленные инновационными процессами в образовании, а также тенденциями развития самой науки, характером разрешения ее внутренних противоречий. Чтобы проследить и обосновать происходящие в дидактике изменения, обратимся к истории ее возникновения и развития, определим в целом исторически обусловленный парадигмальный характер изменений и на этом фоне установим тенденции и пути ее дальнейшего развития.

Известно, что педагогика как наука возникла в труде Я.А. Коменского «Великая дидактика». И в этом смысле дидактика стала вместилищем всего педагогического знания, накопленного к тому времени. Дифференцируясь далее как наука, дидактика несколько столетий оставалась единственной педагогической наукой, включающей в себя (если говорить на языке современной педагогики) и теорию воспитания, и теорию управления образовательными системами, и социальные аспекты педагогики.

К слову сказать, в нашей отечественной педагогической науке также существует феномен дидактики как педагогического знания широкого спектра. Это дидактика П.Ф. Каптерева, разработанная в конце XIX века [4]. Однако позднее целостность единого педагогического знания начинает нарушаться и из единой и неделимой (до поры – до времени) дидактики начинают выделяться и постепенно оформляться теория обучения и теория воспитания. Этому способствовали, прежде всего, политическое переустройство нашего общества, возникновение советского государства, а с ним и изменение ценностных ориентиров и целевых установок и, в том числе, в сфере образования. Особая роль отводилась созданию теории воспитания как теоретической основе формирования человека нового социалистического типа – всесторонне и гармонически развитой личности. И

эта теория достаточно бурно развивалась на протяжении нескольких десятилетий. Свое развитие в данный период претерпела и теория обучения. Именно к ней, и стал в дальнейшем применим термин «дидактика».

Развитие теории обучения шло по пути теоретического обобщения образовательной практики, решения актуальных для каждого этапа проблем, формирования языка дидактики, выделения и изучения основного понятийно-категориального строя науки. В различные исторические периоды существования советской дидактики внимание исследователей было сосредоточено на разных дидактических понятиях, их становлении и развитии, что достаточно убедительно показано в историко-педагогическом исследовании Р.Б. Вендровской [1].

В результате анализа и разработки понятийно-категориального аппарата дидактики к 1980-м годам он в первоначальном виде был сформирован. Учитывая то обстоятельство, что дидактическая категория – это основное понятие данной науки, получившее наиболее высокий понятийный статус на основе теоретического исследования и обоснования, можно выделить сформировавшийся ряд основных понятий. Это такие дефиниции, как «процесс обучения», «принципы обучения», «содержание образования», «методы обучения», «формы организации обучения».

К ним примыкает ряд более частных понятий, таких, например, как «законы» и «правила» обучения, «самостоятельная работа», «познавательный интерес» и «активизация познавательной деятельности», «дифференциация обучения» и др. Такое положение дел подтверждает и научно-методическая мысль, разрабатывающая основы дидактики для учебников и учебных пособий по педагогике и дидактике. Дидактика как учебная дисциплина складывалась из основных пяти разделов, каждый из которых рассматривал одну из дидактических категорий. Именно название категорий в виде соответствующих разделов – глав, устойчиво повторяясь в учебниках разных авторов, составляли содержательную основу учебной дисциплины. Были в учебниках и другие разделы, представлявшие те или иные дидактические понятия, но они, во-первых, у разных авторов были разные и, во-вторых, имели эпизодический, неустойчивый характер.

Исследования дидактических категорий на ранних этапах сосредотачивались главным образом на внутренних характеристиках, позволяющих рассматривать каждую отдельно взятую категорию вглубь, автономно, отчлененно от других однопорядковых понятий. Такое положение дел, с одной стороны, приводило к позитивным результатам, поскольку способствовало, во-первых, развитию дидактического знания в плане его количественного накопления, упорядочения и систематизации в рамках отдельно взятых дидактических единиц и, во-вторых, выделению самих единиц, т.е. базового категориального аппарата дидактики.

С другой стороны, обозначились и негативные тенденции, причем малозаметные на ранних этапах развертывания изучаемого процесса: с течением времени теоретические исследования все больше отрывались и абстрагировались от проблем педагогической действительности и «замыкались» сами на себя. Следствием этого стала неостребованность научных дидактических изысканий предметными методиками и школьной практикой. Более того, многие методисты в своих исследованиях стали «продуцировать» дидактическую мысль (наряду с методической), причем ту, которая, по их мнению, являлась базовой относительно собственно методического исследования и «удобной» для использования в методиках и в практической деятельности.

Увеличивающийся разрыв между педагогической теорией и педагогической практикой постепенно приводит к противоречию между ними. Так, во второй половине 80-х годов педагогическая наука подвергается жесточайшей критике со стороны педагогов-практиков и радикально настроенной части педагогической общественности за ее отставание от потребностей современной школы. В то же время, практика апеллирует к новейшему опыту педагогической деятельности, в частности, к методическим системам педагогов-новаторов, огульно отвергая весь предшествующий опыт. В связи с этим акцент в педагогических исследованиях начинает смещаться с традиционного содержания на изучение и разработку так называемого инновационного содержания, формирующегося на фоне целой череды реформ в сфере образования. Это содержание и заполняет в конечном итоге «нишу», образовавшуюся между педагогической теорией и педагогической практикой, разрешая, тем самым, указанное противоречие.

Что же это за содержание? Во-первых, содержание, тесно связанное с традиционным дидактическим знанием, непосредственно вытекающее из него, являющееся его логическим продолжением.

ем и только вместе с ним образующее целостное дидактическое знание. Во-вторых, это содержание является практикоориентированным, характеризующим механизм реализации дидактической теории в практике обучения, совокупность соответствующих педагогических (учебных) задач и способов деятельности по их решению.

Сказанное характеризует новое содержание как феномен педагогической технологии. Новое содержание дидактики – более продвинутое, развитое по сравнению с прежним – представляет собой синтез дидактической теории с соответствующей технологией, что в принципе не исключает дальнейшего развития «высокой» дидактической теории. Более того, в современных условиях роль этой теории усиливается, так как она призвана стать базой собственной технологии.

Обратим внимание на структурную организацию дидактики как науки, отраженную в ее категориальном аппарате. На момент кризиса она состоит из пяти указанных выше дидактических категорий. Если ее рассмотреть в логике «цель – средство – результат», то можно обнаружить, что все дидактические категории вместе взятые лежат в плоскости средств (в широком смысле слова). В перечне категорий нет понятия «цель обучения», а, следовательно, и категории, отражающей результат обучения.

Поэтому, какие бы процессы не рассматривались в дидактике, в них не присутствует научно обоснованной и изначально заданной (по законам целеполагания) цели обучения и адекватного ей результата. И, естественно, что дидактику в таком «усеченном» виде не приемлют предметные методики, поскольку методика – более конкретная научная область и ей требуются дидактические механизмы и результаты, на которые можно было бы опереться как на методологические основания по тому или иному конкретному учебному предмету. Следствием этого и являются «дидактические инициативы» методистов-предметников.

Возникает вопрос: так почему же все-таки понятие «цель обучения» не достигает статуса дидактической категории, несмотря на свою значимость для теории и практики обучения? В подтверждение значимости цели можно привести следующие, часто повторяемые педагогами (как теоретиками, так и практиками) формулировки и высказывания: «Обучение – процесс целенаправленный», «Всякое обучение начинается с постановки цели». Однако, чаще всего, дальше подобного рода формулировок дело не движется. К тому же «цель обучения» в дидактике остается практически не разработанной. По проблеме целей обучения в отечественной дидактике нет ни одного крупного теоретического исследования: ни монографии, ни докторской диссертации.

В сфере педагогического образования категория «цель обучения» также не изучается: ни в одном отечественном учебнике (или учебном пособии) по педагогике нет, не только отдельной главы, посвященной целям обучения (как это имеет место для всех дидактических категорий), но даже маленького раздела, где были бы рассмотрены определение цели и классификации целей. Существует и находится в педагогическом «обиходе» всего лишь одна классификация – нетехнологичная и практически неэффективная, – предполагающая разграничение целей на образовательные, воспитательные и развивающие.

И поэтому учителю системой педагогического образования не предлагались (да и не могли быть предложены) механизмы постановки и достижения целей обучения. В то же время, целевые установки фигурируют во всех нормативных и методических документах, предлагаемых учителю для исполнения. Здесь цели носят либо наиболее общий характер и не разработаны до уровня использования их учителем, либо сформулированы в готовом виде (как это делалось в «нормативных» поурочных разработках 70-х гг. XX века). Поэтому учитель ставил цель урока, исходя из собственных методических соображений или из опыта коллег.

Неразработанность «цели обучения» в дидактике вытекает, прежде всего, из идеологических факторов и обстоятельств, из отсутствия реализма целей, из невозможности дать дидактическую интерпретацию и конкретизацию цели коммунистического воспитания – всестороннему и гармоничному развитию личности каждого ребенка (так как невозможно каждого развить во всех отношениях). Дидактика как общественная наука десятки лет существовала в идеологическом пространстве построения коммунистического общества, что не могло не повлиять на темпы ее развития и содержательное наполнение. Она также испытывает на себе кризисы и преобразования, происходящие в нашем обществе, что не может не повлиять на ее дальнейшее развитие и, в том числе, в плане создания теории целей обучения.

Однако и в мире до середины XX века не было условий для разработки теории целей обучения. Они появились вместе с научно-технической революцией, с технологической эрой, возникшей в жизни человеческого общества, с технологическим подходом во всех сферах жизнедеятельности человека и, в том числе, в образовании. Технологический этап в развитии нашего общества, начавшийся во второй половине XX века в эпоху научно-технической революции, не мог не повлиять на технологизацию науки в целом и дидактики, в частности.

Как отмечал М.В. Кларин, первым детищем педагогической технологии было программированное обучения, характерными чертами которого явились «уточнение учебных целей и последовательная (поэлементная) процедура их достижения» [5, с. 118]. Из этого следует, во-первых, что симптомом появления в теории и практике обучения технологического компонента было программированное обучение и, во-вторых, технология в обучении предполагает особое внимание к целевому элементу процесса обучения.

Программированное обучение пришло к нам из-за рубежа в 60-х годах XX века, и в этом достаточно широком научном направлении исследованиями занимались представители кибернетики, теории информации, психологии, дидактики, науки об управлении и т.д. Среди дидактов особый вклад в развитие теории программированного обучения внесли Т.А. Ильина и В.П. Беспалько. Из наиболее значимых отечественных работ по программированному обучению можно выделить исследование Н.Д. Никандрова [8], в котором обобщен опыт и состояние разработанности данной проблемы в наиболее развитых странах мира – США, Англии, Франции и ФРГ. Здесь представлены в единстве исторический, теоретический, методический и практический аспекты программированного обучения, вытекающие из анализа зарубежного опыта: впервые обобщен материал о спецификации целей обучения, анализируются разработки Б. Блума, Р. Ганье, Р. Менджера, К. Флексига и др. исследователей.

Работа была завершена и опубликована в 1970 году. В это время в исторических условиях противостояния двух систем – социализма и капитализма – в силу преобладания идеологических факторов над педагогическими, невозможна была интерпретация и разработка идей, связанных со спецификацией целей обучения. Но поскольку идея разработки целей обучения является внутренней основой существования и развития программированного обучения, то дальнейшая разработка этого направления без своего важнейшего основания в итоге становится невозможной. Данное обстоятельство оказало решающее влияние на постепенный отход в 70-х годах в нашей стране от проблем программированного обучения.

В 70-е годы XX века начинает развиваться отечественная эмпирическая база, связанная с технологическим подходом к обучению. Технологический подход к обучению ставил целью сконструировать учебный процесс, отправляясь от заданных исходных установок (социальный заказ, образовательные ориентиры, цели и содержание обучения) [6, с. 18]. Он реализовался в двух направлениях научного поиска: во-первых, при исследовании конструирующей деятельности творчески работающих учителей и выделении процедур конструирования учебного процесса и, во-вторых, при углубленном изучении развивающегося категориального аппарата дидактики, учитывающем выделение технологических характеристик основных элементов процесса обучения.

Первое направление связано с подходами к конструированию учебного процесса и совокупности процедур, его составляющих. Это подходы: с позиции постановки и решения педагогической задачи (В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин), с позиции НОТ учителя (И.П. Раченко), с позиции педагогического предвидения (В.И. Загвязинский), дидактико-методический подход (И.М. Грицевский, С.Э. Грицевская, В.В. Краевский, Н.В. Кухарев, Ю.Л. Львова, Р.П. Скульский, С.Д. Шевченко). В результате изучения опыта конструирования учебного процесса с различных позиций можно определить наиболее общую совокупность процедур. К ней относятся: анализ исходного состояния объекта, прогнозирование, целеполагание, проектирование и планирование.

Второе направление напрямую связано с развитием категориального аппарата дидактики и разработкой содержательного наполнения процедур конструирования. Однако его характеристика требует предварительных пояснений.

Прежде всего, отметим, что к 80-м годам XX века в отечественной дидактике создались условия для проведения теоретических исследований по проблеме целей обучения. Этому способство-

вали, во-первых, накопленный богатый эмпирический материал по целям обучения, во-вторых, логика развития самой дидактики и, в том числе, технологического подхода к обучению, связанного с развитием знания о целях обучения и, в-третьих, имеющийся в нашей стране зарубежный опыт научных исследований по проблеме целей обучения. Поэтому в 80-х годах появились первые научные исследования по разработке отечественной теории целей обучения (Г.И. Батурина, В.П. Беспалько, М.В. Кларин, Т.И. Шамова), что дало реальное основание для научной рефлексии понятия «цель обучения» как дидактической категории.

В середине 90-х годов XX века автором настоящей статьи была обоснована необходимость введения еще одной дидактической категории, которая в технологическом плане вбирает в себя весь спектр основного дидактического инструментария и является связующим звеном между дидактикой и педагогической действительностью, выводит дидактику в учебный процесс [13, с. 61–123]. Это понятие «учебное задание» (учебная задача). С одной стороны, оно, будучи выраженным одним из основных дидактических элементов учебного процесса, завершает технологическую цепочку основных традиционных элементов; с другой – отражает целевой элемент в его практической реализации.

Кроме основных элементов обучения, отражающих категориальный аппарат дидактики в полном объеме, в технологическое содержание входят технологические характеристики этих элементов. Технологические характеристики – это такие составляющие элементов обучения, которые являются их «представителями» в процедурах конструирования учебного процесса. Они также характеризуют собой определенный, достаточно глубокий уровень разработки дидактических категорий, дающий возможность выстраивать учебный процесс на дидактическом «этаже». Выделим совокупность технологических характеристик с учетом их принадлежности тому или иному дидактическому элементу и укажем авторов, которые исследовали данные элементы на соответствующем уровне глубины.

Каждая дидактическая категория обладает адекватным ему элементом со своей специфической технологической характеристикой. Для целей обучения – это таксономии целей и конкретизированные цели (М.В. Кларин, Н.Д. Никандров); для содержания образования – виды элементов учебного содержания и соответствующие конкретные его фрагменты (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин); для методов обучения – классификации методов, их сочетания, адекватные моделируемым фрагментам учебного содержания (Ю.К. Бабанский); для форм организации обучения – учебные ситуации и формируемые из них элементы урока (А.А. Бударный); для учебных заданий – их виды и конкретные формулировки, обращенные к учащимся (А.И. Уман); для процесса обучения – его звенья или этапы (Н.М. Яковлев, А.М. Сохор); для принципов обучения – принципы эффективно (оптимального) сочетания технологических характеристик всех основных дидактических категорий (Ю.К. Бабанский).

Если свести воедино результаты разработки технологического подхода к обучению, то складывается следующая картина. Во-первых, теоретически выделена совокупность процедур конструирования учебного процесса. Во-вторых, обоснована совокупность технологических характеристик всех основных дидактических элементов (традиционных и новых), которые обеспечивают содержательное наполнение процедур конструирования. Все это, в свою очередь, обеспечивает построение способа конструирования учебного процесса. В качестве примера нами предлагается способ конструирования сценария урока, который заключается в последовательном построении учителем четырех моделей учебной темы – целевой, содержательной, методической и процессуальной – на конкретном материале [12].

В 90-е годы происходит инвентаризация и систематизация различных способов конструирования учебного процесса на основе авторских концепций и систем обучения. Этот процесс ярко представлен в исследовании Г.К. Селевко [10]. Именно в это время технология обучения формируется как «нижний этаж» дидактической теории, через который дидактика «выходит» в практику обучения. Акцент при этом делается на содержательной стороне технологий, их специфике. Речь в большей степени идет о количестве технологий, нежели об условиях их эффективной реализации.

С сегодняшних позиций осознается, «что собственно технологизации подвергается не ребенок, а условия его развития, деятельность, направленная на создание определенных воспитательных ситуаций. На уровне проектирования педагогическая технология может быть массовой и универ-

сальной, на уровне реализации (а именно здесь мы имеем дело с живым человеком, с учеником) – только авторской» [14, с.26].

В целом технологический подход внедряется в учебный процесс с конца 80-х гг. XX века. Тем не менее, освоение его происходит очень медленно. Это связано с рядом обстоятельств. Во-первых, очень сильна в школе дидактическая традиция – предметоцентрический подход к обучению, – когда вся система работы рассчитана на приобретение учащимися ЗУНов и их контроль. Во-вторых, вузовская дидактическая подготовка будущих учителей по-прежнему строится на предметоцентрических основаниях.

Если обратиться к современным учебникам для вузов по педагогике (дидактике), то можно обнаружить, что там подлежат изучению по-прежнему исключительно традиционные дидактические категории (как и 30–40 лет назад!). Т.е. новое поколение будущих учителей готовят к предметной подготовке школьников, а не к формированию личности. Ныне действующий государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования для учительских специальностей по части изучения дидактики также в своей основе традиционен. В-третьих, к сожалению, пока еще не прижились в дидактике категории «цель обучения» и «учебное задание», а в практике – механизмы их реализации.

Есть и еще одно обстоятельство, сдерживающее развитие технологического подхода к обучению и дидактики в целом. Это неразработанность феномена «результат обучения». Во-первых, полный цикл обучения представляет собой осуществленную цепочку «цель – средство – результат» и, во-вторых, способ постановки целей, предлагаемый педагогической технологией, состоит в том, что «цели обучения формулируются через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся, причем таких, которые учитель или какой-либо другой эксперт могут надежно опознать» [6, с. 28]. Поэтому дальнейшее развитие дидактической теории целей обучения во многом зависит от разработки понятия «результат обучения» и создания дидактической концепции результатов.

И в этом плане ориентиром может служить Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования второго поколения, в которой в систематизированном виде представлено основополагающее знание о результатах образования, достигаемых в процессе учебной деятельности. Образовательные результаты – это «приращения» в личностных ресурсах обучаемых, которые могут быть использованы при решении значимых для личности проблем.

Личностные ресурсы можно разделить на мотивационные (ценностные ориентации, потребности, запросы, которые конкретизируются в мотивах деятельности), инструментальные, или операциональные (освоенные универсальные способы деятельности), когнитивные (знания, обеспечивающие возможность ориентации в явлениях действительности, предметные умения и навыки). Развитию мотивационных, инструментальных и когнитивных ресурсов личности соответствуют планируемые результаты образования: личностные, метапредметные и предметные.

«Личностные результаты являются фактором развития мотивационных ресурсов учащихся, метапредметные – инструментальных, предметные – когнитивных» [7, с. 6]. Здесь сформулировано современное представление об образовательных результатах: дано их четкое определение, выделены виды результатов, установлено соотношение видов ресурсов личности с планируемыми результатами образования. Кроме этого, в Концепции даны определения личностных, метапредметных и предметных результатов через их содержательное наполнение. В целом в Концепции четко определены «существо и основные составляющие современных результатов образования» [9, с. 14]. И, более того, сделан акцент «на результаты образования как системообразующий компонент конструкции стандартов» [9, с. 16]. Таким образом, на сегодняшний день Концепция стандартов носит ярко выраженный инновационный и опережающий характер относительно дидактики как науки.

Ориентация на результаты образования – очень плодотворная идея, задающая вектор развития отечественной системы общего образования и которая могла бы стать ключевой в современной дидактике. То есть в перспективе дидактика как наука разрабатывает теорию результатов образования в обучении, адекватную современной практике образовательного процесса, организуемой на основе Концепции стандартов и самих стандартов второго поколения. С другой стороны, в самой дидактике вызревают предпосылки разработки такой теории, отраженные, в частности, в исследо-

вании и раскрытии таких понятий как компетенция, компетентность, учет, контроль, оценка, критерии оценки и тестирования.

Но, несмотря на все проблемы и противоречия отечественной дидактики, можно констатировать определенные положительные тенденции и сдвиги в ее развитии. Накопленный дидактический потенциал, как в рамках дидактики, так и за ее пределами (в частности, в теории педагогического образования) дает основание говорить о качественно новом этапе ее развития – классификации. На этом этапе наука дифференцируется внутри себя: в ней выделяются направления и более частные теории в совокупности своей покрывающие все пространство дидактики. Сегодня дидактику как науку становится возможным расклассифицировать по трем направлениям и выделить, соответственно, три дидактики: средовую дидактику (или дидактику средств обучения); дидактику с позиции деятельности учащегося (или дидактику учащегося) и дидактику с позиции деятельности учителя (или дидактику деятельности учителя). По сути дела любое научно-дидактическое исследование можно подвести под одно из выделенных трех направлений дидактики. Дадим общую характеристику каждой из дидактик, выделив ее основные категории.

Средовая дидактика – это теория обучения, рассматривающая весь комплекс средств обучения, образующих в реальном обучении среду для осуществления взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся. В данном случае средства обучения понимаются в широком смысле, т.е., не как собственно средства в отличие от форм, методов и т.д., а как суперкатегория, как интегральное понятие, включающее весь спектр категорий в логике «цель – средство – результат». И в этом случае категориальный аппарат дидактики составляют такие базовые понятия, как: процесс обучения, принципы обучения, содержание образования, методы обучения, формы организации обучения, учебные задания. К слову сказать, наша отечественная дидактика как учебный предмет в вузе на протяжении нескольких десятилетий строилась (и до сих пор строится!) на изучении традиционных категорий, которые составляют содержание дисциплины.

Организирующим началом обучения является передача учителем знаний, умений и навыков учащимся при помощи средового механизма (что в принципе противоречит сущностным силам и возможностям, как учителя, так и учащихся; носит догматический характер). Средовая дидактика является наиболее развитой составной частью общей дидактики. Однако сегодня происходит процесс развития еще двух дидактик: дидактики учащихся и дидактика деятельности учителя.

Дидактика учащегося – это теория обучения, основанная на характеристике и факторах учебной деятельности обучающихся. В данном случае основной категорией является «деятельность учения». Другие дефиниции этой дидактики – активизация, мотив, познавательный интерес, индивидуализация, этапы деятельности, ее виды, структура, познавательные действия и операции. Механизмами овладения деятельностью выступают формирование (внешнее и внутреннее), развитие, саморазвитие, самореализация. Дидактика учения тесно смыкается с педагогической психологией.

Дидактика деятельности учителя – это теория, рассматривающая школьное обучение в контексте деятельности учителя. Здесь базовым понятием является «деятельность учителя». Используются также понятия: творческая деятельность учителя, креативная деятельность учителя, инновационная деятельность учителя; деятельность по анализу, диагностике, прогнозированию, целеполаганию, проектированию, конструированию, планированию, организации, коррекции, оценке обучения. В этом случае важнейшим организующим фактором учебного процесса является дидактическая система учителя, а механизмом осуществления обучения – управление учебно-познавательной деятельностью учащихся, в результате реализации которого происходит формирование и развитие их деятельности, компетентности и личностных качеств.

А как же обстоят дела с категориями «цель обучения» и «результат образования»? К какой из дидактик они относятся? Нам представляется, что это – основополагающие понятия современной теории обучения в целом, которые имеют отношение к каждой из трех дидактик.

Исходя из этого, дидактика как наука в своем категориальном выражении принимает, образно говоря, следующий вид. Исходная категория – «Цель обучения». От нее исходят три вектора – луча, на каждом из которых расположен категориальный ряд своей дидактики. Затем эти векторы сходятся в одной точке, которая обозначает категорию «результат образования». Такой гипотетический вид имеет развитая дидактика.

На современном этапе развития дидактики целесообразно разделение и самоопределение выделенных трех теорий обучения. Развитие дидактики как науки, ее углубление позволят со временем выйти на внутренние, «органические» связи между составляющими дидактики. Такие связи могут быть реализованы в интеграционных технологиях обучения, вбирающих в себя все три дидактики, взаимодействующие между собой на технологическом уровне. Таким образом, вся дидактическая наука вырисовывается как **т р и е д и н а я д и д а к т и к а**, которая способна быть теоретической основой личностно-развивающего обучения.

Процесс развития отечественной дидактики как науки приводит к рефлексии парадигмальных изменений в историко-педагогическом процессе. Если обратиться к периоду общественных реформ второй половины XIX века, то можно отметить, что в этот период происходит становление антропологической парадигмы, которая приходит на смену классической [2, с. 9]. Последующее историческое развитие нашего общества приводит к смене общественного строя и, вместе с этим, образовательной парадигмы. На место антропологической приходит знаниевая или знаниево-репродуктивная парадигма, предполагающая предметоцентризм в обучении и усвоение ЗУНов.

Такое положение дел существует с 20-х по 80-е годы XX века. В этот период формируется традиционная средовая дидактика. В 80-е годы прежняя образовательная система приходит в застой. Снова меняются общественные ориентиры и ценности. В обществе и в сфере образования происходит демократизация и возвращение к гуманистическим идеям и ценностям. Вместо знаниево-репродуктивной приходит гуманистическая образовательная парадигма, характеризующаяся личностно ориентированным типом обучения. В последующие 20 лет, соответственно, особое внимание уделяется дидактике ученика. Однако процесс личностно ориентированного обучения существует, в основном, как исключение, а не как правило. Это в значительной степени связано с отсутствием в школе учителя, способного осуществлять личностно ориентированное обучение. Поэтому в ближайшее время акцент в дидактических исследованиях смещается на ключевые проблемы формирования субъективной позиции и дидактической системы учителя [3; 11]. В целом же активно начинает формироваться дидактика деятельности учителя, от которой во многом зависит реализация идей гуманизации. Но сам факт смещения дидактики в сторону учителя характеризует новую образовательную парадигму – антропологическую. Это обстоятельство по существу объясняет историческую ситуацию и смену образовательных парадигм.

В результате демократизации российского общества второй половины XIX века в сфере образования происходит смена классической парадигмы на антропологическую. Дальнейшее развитие общества (после 1917 года) пошло иным путем, перечеркнув демократические завоевания и (в образовании) антропологическую парадигму. Но, тем не менее, если окинуть взглядом весь последующий исторический период вплоть до наших дней, то можно увидеть, что он заключался в последовательном, поэтапном восстановлении «перечеркнутой» ранее антропологической парадигмы.

Она «восстанавливалась» поэтапно: сначала в виде знаниево-репродуктивной парадигмы, акцентирующей внимание на изучении учебного предмета, затем – гуманистической, делающей акцент на ученике и развитии его сущностных сил и способностей и, наконец, собственно антропологической, акцентирующей внимание на учителе как субъекте образовательного процесса, обеспечивающем формирование и развитие личности ребенка. В настоящее время наша отечественная теория обучения развивается как антропологическая дидактика, которая еще может быть названа триединой дидактикой. Таким образом, парадигмальные основания позволяют восстановить целостную картину развития отечественной дидактики как науки.

На основании изложенного можно выделить ряд ведущих тенденций развития современной дидактики как науки. Это **д и ф ф е р е н ц и а ц и я** (с последующей интеграцией на технологическом уровне), **т е х н о л о г и з а ц и я** и **а н т р о п о л о г и з а ц и я**.

Дифференциация дидактики связана с ее внутренней классификацией, с выделением трех дидактик внутри теории обучения, которое становится возможным в связи с накоплением качественно новой информации и попытками научной систематизации знаний об ученике и учителе в процессе обучения.

Технологизация дидактики означает процесс порождения в науке технологического этапа, который приближает теорию к практике. Этот процесс имеет волнообразный характер. Первая волна является результатом научно-технической революции в мире, пришла к нам из-за рубежа и суще-

ствовала в 60-е годы XX века. Вторая волна характеризует начальный этап разработки нашей отечественной теории целей обучения и расчленения конструирующей деятельности на составляющие (70-е–80-е годы). Третья волна появилась в 90-х годах и существует по настоящее время. Она связана с созданием способов конструирования процесса обучения. В настоящее время Концепция стандартов общего среднего образования создает условия и предпосылки для реализации четвертой технологической волны в образовании. Предполагается установление соответствия между целями обучения и результатами образования, которое в практике завершает технологическую «цепочку», а в теории влияет на создание полноценной дидактики, сближающейся с методикой обучения (предметными дидактиками) и отражающей технологические тенденции различных сфер общественного развития.

Антропологизация дидактики предполагает ее «очеловечивание», переакцентирование внимания с проблем обучения, когда во главу угла ставится предметная составляющая, – на проблемы формирования личности учащегося и учителя, на механизмы, гармонизирующие их «производственные» отношения в обучении.

Какие же перспективы просматриваются в процессе развития дидактики как науки? Прежде всего, следует констатировать, что тенденции развития дидактики определяют и перспективы ее развития. (Это касается не только обозначенных в статье направлений).

Одной из перспектив дидактики является формирование полноценного ее технологического этажа. В этом плане дидактика находится на «подступах» к реализации четвертой «технологической волны».

Другая перспектива лежит в плоскости внутренней дифференциации дидактики, упорядочения ее путем выделения трех ее составных частей, выделения предмета и основного понятийного аппарата каждой из дидактик, объединение выделенных дидактик на уровне технологии обучения.

Следующая перспектива лежит в плоскости акцентирования внимания на деятельности учителя, которое является важнейшим условием осуществления личностно-развивающего обучения.

Весь ход развития отечественной дидактики свидетельствует о ее высоком внутреннем потенциале, который может быть реально востребован в XXI веке.

Литература:

1. Вендровская Р.Б. Очерки истории советской дидактики. – М.: Педагогика, 1982.
2. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: Монография. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.
3. Ирхина И.В. Дидактическая система учителя: концепция и технология развития: Монография. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2005.
4. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Каптерев П. Ф. Избранные пед. сочинения. / Под ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982.- С.270-652.
5. Кларин М.В. Развитие «педагогической технологии» и проблемы теории обучения // Советская педагогика. 1984. №4. С.117-122.
6. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках: Пособие к спецкурсу. – М.: Арена, 1994.
7. Кузнецов А.А. Разработка Федеральных государственных стандартов общего образования // Педагогика. 2009. №4. С.3-10.
8. Никандров Н.Д. Программированное обучение и идеи кибернетики: Анализ зарубежного опыта. – М.: Наука, 1970.
9. О Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования: доклад Российской академии образования / Под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова // Педагогика. 2008. №10. С.9-28.
10. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1988.
11. Сериков В.В. Субъективная реальность педагога // Педагогика. 2005. №10. С.53-61.
12. Уман А.И. Подготовка учителя к конструированию учебного процесса // Школьные технологии. 1998. №4. С.87-101.
13. Уман А.И. Технологический подход к обучению: теоретические основы / МПГУ им. Ленина, ОГУ. – Москва-Орел, 1997.
14. Факторович А.А. Сущность педагогической технологии // Педагогика. 2008. №2. С.19-27.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И МЕХАНИЗМЫ
РЕАЛИЗАЦИИ РОССИЙСКОЙ СЕМЬЕЙ
СВОИХ СОЦИАЛЬНЫХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ**

**PSYCHOLOGICAL PRECONDITIONS AND MECHANISMS
OF REALIZATION BY THE RUSSIAN FAMILY
OF ITS SOCIAL AND PEDAGOGICAL POSSIBILITIES**

Лишин О.В.

Доктор психологических наук, профессор

Lishin O.V.

Doctor of science (Psychology), Professor

Аннотация. В статье обосновывается процесс обретения старшими подростками и юношами смыслов жизни как ведущая деятельность в их возрасте. Раскрывается потенциал семейного воспитания и детских объединений, способствующий проявлению и обретению этих смыслов.

Annotation. Article substantiates the finding process by the senior teenagers and young men of meaning of the life as leading activity at their age. Article reveals the potential of family education and the children's associations, promoting display and finding of these senses.

Ключевые слова. Семейное воспитание, детские объединения, смысловые образования, аксиология.

Keywords. Family education, children's associations, semantic formations, an axiology.

Предисловие



*«Неповторимый человек оставляет свой
неповторимый след на земле:
написанную книгу, созданную вещь,
выращенное дерево,
память о себе в сознании людей...»*

(Из книги **О.В.** и **А.К. Лишиных**
«Это нужно живым»)

Олег Всеволодович Лишин (1933–2009) оставил такой след на земле за прожитые 76 лет, что проводить этого удивительного человека пришло человек двести, от тех, кому за семьдесят, до детей самого «мелкого» возраста – кто как-то узнал о его уходе и оказался в Москве в эти майские праздники. Был костер, были любимые песни и воспоминания, было светло и грустно одновременно.

Вспоминая О.В. Лишина, геолог и педагог, мама четырех детей Лена Раюшкина (Мединская) пишет: «Мне очень тяжело сформулировать, что же мне дал в этой жизни Всеволодович. Ведь приходится, по сути дела, заниматься самоанализом. Хотя и говорят, что человек формируется в самом раннем детстве, есть такое в моей жизни воздействие, которое во многом изменило и меня, и мою жизнь. Это годы с пятнадцати лет (с 1974) рядом со «Всеволодычем» в отряде «Дозор», и позже – годы общения, не частого, но очень необходимого. Это как камертон для души. В той ли я тональности? Так что же самое важное я получила? Сейчас могу смело сказать: мне «привиты» гуманизм и демократия».

Очень громкие слова. Постараюсь пояснить, почему не могла обойтись без них. Всюду говорят о демократии и гуманизме. Но слова останутся словами, если они не подтверждены в жизни, в делах. Сейчас я понимаю, что созданный и руководимый Лишиными отряд «Дозор» стал уникальным инструментом воспитания и создания ЛИЧНОСТИ. В отряде я, выросшая в строгости воспитания деда, зам. начальника военного училища по учебно-воспитательной работе, впервые столкнулась с подлинной народной демократией:

- *когда сами принимаем решения и сами за них отвечаем,*
- *когда голос даже самого мелкого «малька» имеет вес,*
- *когда ответственность твоя за всех и всех – за тебя,*
- *когда ты свободен в своих делах и мыслях, но очень хочется работать на отряд, для людей, да много еще чего...*

Очень важным фактором для меня стало уважительное отношение Всеволодовича и дозоровцев ко мне как к личности, самостоятельной единице общества. Ко мне, со всеми моими недостатками и комплексами взрослеющего подростка, отнеслись внимательно и бережно. Все самое лучшее было поддержано, а работа над ошибками и недостатками шла ненавязчиво, но системно. Сама атмосфера жизни отряда и весь цикл его работы помогли саморазвитию, учили анализу. Особо хочется сказать о творчестве. Разные идеи просто фонтанировали. Конечно, Всеволодович всегда был основной движущей силой в раскрутке наших мозгов, в придумывании нестандартных проблем и задач. В моей дальнейшей жизни способность к принятию нестандартных решений и выработке идей очень мне помогла.

Уважительное отношение к окружающим и равенство всех без различий в возрасте и звании, человечность и активная гражданская позиция, забота о ближнем – важнее твоих проблем, равнодушие и доброта – вот, на мой взгляд, главное, чему обучал нас Всеволодович, и постоянно – на собственном примере. Спасибо тебе, Всеволодович!

Этот пример, как десятки и сотни других, сочетание практической психолого-педагогической работы с широкомасштабными теоретическими исследованиями дали право О.В. Лишину выдвинуть свою концепцию ведущей деятельности взросления как смыслового образования, подчиняющего своему смысловому содержанию все другие виды деятельности, в результате чего в ней происходит формирование смысловых структур личности, в том числе направленность мотивационной стратегии ее жизненных позиций, что в конечном итоге определяет сознание и поведение человека. Эту концепцию О.В. Лишин предлагает рассматривать как ориентир в постановке цели и задач воспитания.

О.В. Лишин – выпускник МГУ 1955 года, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО, автор более ста научных работ, в том числе шести книг, вместе с женой, тоже выпускницей МГУ, пришел в педагогику в 1962 году. А с 1973 по 2003 годы руководил созданным ими коммунарским педагогическим, а затем и военно-поисковым отрядом «Дозор». Вместе они работали в журналистике по широкому кругу вопросов, вместе писали книги. В 2005 году стали лауреатами премии правительства РФ (третьим был В.М. Сергеев) за цикл работ для общеобразовательных учреждений «Педагогическая психология воспитания». За вклад в развитие психологической науки О.В. Лишин награжден медалью Г.И. Челпанова, за заслуги в области педагогических наук – медалью К.Д. Ушинского и значком «Отличник народного просвещения». В 2008 году – в Год семьи – был отмечен Советом ветеранов как родоначальник династии военных поисковиков в трех поколениях.

И это – очень кратко и сухо о его заслугах в жизни. Слово его коллеге, психологу И.Д. Егорычевой: «Лишин – он из тех, которые не играют, не делают вид, не выгадывают. Для него «понарошку» – невозможно, «как бы» – не про него. И поэтому ему верили те, которые мало кому верят – подростки. И шли за ним, с ним. Наверное, это самый главный научный итог, о котором не каждый из нас может даже и мечтать. Верность Идее и Вера в Идею. У него все по-честному. Все по правде. Этой верностью и этой своей правдой многих, наверное, раздражал. Собственно, по-другому и не бывает. Лишин – он из настоящих. Наверное, поэтому иначе, чем в настоящем времени, говорить о нем невозможно».

«Всеволодыч однажды сказал, – пишет режиссер документальных фильмов, дозоровка с 1980 года Светлана Коновалова, – что, к сожалению, в нашем обществе из-за всевозможных войн и

потрясений все меньше оставалось людей, которые ориентированы жить для других, а потом уже для себя. Такие люди жертвовали собой и погибали в первую очередь».

Но ведь сам Олег Всеволодович Лишин был именно таким человеком. Он пронес этот внутренний свет любви к людям через всю свою жизнь и сумел передать его очень многим девчонкам и мальчишкам, которые знали его – дозоровцам, ученикам в школе, студентам. Мне всегда казалось, и так, наверное, оно и есть, что самое лучшее, что есть во мне – оттуда, из тех школьных лет, когда я впервые пришла в «Дозор» и познакомилась с этим удивительным человеком, услышала об идеалах коммунарства, переставших быть для меня холодной теорией. Я, как и многие ребята, пришла в «Дозор» и осталась там навсегда, потому что оценивать свои поступки – «подозоровски» или нет, я поступаю – это осталось со мной на всю жизнь».

И еще одно воспоминание – Людмилы Наумчук. «Олег Всеволодович... Мне довелось познакомиться с ним, будучи на 3 курсе психологического факультета МГУ. Я пришла к нему писать курсовую работу. Мне на всю жизнь запомнилось, как по-доброму, просто и человечно протекала наша беседа. Это разительно отличалось от принятой манеры общения у нас на факультете. Тогда я осознала, как важно для юного человека получить хорошую опору и понимание для дальнейшего развития и личностного, и профессионального.

Я очень благодарна ему за честность и открытость наставничества, за искренность и подлинность. Далее было профессиональное сотрудничество, поисковая деятельность, – и всегда я чувствовала отеческую заботу и понимание, желание и радость делиться накопленными знаниями и опытом. Мы многое обсуждали, иногда не соглашаясь с мнением друг друга, открыто строили гипотезы и, не боясь, опровергали их.

В дальнейшем, читая работы Олега Всеволодовича, я понимала, что это не есть голое теоретизирование, а практическая реализация мыслей и доводов, почерпнутых из богатого личного жизненного опыта. Таким работам веришь и всегда находишь применение в своей деятельности, в своих рассуждениях и мыслях».

Неповторимый человек Олег Всеволодович Лишин оставил свой неповторимый след в жизни: научные идеи и мысли в своих статьях и книгах, в курсе аудио-видеолекций и документальном фильме «Спасенные имена» о смысле военного поиска. И самое главное – память о себе в сознании сотен, а, может быть, и тысяч людей, с которыми сводила его жизнь.

«Впервые в истории физическое выживание человеческого рода зависит от радикального изменения человеческого сердца»

Э. Фромм [41, с. 218]

«Нет ничего хуже, чем вырастить человека с сильным характером, но без совести. Совесть без сил поступать по совести смешна, но сила без совести – страшна»

С. Соловейчик [36, с. 39]

«Отношение взрослого сообщества к Детству, – пишет Д.И. Фельдштейн, – в современных условиях качественного усложнения всей системы многоплановых человеческих отношений... приобрело особую остроту и значимость. При этом исключительно важна позиция, которую взрослые занимают по отношению к детям в целом. Это позиция ответственности, включающая широкий спектр компонентов – от заботы о потомстве до стремления обеспечить нормальное будущее человечества. Но во всех случаях – это позиция посредника в освоении ребенком социального мира, без которого немислим переход детей в Мир Взрослых.

Нормальное развитие Детства вообще и индивидуальное развитие каждого ребенка в частности предполагает (как показывают полученные нами исследовательские материалы – Д.И. Фельдштейн) субъективный принцип построения отношений не только между отдельными взрослыми и детьми, но и между Мирами Взрослых и Детей как субъектами взаимодействия. Только такой уровень отношений порождает Диалог. Однако в современном обществе прослеживается качественно иная картина – картина деформированных взаимоотношений взрослых и детей» [40, с. 21–29].

Принципиально разделяя эту мысль, мы полагаем, что **узловой точкой несогласованности отношений взрослого и детского сообществ является неполноценность их взаимоотношений, особенно заметная в критические периоды развития личностных качеств ребенка, т.е. в моменты, когда ему в особенности необходима помощь взрослого для построения новой ведущей системы отношений к миру – новой ведущей деятельности.**

Собственно, Л.С. Выготским еще в 1933–1934 гг. была отмечена причинно-следственная связь между «трудновоспитуемостью» ребенка в эти, критические периоды его развития, и отношением к нему взрослых, не поспевающим за быстрыми позитивными изменениями его личности.

Л.С. Выготский акцентировал внимание на том, что «разрушительная работа совершается в эти периоды в меру того, в меру чего это вызывается необходимостью развития свойств и черт личности», на том, что «негативное содержание развития в эти периоды является только обратной или теневой стороной позитивных изменений личности», и, наконец, на том, что вялое течение кризисных изменений, скажем, в трехлетнем возрасте способно быть предвестником глубокой задержки в развитии аффективной и волевой сторон личности в последующие годы [10, с. 114–123].

Понимая, что в задачу Л.С. Выготского не входило рассмотрение роли Взрослого в эти периоды личностного развития, мы полагаем, что само понятие «разрушительности» кризисных процессов, «отмирания и свертывания, распада и разложения того, что сложилось на предыдущей ступени развития», не следует понимать буквально. Скорее, оно отражает точку зрения Взрослого, наблюдателя, стоящего на субъект-объектной позиции по отношению к ребенку.

К тому же такое понимание отражает еще и реально существующее внутреннее накопление противоречий между операционально-технической и смысловой сторонами развития личности, первым признаком которых являются малозаметные изменения прежних отношений к предметам, людям и ситуациям, изменение того, что К. Левин называл характером требования. «Изменение характеров требования, – писал он, – нередко выступает как первые признаки изменения внутренней ситуации, т.е. прежде чем сам переживающий заметит внутренние изменения собственных наклонностей до того, как начнет меняться мировоззрение (в большом и малом масштабе), появляется предвестник – изменение отношения к тому, что раньше казалось важным, значимым, интересным, отталкивающим». (Lewin 1926, s. 63).

По этому признаку «можно угадывать приближение душевного противоречия, так и то новое направление, которое приняла душевная жизнь в ходе разрешения. Сначала появляется изменение прежних отношений, запросов, требований к окружающему миру. Это – сигнал (критерий) глубокой внутренней работы. Следующий этап – в той или иной степени осознание происшедшего, обозначение его для себя человеком. И, наконец, последний этап – появление и укоренение нового мировоззрения, т.е. рождение новых конкретных отношений к миру, новых требований к себе и другим, новых повседневных действий и привычек» [16, с. 139–140].

В оптимальном варианте, как нам представляется, личностное, открытое, диалогичное общение, основанное на взаимном положительном отношении, эмоциональном контакте и доверии с обеих сторон обеспечивает благополучный переход ребенка к новому отношению к миру и разрыванию новой «ведущей деятельности». К сожалению, так бывает не всегда. Как свидетельствует Г.А. Ковалева «на противоположном полюсе отношений личности стоят ролевые отношения, определяющие “монологический” характер организации контактов между людьми, который обладает наименьшим коммуникативным воспитывающим потенциалом». Больше того, именно при таком стиле общения наиболее вероятен отрицательный, негативный педагогический эффект воздействия на личность, наиболее часто создаются условия, угрожающие психологическому здоровью личности, ее нормальному психическому и нравственному развитию, создаются условия постоянных конфликтов [19; 20].

Взаимопонимание при таких контактах минимально или полностью отсутствует. В таких случаях принято говорить о патологической роли семейного воспитания отвергающего, гиперсоциализирующего и эгоцентрического типов. Речь идет также о патогенной родительской позиции (Спиваковская А.С., 1981). В различных работах отечественных и зарубежных авторов подчеркивается решающее значение неадекватного эмоционального контакта между родителями и ребенком, искажение или недостаток которого порождают у ребенка чувство страха, отверженности, враждебности, нарушает свойственные ему формы общения, искажает потребность в эмоциональных контактах.

Неразвитость отношений привязанности между ребенком, его матерью и другими родными в дальнейшем приводит к стабильному отвержению личностью своего «Я»; и, как следствие, – искажению мира социальных отношений [19, с. 22]. Важнейшее место в этой цепи событий занимает звено неполноценной или извращенной ведущей деятельности, ответственной за социализацию личности. Чаще всего речь в таких случаях идет о нарушении ведущей деятельности на младенческом и дошкольном этапах в первой фазе развития личности и на поворотных рубежах «я и общество» в подростковом периоде развития – во второй его фазе.

Мы ни в коей мере не хотим приуменьшить значение этапов развития личности, ответственных, прежде всего, за ее индивидуализацию, по сравнению с процессом социализации. По нашим наблюдениям, при переживании ребенком социальной позиции «я и общество», ведущее значение в общем процессе развития личности принадлежит обстоятельствам и интенсивности процесса социализации; индивидуализация, скорее, оказывается ее следствием. Обратное соотношение складывается при переживании субъектом социальной позиции «Я в обществе»; здесь ведущее значение принадлежит, прежде всего, процессу индивидуализации и связанным с ним обстоятельствам; они определяют, в конечном счете, и социальное развитие личности.

Сказанное означает, что искаженно протекающий процесс социализации практически неизбежно тормозит или искажает индивидуальное развитие личности. Справедливым будет аналогичное суждение по поводу искаженного развития индивидуализации и его влияния на социальное развитие. Здесь мы должны уточнить понятие недостаточного (или неполного) развития ведущей деятельности и ее искаженного развития с точки зрения влияния этих нарушений на развитие личности.

Скажем сначала о нормальном его процессе. За него мы, в согласии с Б.С. Братусем, принимаем «развитие, которое ведет человека к обретению им родовой человеческой сущности. Условиями и одновременно критериями этого развития являются: отношение к другому человеку как к самостоятельности, как к существу, олицетворяющему в себе бесконечные потенции рода “человек” (центральное системообразующее отношение); способность к децентрации, самоотдаче и любви как к способу реализации этого отношения; творческий, животрепещущий характер жизнедеятельности; потребность в позитивной свободе, способность к свободному волепроявлению; возможность к самопроектированию будущего; вера в осуществленность намеченного; внутренняя ответственность перед собой и другими, прошлыми и будущими поколениями; стремление к обретению сквозного общего смысла своей жизни» [6, с. 50].

Соответственно, ведущая деятельность на основе присущего данному этапу развития ведущему отношению к миру, должна стать ступенькой восхождения к «родовой сущности» человека, но это – если она несет содержание, соответствующее смыслу этой сущности.

Например, на младенческом уровне полноценное развитие ведущей деятельности представляет собой личностное, открытое, диалогическое общение с матерью или с лицом, ее заменяющим, общение, основанное на взаимном положительном отношении, эмоциональном контакте и доверии с обеих сторон.

Неполноценное развитие той же деятельности будет иметь место при ролевом, закрытом, монологомичном, возможно, манипулятивном общении, прежде всего по инициативе взрослого, с ограниченным набором его ролевых функций и бедным психологическим содержанием. Так бывает при жестком и холодном стиле общения матери «шизогенного варианта», но без открыто выраженного неприятия ею ребенка. Если последнее налицо и отношение родительницы к ребенку равнодушное, пренебрежительное или отвергающее, ему приходится (во имя выживания) плачем и криком вымогать внимание взрослых, а иногда даже провоцировать у себя возникновение бо-

лезненных явлений с той же целью. Это – уже извращенный вариант ведущей деятельности в младенческом (или ином) возрасте.

Биологически такая деятельность обеспечивает выживание субъекта, но личность его непоправимо уродуется, закладывается в нем то, что называется «базовым недоверием к миру». Непоправимость эта не абсолютна, если вдруг придет «кто-то» – взрослый с истинно материнским отношением и останется около малыша. Но если этого не произойдет – будет сделан первый шаг к развитию аномального характера, ведущего человека к отъединению, отрыву от его родовой сущности.

Прежде всего, этой «аномалии» свойственно отношение к человеку как к средству, к вещи конечной и заранее определимой; это – эгоцентризм и неспособность к самоотдаче в любви. Остальные, перечисленные выше критерии нормального развития личности отражены в данной характеристике лишь негативно. При частичном дефиците признаков нормального развития оно неполноценно, при последовательном и практически полном их отсутствии – извращено, в этом случае речь идет уже о расчеловечивании, наиболее отчетливо выраженном в преступном мире (феномен «отмороженности», «отвязности», «беспредела») и в фашизоидном варианте, когда бесчеловечность и садизм становятся формой самоутверждения.

В.А. Коваленко по этому поводу пишет: «... Все страшное в практике гитлеровских главарей, выявившееся во время развязанной ими второй мировой войны, уже вызрело раньше, в мирное время, в затхлых закутках давно устаревшего махрового национализма. Они убивали, еще не убив, убивали в мечтах и испытывали от этого душевное удовлетворение» [20, с. 232].

Люди, испытавшие войну, уже размышляли о тонкой, но решающей грани, отделяющей солдата от палача, убийство по необходимости, в бою – от убийства для собственного удовлетворения. Поэт-фронтовик, Юрий Белаш писал по этому поводу:

«Я солдат. И когда я могу не стрелять – не стреляю.

Я винтовочный ствол дулом вниз опускаю.

*Ведь на фронте бывает, от крови шалеешь –
и себя не жалеешь, и врага не жалеешь.*

*И настолько уже воевать привыкаешь,
что порой и не нужно, а все же стреляешь...*

Да, солдат убивает. Так ведется от века.

Только поберегись – и в себе не убей человека»

Ю. Белаш [8, с. 144]

Алесь Адамович, писатель, партизан и мыслитель-гуманист рассказывает: «Умный, испытавший войну сполна писатель утверждает: человек, хотя бы единожды убивший – уже не прежний, уже другой человек. Даже если на войне, на справедливейшей из войн убивал. Так, видимо, и есть – в принципе. /.../ Знаю про пятнадцатилетнего, которого война и немецкие зверства ожесточили до такой степени, что, когда пуля раздробила ему голову, взрослые с виноватым чувством, но признавали, что испытали что-то вроде... (хотел сказать облегчения, но не решаюсь). Все как будто выход в этом увидели. Страшно было представить, как бы он жил, этот параноик, для которого возможность убить стала не то, чтобы необходимым, но даже сладостным занятием...» [2, с. 284–285].

Подобное разрушение личности в результате непереносимых впечатлений детства способно породить маньяка-убийцу, садиста, вполне, по-видимому, лишённого человечности. Личности такого рода не могут не появляться в значительном числе после войн, в особенности после карательных акций – войны с народом.

«Очень показателен в этом отношении ставропольский убийца С. ... Он орудовал около 20 лет – заводил детей в лес и “играл” с ними в фашистов, которые пытаются советских бойцов. О нем писали сотрудники ВНИИ общей и судебной психиатрии им.Сербского. Он не насиловал детей, он их истязал и при виде агонии испытывал оргазм. Весь процесс снимал на фото и киноплёнку, чтобы потом насладиться еще.

Давайте посмотрим, с чего это началось. В детстве, во время оккупации, он стал свидетелем такого эпизода. К ним в дом зашел немец в черных начищенных сапогах – это он ярко помнил. Они с братишкой спрятались под кровать. Немец на их глазах убил собаку – было много крови. Собака билась в агонии. Это было своеобразное ощущение: смесь страха и наслаждения, колос-

сальной опасности и чего-то необычного, что доставляет удовольствие (стереотипный комплекс, который запускает эротический механизм – прим. канд. мед. наук А. Ткаченко – страшно, что это начало формироваться достаточно рано).

Он получил специальность, работал мастером на заводе, успешно продвигался по службе. Женился. С разрывом в два года родились сыновья. На заводе С. организовал подростковый клуб, а вскоре и вовсе прекратил работать по специальности – ушел в “педагогическую” деятельность. Надо сказать, что у него были успехи, клуб всегда занимал какие-то призовые места, С. даже получил памятную медаль. Ходил с детьми в походы, пользовался у них безграничным авторитетом.

Постепенно стал продумывать сценарий: как заполучить ребенка в свое неограниченное распоряжение, чтобы не иметь неприятностей. Всегда выбирал мальчика из неполной семьи, которым мало занималась мать. Выбрав сексуально привлекательный объект, он начинал действовать. Каждый раз процедура становилась все более утонченной. Он вешал детей, отрубал им конечности, потом начал использовать целлофановый пакет, который надевал детям на головы. У тех развивалась асфиксия... Киносъемку оправдывал гуманными целями (смотрите какой выверт!), говорил, что так погибало меньше детей, иногда ему было достаточно посмотреть фильм. В его фильмах – а он сам иногда попадал в камеру – это был агрессивный, энергетически насыщенный, твердо знающий, чего он хочет человек. Признан вменяемым и психически здоровым. Был расстрелян» [39].

Образную, яркую и психологически точную картину расчеловечивания подростков Миром Взрослых рисует А.И. Солженицын, рассказывая о судьбе несовершеннолетних заключенных ГУЛАГА. «На двенадцати- и четырнадцатилетние головки обрушился уклад, которого не выдерживали устоявшиеся мужественные люди. Но молодые по законам молодой жизни не должны были этим укладом расплющиться, а – врать и приспособиться, как в раннем возрасте без затруднения усваиваются новые языки, новые обычаи – так малолетки с ходу приняли и язык Архипелага, – а это язык блатных, и философию Архипелага, – а чья это философия?

Они взяли для себя из этой жизни всю самую бесчеловечную суть, весь ядовитый гниющий сок – и так привычно, будто жидкость эту, эту, а не молоко, сосали они еще маленькими.

Они так быстро вращались в лагерную жизнь – не за недели даже, а за дни! – будто и не удивлялись ей, будто эта жизнь не была им вовсе нова, а была естественным продолжением вчерашней вольной жизни. /.../ На Архипелаге же малолетки увидели мир, каким представляется он глазам четвероногих: только сила и есть правота! Только хищник имеет право жить! Так видим мы Архипелаг и во взрослом возрасте, но мы способны противопоставить ему наш опыт, наши размышления, наши идеалы и прочтенное нами до того дня.

Дети же воспринимают Архипелаг с божественной восприимчивостью детства. И в несколько дней дети становятся тут зверьми! – да зверьми худшими, не имеющими этических представлений... Малолетка усваивает: если есть зубы слабей твоих – вырывай из них кусок, – он – твой! /.../ Он ... видел вокруг себя много мошенничества, воровства, спекуляции, и сам для себя рассудил жизнь: не крадет и не обманывает только тот, кто боится. А я – не хочу никого бояться! И, значит, буду красть, и обманывать и жить хорошо. В детской колонии еще больше несправедливостей, чем на воле. Начальство и надзиратели живут за счет государства, прикрываясь воспитательной системой. Часть пайка малолеток уходит с кухни в утробы воспитателей. Малолеток бьют сапогами, держат в страхе, чтобы были молчаливыми и послушными. Самый простой ответ на одолевающие несправедливости – твори несправедливости сам! Это – самый легкий вывод, и он теперь надолго (а то и навсегда) станет жизненным правилом малолеток [37, с. 279–280].

Сказанное не потеряло своего страшного смысла и сегодня, более чем полвека спустя. Бесчеловечные будни детских колоний, описанные Л.А. Габышевым [11], хронологически близки к нашим дням. А будни миллионов российских “социальных сирот”, малолетних бомжей, жертв “наведения конституционного порядка”, “борьбы с терроризмом”, детей, проданных сутенерам, дельцам порнобизнеса – все они еще ждут своего Солженицына или Габышева. **Везде, где жизнь Взрослого Мира извращена, преступна и бесчеловечна, эстафету расчеловечивания первыми принимают дети. И – несут ее дальше, в будущее.**

Как мы можем убедиться, сфера межличностных отношений и впечатлений, полученных в детстве, способна определить не только социальное развитие ребенка, но и его индивидуальное становление. Можно предположить, однако, что при относительной недостаточности, неполноте раз-

вития ведущей деятельности, ответственной, прежде всего, за социализацию личности, остается вероятной полноценность развития ее в направлении индивидуализации. Так, субъект шизоидного склада, эгоцентрической направленности личности, недополучивший в детстве тепла от любящей, но холодной, жесткой и эгоцентричной матери, может быть человеком, хронически несчастным в семейной жизни, но при этом – отличным специалистом, мастером своего дела, врачом, крупным администратором, объективно своим трудом несущим много добра обществу.

Иное дело – извращенная ведущая деятельность, формирующая, особенно под влиянием соответствующих впечатлений, извращенную социализацию. На примере педофила и убийцы С. можно видеть, как происходит под влиянием соответствующего импрессиона расчеловечивание личности и как потенциальные возможности индивидуума используются им во имя зла. Дополнительно трудно говорить о характере ведущей деятельности в детстве С., но можно быть уверенным, что социальной нормой она не отличалась: негативный импрессион не повлек бы за собою таких катастрофических последствий, если бы не опирался на эгоцентрическую направленность личности.

Говоря о проблемах детско-родительских отношений, порождающих неврозы, А.И. Захаров рассматривает семейные аномалии через отражение социогенетической преемственности в семьях трех поколений одного рода: "В этих поколениях происходит уменьшение выраженности характерологических изменений, в наибольшей степени представленных в прародительской семье, и увеличение невротических, эмоциональных в своей основе и психогенных по происхождению, изменений личности [17, с. 131].

Другими словами, смысловые образования как личностные особенности старших поколений (к ним относим, прежде всего, личностную позицию – доминанту жизни, в другой терминологии – направленность личности, паттерн привязанности, тип социального мышления, predisposition, базовую социальную установку и т.д.) порождают невротическое развитие последующих поколений. В той же работе автор перечисляет наиболее общие черты родителей, способствующих личностной патологии (неврозам) у детей. Это, прежде всего, «недостаточная уверенность в себе, или шире – неадекватный уровень самооценки, проблемы личностного самоопределения, в том числе чувство внутренней неудовлетворенности: неустойчивость, противоречивость личности, импресивный характер переработки чувств и переживаний, недостаточную пластичность, образность мышления, некоторая негибкость, способствующие развитию гиперсоциализированных черт личности, эгоцентризм».

Поскольку указанные личностные качества способны проявляться не только в детско-родительских, но прежде всего в межличностных семейных отношениях родителей, необходимо обратить внимание на истоки и психологические механизмы этих отношений. «Взаимоотношения между родителями и детьми всегда тесно связаны с характером взаимоотношений между самими родителями, образом жизни семьи, здоровьем, благополучием, ее счастьем, – пишет Ю. Хямяляйнен. – Поэтому задачи воспитания родителей, связанные с развитием ребенка, тесно переплетаются с проблемами семьи. Ровное и счастливое детство возможно только в счастливом доме. Больше всего благополучию ребенка способствует доброжелательная атмосфера и такая система семейных взаимоотношений, которая дает чувство защищенности и одновременно стимулирует и направляет его развитие» [43, с. 22].

В работе А.А. Кроник и Е.А. Кроник описано явление психологической близости значимого другого [21, с. 67]. В основе этого понятия лежит идея, высказанная Б.Ф. Поршневым о феноменах «Мы» и «Они» как об исходных психологических формах человеческого общения [32, с. 14]. На этой мысли была построена шкала «Он (Она, Они) – Мы», на крайних точках которой «Он» – предельно выраженная отдаленность, «Мы» – максимальная психологическая близость другого, что переживается субъектом как слияние с другим. При исследованиях было выявлено, что у каждого человека существует свой предел психологического сближения с супругом. «Это та дистанция, при нарушении которой общение становится трудным, тягостным, дискомфортным. У мужчин дистанция, как правило, больше, у женщин – меньше. Есть супруги, у которых потребность в психологическом сближении приблизительно одинакова. Такие пары, как правило, благополучны, устойчивы даже при некоторых "но", потому что совпадение требуемых психологических дистанций – одна из главных опор семейного дома» [32, с. 17–18].

Есть все основания предположить, что у личностей, характеризующихся жизненной позицией эгоцентризма («Я – О'К со мной», «Ты не О'К со мной») дистанция будет значительной, у личности гуманистической направленности («Я – О'К со мной», «Ты – О'К со мной») – дистанция гораздо короче. Отсюда следует, по меньшей мере, два вывода. Один из них: желательность взаимной оценки людей, сходящихся в семейную пару по параметру «жизненной позиции» в отношении к людям. Соответствующую методику для глазомерного измерения (учитывая, что жених или невеста с психологическим тестом в руках – едва ли самое подходящее зрелище, во всяком случае, не очень уместное) пока еще предстоит создать.

Тем не менее, смысловые характеристики такого рода улавливаются при сколь-нибудь внимательном отношении довольно легко. Достаточно мысленно поставить вопрос: «Как этот человек относится к людям, непосредственно ему не очень нужным?» ... К тому же существует наблюдение: женщинам свойственны два типа отношений к своим избранникам: в одном варианте «она» хочет, прежде всего, родить от него ребенка, в другом – обрести в нем друга, спутника в совместной жизни. Это деление, при всей условности, соответствует, как можно думать, нравственной ориентации женщин в одном случае – на наиболее полное выражение начал индивидуализации мужчины – возможного отца; в другом случае – на наиболее полное выражение начал социализации у обоих возможных партнеров.

«Жизнь в семье заключается в том, – размышляет отец пятерых детей, художник В. Гребенников, – чтобы преодолевать дистанцию между собой и детьми. И важно дожить до того времени, когда наступают не родительские, а чисто человеческие, равновеликие отношения. Мы работали на равных. Вместе преодолевали безденежье, усталость, опасные ситуации. И вот, однажды, дети перестали быть для меня просто сыновьями. Они стали друзьями – людьми, с которыми меня свела судьба.

Что труднее – стать большим художником или поднять на ноги большую семью? Наверное, второе. Надо найти Женщину – жену, мать, друга, полюбить ее навсегда, включить ее и детей в орбиту не только своей художественной, но, главное – человеческой деятельности, научить их жить, так как ты, и дать им надежду на то, что они будут жить лучше» [26, с. 14].

Так или иначе, есть все основания полагать, что, своевременно опознав в своем избраннике или избраннице близкого себе по духу, т.е. по жизненной позиции, отношению к людям вообще и близким в частности, или, наоборот – далекую в этом вопросе личность, субъект поступит разумно и ответственно. Он (она) обеспечит благополучное будущее не только себе и своим детям, но и, скорее всего, детям своих детей. Существуют наблюдения, свидетельствующие, что резкое несоответствие жизненных позиций (гуманист с альтруистической акцентуацией – эгоцентризм индивидуалиста или даже эгоиста) чревато отсутствием перспектив взаимопонимания, драматическими, иногда трагическими последствиями.

Другой вывод из отмеченной выше закономерности звучит как пожелание каждому члену семьи: «Сколь бы разными и непонятными друг другу не были люди, они будут вместе, если предметом их внимания является радость ближнего и собственное умение радоваться ему. А поэтому каждый должен стремиться к пластичности, гибкости в отношениях, быть легким на переходах от доминирования к зависимости, от открытости к большей автономности и т.п. Чем легче эти переходы, чем реже вы обращаете на них внимание, тем меньше взаимных обид, раздражений, недовольства» [21, с. 18].

Остается, правда, совершенно открытым вопрос о возможности выполнения этих, вполне гуманистических пожеланий, людьми с совершенно иными жизненными позициями. Как пишет Эрих Фромм: «В авторитарной этике авторитет определяет, в чем благо человека, и он же устанавливает законы и нормы поведения; в гуманистической этике человек сам и творец норм, и их исполнитель, он их создает, он их реализует, и он их соблюдает. Формально авторитарная этика отрицает у человека способность знать, что хорошо, а что плохо; здесь норму всегда устанавливает авторитет, стоящий над индивидом. Такая система основывается не на разуме и знании, а на благоговейном страхе перед авторитетом и субъективном чувстве слабости и зависимости; на отказе от решений, предоставляющих авторитету право принимать их. Его решения не могут и не должны подвергаться сомнению. Материально, или в смысле содержания, авторитарная этика отвечает на вопрос, что хорошо, а что плохо, исходя в первую очередь из интересов авторитета, а не

интересов субъекта; она – эксплуататорская, хотя субъект может извлекать из нее значительные психические или материальные выгоды» [42, с. 15–16].

Остается отметить еще одну важную для сферы отношений со значимыми людьми сущность связей, «в которых проявление или формирование определенного свойства характера одного человека зависит от проявления какого-либо свойства характера другого человека, как характерообразующих» [21, с. 93]. Эти связи – как бы мост от одного человека к другим, прежде всего, – к детям и самым лично близким субъекту людям. В сущности, это явление свидетельствует о том, что близкие друг другу люди не бывают лично нейтральны во взаимном воздействии: характерообразующие связи делают каждого человека либо «лучше себя», либо «хуже себя», если вести отсчет от потенциальных возможностей, приобщающих субъекта к человеческому роду, другими словами – от нормы.

О детях в этом отношении можно услышать: «дети – это увеличительное стекло добра» (или зла). В отношении взрослых членов семьи, родителей (в особенности смолоду), можно говорить о принципиальной возможности одного из них, несущественно, мужа или жены, своим отношением будить лучшие черты своего супруга, помогая ему стать самим собой в лучшем для него варианте – или делать его хуже его самого – гнуть и ломать личность близкого, подчиняясь авторитарной логике: «Будь таким, как я хочу!» Отец Александр Мень в таких случаях говорил о «выпущенных когтях» личности.

Сказанное имеет отношение не только к судьбе отдельной семьи или отдельного ребенка. Существеннейшая проблема российского социума состоит в падении его нравственных основ ниже любой мыслимой критической отметки: значимость человеческой жизни и человеческой личности в России в течение двадцатого века неукоснительно падала, роль общественного мнения понижалась, внутренние регуляторы поведения – стыд, совесть, честь в значительной мере утратили свою роль.

В самой общей форме это объяснимо. Ф. Бурлацкий приводит мысль, высказанную Никколо Макиавелли относительно наиболее драматического последствия длительного господства тирании. «Он писал, что результатом такого господства является развращенность общества. Это общество людей с истерзанными душами, откуда капля за каплей выдавливались понятия чести и достоинства, справедливости и добра. Именно в этом видел он наиболее трудную проблему смутного времени, наступающую после смерти тирана. Такое общество, полагал Макиавелли, нелегко направить к демократии, поскольку нравы в нем предельно испорчены предшествующими годами рабской покорности, угодливости, взаимными доносами, примирением с несправедливостью и нескончаемым произволом» [9, с. 218].

Аналогичные взгляды на изменение общественного сознания под влиянием тирании, по словам того же автора, высказывали: Конфуций в Китае, Геродот и Тацит в античном мире. Все они говорят о самом широком распространении в такой исторической ситуации среди людей безнравственности, бесчеловечности, лжи и непорядочности, о крушении социально-психологических основ общества, резко отличающих его от целей, к которым оно стремилось ранее [9, с. 216].

В. Райх, рассматривая сходную историческую модель, свидетельствует о многолетнем извращении в области воспитания и общественной жизни, в результате которого народные массы приобретают биологическую жестокость и социальную безответственность, о том, что интерес к деньгам и власти становится замещением несостоявшегося счастья любви, об апатии населения и его стремлении подчиняться властной руке, об исчезновении тенденций к самоуправлению. «Истины Великой французской революции умерли во французской республике и окончились борьбой за власть политических честолюбцев, невежеством Петена и коммерческими сделками Лаваля. Истины марксистской экономики умерли в русской революции, когда слово “общество” заменили словом “государство”, и на смену идеи “интернационального человечества” пришел национальный патриотизм и пакт с Гитлером» [34, с. 314–318]. Тот же автор полагает, что почву для такого состояния душ и умов создает авторитарная семья, формирующая в собственных детях позицию смирения, покорности и безответственности перед силой, жесткие, конкурентные отношения с равными по положению людьми. Все это, пишет В. Райх, представляет собой формирование психологических структур опорных слоев общества [34, с. 77–85].

Логично сопоставить вышеприведенные мысли русского политолога и немецкого психолога с наблюдениями А.И. Захарова, свидетельствующими, что первичным звеном семейных поврежде-

ний "чаще всего оказывается бабушка ребенка по материнской линии, обладающая авторитарными чертами личности» (властность, стремление доминировать в отношениях с окружающими, навязывать свое мнение; излишняя категоричность суждений, их безапелляционность, и в то же время повышенная чувствительность, в сочетании с упрямством, нетерпимостью к другому мнению, подозрительностью и недоверчивостью) [17, с. 131–132].

Эти ее черты, пишет автор, предопределяют такие особенности воспитания дочери, как формальный, недостаточно теплый эмоциональный контакт, навязывание мнений, диктат решений, однозначность суждений и их категоричность, предвзятость оценок; недоверие к способности дочери постоять за себя и убежденность в постоянной опасности извне, от которой надо защищаться; негибкость и односторонность отношений. К этому же относится высокая тревожность, заостренное чувство долга, повышенная принципиальность, т.е. комплекс гиперсоциальных черт характера, дефицит непосредственности, жесткое доминирование в семье и сильное психологическое давление на ее членов.

Результатом становится противоречивость чувств и желаний дочери, ее неуверенность в себе, противостояние навязанного и своего собственного жизненного опыта. Закономерным является противоречивое и непоследовательное, невротизирующее отношение к ребенку, сложные и конфликтные отношения с его отцом. А.И. Захаров отмечает у 60% отцов отсутствие понимания ребенка даже в ситуации невротического состояния последнего.

Такие отцы, отличающиеся эмоциональной неразвитостью и отсутствием родительских чувств, чрезмерно рациональные и принципиальные, всю ответственность за ребенка переваливают на свою жену. В подобных случаях любовь к своим детям обыкновенно не то чтобы просто сдержанна по форме выражения, но и условна: «Я люблю тебя, только если ты того заслуживаешь». Эмоциональная непосредственность, открытость чувств подменяется принципами, условностями, обязательствами рационального плана. За всем этим, как правило, стоит родительский эгоцентризм рука об руку с авторитаризмом, собственническими притязаниями и установками, нередко – соперничество. Трудно ожидать здесь взаимного доверия и уверенности во взаимной поддержке у родителей – обычным становится повышенное нервное напряжение, ожидание стрессовых ситуаций, эмоциональный дискомфорт [17, с. 131].

Подведем итоги сказанному. В отечественной и зарубежной психологии рядом авторов выявлена типология личностей на основе их отношения к Себе и Другому. Эта типология предусматривает в основном четыре типа ориентаций, из которых одна отвечает полному развитию качеств индивидуализации и социализации. По своему личностному содержанию эта ориентация (гуманистическая направленность, жизненная позиция, доминанта жизни, коллективистическая predisпозиция, автономный тип развития, уверенная привязанность и др. определения) наиболее соответствует формулировке Б.С. Братуся. Один из психологов, разделяющих этот подход, Дж. Баулби, создатель концепции «поведенческой системы привязанности» (ПСП), и его сотрудники и последователи (Hazan, Shaker, 1987; Kirkpatrick, Davis, 1994; Barthelomew, Horowitz, 1991) выявили, что личности, выросшие в семьях с наиболее теплыми взаимоотношениями родителей с детьми и между собою, были более всего способны к переживанию счастья, дружбы и доверия, рассматривали любовь как стабильное, хотя и изменяющееся со временем чувство, были уверены, что большинство окружающих им симпатизирует, и испытывали непреходящее чувство собственной ценности [33, с. 182–185].

Мы, в свою очередь, отметим высокую ориентацию людей типа «уверенной привязанности» или, по нашей терминологии, «гуманистической направленности личности» на общение, высокую степень социальной адаптации в сфере взаимоотношений, повышенную устойчивость к стрессовым ситуациям и в то же время – повышенную тревожность. Представители этого типа личности в наших экспериментах демонстрировали наиболее выраженное принятие других, эмоциональную устойчивость, нормативность поведения. В психологической литературе аналогичная типология личности рассматривается в работах Э. Берна, Ф. Эрнста, И.Д. Егорычевой, М.Ш. Магомед-Эминова, Д.А. Леонтьева.

Описанному типу личности в определенном смысле противостоит «отвергающий близость» тип, в нашей терминологии – «эгоцентрическая направленность личности» – субъект, склонный ощущать некомфортность при установлении близких отношений и предпочитающий независи-

мость – привязанности, при этом сохраняющий позитивный образ «Я». Э. Берн и Ф. Эрнст говорят в этом случае об «оборонительной и подавляющей других позиции».

Д.А. Леонтьев характеризует сходный по своим качествам тип, как импульсивный путь развития и полагает, что для него характерно «неинтегрированное, диффузное, неустойчивое самоотношение скорее с положительным, чем с отрицательным знаком, внутренние критерии принятия решения, но при этом ощущение независимости результатов действий от собственных усилий. Отношение родителей к ним противоречиво; в нем как бы подчеркивается несостоятельность ребенка без явного отвержения. Позитивное в целом самоотношение дает такому подростку внутреннее право на активность, однако неразвитая саморегуляция делает недостижимой подлинную свободу, место которой занимает импульсивный протест, противопоставление себя другим. Структура самоотношения свидетельствует, помимо его неустойчивости, о самопривязанности и отсутствии идеалов. Таким человеком очень легко манипулировать. Рано или поздно он падет жертвой своей импульсивности...» [22, с. 37].

Описанная типология выделяет еще два личностных варианта, отличающихся негативным восприятием себя, в котором отражается неполноценность индивидуализации личности. Это – «негативистская направленность личности» (согласно И.Д. Егорычевой), «страх привязанности» (Бартеломью), «бесплодная позиция» (Э. Берн, Ф. Эрнст), «симбиотический путь развития» (Д.А. Леонтьев). Для людей, вполне принадлежащих к этой структуре личности, характерно отрицание, как себя, так и других, и уверенность, что от любого человека можно ждать в равной степени и добро, и зло, в зависимости от обстоятельств.

«Люди, отнесенные к этому типу, испытывали эмоциональное отвержение и контроль со стороны матери, отношение как к маленьким со стороны отца. Им присуще неустойчивое и в целом негативное самоотношение, зависящее от внешней, прежде всего родительской оценки, чувство личной ответственности за результаты своих действий, но вместе с тем принятие решений, исходя из заданных критериев. Несвобода сочетается здесь с извращенной формой ответственности – с “ответственностью” за реализацию не своих, а чужих ценностей» [22, с. 37]. Наши материалы дают основание полагать, что в ситуации негативистической направленности может оказаться человек в результате длительных непереносимых личностных стрессов, когда у него иссякают силы для сопротивления.

К четвертому личностному типу относятся «социоцентрическая направленность личности» (И.Д. Егорычева), депрессивная позиция (Э. Берн, Ф. Эрнст), «чрезмерная привязанность» (Бартеломью) или «конформный тип» (Д.А. Леонтьев). Люди с такой структурой личности сохраняют позитивный образ других людей, но свой образ «Я» у них остается преимущественно негативным. Как пишет об этом Д.А. Леонтьев, «у людей, относящихся к этому типу, самоотношение неустойчиво, преобладает опора на внешние критерии принятия решения и чувство независимости результатов действий от собственных усилий» [22, с. 37].

По нашим данным, людям этого типа бывает свойственна компенсаторно повышенная агрессия, острое ощущение своей вины, подозрительность, пониженная социальная адаптивность. Есть основания полагать, что в такой личностной ситуации может оказаться человек гуманистического склада, не выдерживающий стрессовой ситуации в связи с недостатком собственных сил.

Как пишет Д.А. Леонтьев, «автономный путь или тип развития является единственным путем, ведущим к достижению личностной зрелости и полноценного человеческого существования. Остальные три из четырех описанных типов, моделей или путей развития личности ведут в тупик. Вступив на один из этих путей (а выбор его во многом определяется особенностями родительского отношения в подростковом и более раннем возрасте), мы попадаем на конвейер, влекущий нас по жизни этим путем. Покинуть его можно лишь ценой больших внутренних усилий. В частности, основная задача любой серьезной психотерапии, какими бы методами она ни пользовалась – направить человека по автономному пути развития. Если эта задача будет решена, он уже больше не будет нуждаться в психотерапии» [22, с. 38].

Это описание четырех путей развития личности будет неполным, если не упомянуть о «зоне неопределенности», лентой лежащей по обе стороны границ этих «путей или типов» направленности личности, где находятся параметры позиций личности, могущие измениться в результате ситуативных причин. (см. рис. 1)



Рисунок 1.

Так, гуманистический тип направленности объединяет с эгоцентрическим область акцентуации индивидуализма с тем или иным оттенком; негативистический и социоцентрический виды направленности – самоуничижительная акцентуация; гуманистическая направленность при непереносимом стрессе может смениться социоцентрической в конформистски акцентуированном варианте; эгоцентризм под влиянием тех же стрессов способен смениться негативизмом, скорее всего в мизантропическом варианте акцентуации [14, с. 264–277].

Три из четырех путей развития, названные Д.А. Леонтьевым тупиковыми, являются, как правило, результатом недостаточной полноты сформированности ведущей деятельности, ответственной за социализацию личности (эгоцентрическая направленность) или за ее индивидуализацию (социоцентрическая направленность). Возможен и вариант «общей» недостаточности развития личности, ведущий к негативизму личностных структур. Как мы уже отмечали выше, такая деформация личности возможна как результат непереносимых стрессов в детстве или в любом другом возрасте. Наиболее типичным отклонением от нормы в наших условиях является, по-видимому, вариант эгоцентрической направленности личности индивидуалистического склада или, реже, гуманистического индивидуализма, с особенностями невротического развития. Это результат эгоцентризма старшего, прародительского поколения с выраженным авторитаризмом и тенденцией к доминированию. Люди, сформированные в таких семьях, часто отличаются неуверенностью, известным конформизмом, крайностями и непоследовательностью поведения (нередко импульсивного), более или менее выраженным эгоцентризмом. Чаще всего по своему исходному складу они – индивидуалисты.

В дипломном исследовании представлений о жизненном пути и ценностях зрелых людей 30–60 лет И.А. Рязанцевой (2001г.) было выявлено, что наиболее низкую представленность у испытуемых имеет мотивационная цель, направленная на понимание, признательность и терпимость и поддержание благополучия всех людей и природы. Значимая мотивационная цель по достижению

независимости мыслей и действий у них связана с внутриличностными конфликтами из-за сильного влияния конформистских тенденций.

Ценности, выражающие интересы индивида, доминируют над ценностями, выражающими интересы группы, также как и жизненные задачи, выражающие интересы общества. Весьма показательно, что, хотя создание семьи достаточно значимо для многих наших современников, задачи воспитания своих детей формируются только по достижении детьми десятилетнего возраста. Собственно, практически основное время педагогической деятельности семьи проходит вне всякой осознанной цели этой деятельности.

Мы полагаем, что проведенное И.А. Рязанцевой исследование в общих чертах поддерживает наше, изложенное выше предположение. К сходному выводу приходит Ю.В. Александрова: «В среднем у современного взрослого они (самоотношение и отношение к другому – О.Л.) находятся в соотношении, позволяющем сказать, что он живет в системе отношений – “Я – Чужие”, причем воспринимает чужих как средство удовлетворения своих потребностей» [1, с. 44].

Еще в первой трети 80-х годов наши исследования показали, что не менее трети школьников – подростков обнаруживали устойчивую тенденцию к эгоцентрической мотивационной структуре личности; подавляющее число испытуемых юношеского возраста обнаруживало индивидуалистическую структуру личности в двух третях эгоцентрической, в одной трети гуманистической направленности [27].

К сходным заключениям приходит Б.С. Братусь, говоря, что «человек может быть вполне психически здоровым (хорошо запоминать и мыслить, ставить сложные цели, находить к ним верные пути, быть деятельным, успешным, самодостаточным и т.п.) и одновременно личностно ущербным, больным: не координировать, не направлять свою жизнь к достижению человеческой сущности (религиозный мыслитель сказал бы – к Образу Божьему в человеке), удовлетворяться суррогатическими целями. Кстати, если говорить о тенденциях современного общества, то приходится с грустью признать, что для все большего количества людей становится характерным этот диагноз: психически здоров, но личностно болен /.../. Наши данные также показывают, что отклонения личности, невротическое развитие тесно связаны с эгоцентрической ориентацией человека, в то время, как наиболее благоприятные условия для развития личности создает противоположная эгоцентрической просоциальная ориентация» [7; 42].

По данным дипломного исследования А.А. Штейниковой (2001г.), качества директивности и непоследовательности позиции родителей в глазах подростков устойчиво положительно коррелируют между собою (коэфф. корр. 0,41 при $\alpha=0,05$ и $df=24$). Авторы коллективной монографии, которые провели в середине 90-х годов массовое психологическое обследование подростков Московского региона Центральной России, пришли к выводу, что подростки в своих анкетах отметили, прежде всего, непоследовательность воспитательной тактики своих матерей и отцов, их отстраненность во взаимоотношениях с детьми, вплоть до безразличия. Реже – их враждебность, или позитивный интерес к детям, и на последнем месте – прямую директивность. Общая картина детско-родительских отношений рисуется авторами исследования таким образом: отношение родителей к подросткам в семьях чаще всего весьма безразлично, для них характерен невысокий уровень требований и контроля, которые лишь в ситуациях «чрезвычайных происшествий» заменяются строгостью и санкциями. Это приводит к впечатлению непредсказуемости поведения старших в глазах младшего поколения [13].

Дипломное исследование С.В. Давыдовой (1999 г.) показало, что практически 90% семей, чьи дети посещают подготовительную группу детского сада в Москве, обнаружили неблагоприятный эмоциональный климат для ребенка. В 70% семей было выявлено или скрытое эмоциональное отвержение ребенка, или гипопротекция, или доминирующая гиперпротекция. Несмотря на небольшую выборку (20 семей), она дает известное представление о психолого-педагогическом неблагополучии значительной части испытуемых семей – 55% из них оказались явно конфликтными. Дипломная работа Е.М. Шимковой (1999г.) выявила 35% семей (из выборки в 40 семей подростков, учащихся 8-х классов общеобразовательной школы одного из регионов Центральной России), имеющих явные дефекты воспитания – восприятие ребенка по типу «Золушки» (скрытое эмоциональное отвержение), доминирующую гиперопеку и гипопротекцию.

Наконец, дипломное исследование Л.Я. Язубчик (1999), проведенное в 6-х классах специальной коррекционной школы в Новосибирске, установило практически общую для всех 28 испытуемых младших подростков, с признаками замедленного умственного развития, особенность: тяжелые, по большей части даже враждебные отношения с родителями. В то же время в школе, где учатся эти ребята, педагогам удалось установить в классах благоприятную эмоциональную атмосферу, организовать относительно высокий уровень сформированности совместной деятельности АИ-ЛГ УСД (АИ – активно-исполнительский, ЛГ – лично-групповой уровни совместной деятельности (УСД)). Результатом оказался рост просоциального поведения и, главное, увеличение процента социальных установок гуманистического характера (до 78,5% – в одном классе, 99,9% – в другом). Автор этого исследования делает вывод, что ситуация высокого УСД и благоприятного эмоционального климата в классах способны существенно оптимизировать перспективы развития младших подростков, даже при условии неблагоприятной нравственной обстановки в семье.

Не претендуя на абсолютизацию выявленных закономерностей, тем более, маловероятную для всех регионов России, мы все же полагаем, что изложенные материалы дают право предположить следующую логику развития событий.

Более чем четырехвековая практика господства авторитарных отношений в самодержавном, а затем в советском государстве, способствовала формированию к концу XX – началу XXI века у значительной части населения России и СССР авторитарных социальных отношений не только в общественном взаимодействии, но и в семье. События двадцатого столетия – войны 1905 и 1914 годов, революционные катастрофы, сталинская «зачистка» общества, общая тоталитарная ситуация в стране. Великая Отечественная война, когда наиболее гуманистически ориентированные люди в первую очередь шли на фронт и гибли, заслоняя собой общество. Послевоенные репрессии конца сороковых годов – начала пятидесятых, афганская война конца 70-х – 80-х годов и нравственный шок девяностых годов способствовали «вымыванию» из социума России значительной доли людей с гуманистической жизненной позицией.

Старшее сохранившееся поколение, во многом авторитарное по своим жизненным ориентациям, и в связи с этим эгоцентричное в семейных отношениях (в значительной степени это относится и к матерям), лично сложившееся в тридцатые – сороковые годы XX века, сформировало поколение российских родителей середины столетия, внутренне неуверенных и противоречивых, но в значительной своей части авторитарно настроенных и эгоцентричных по отношению к своим детям.

Социальные потрясения конца столетия усилили неуверенность общества, уже лишённого гуманистических основ общественного мнения. Результатом оказалась неудовлетворительная атмосфера семейных взаимоотношений к концу века. Ситуацию еще больше дестабилизировало усиление авторитарных тенденций советской, а позднее – российской системы образования, в частности, партийно-государственное подавление попыток организации гуманистического общественно-го воспитания в шестидесятые – семидесятые годы. Результатом оказалось то, что, **мы имеем социальную недостаточность нашего общества. Ее проявлением стало падение уровня культуры в стране, понижение нравственных норм общественных отношений до уровня, угрожающего уже существованию самого социума.**

Афганская и чеченские войны, произвол и «дедовщина» в армии, развал страны и локальные конфликты еще более усилили этот процесс, увеличивая в обществе процент людей с «удвоением личности» – катастрофическим изменением сознания в результате несовместимости жестких требований ближайшего окружения социальной среды с нормами обычной позиции личности и ее самоотношением. Все мысли, убеждения, действия и роли, связанные с пребыванием в этой непереносимой ситуации, организуются в независимую систему, частичное «Я», которое полностью согласуется с требованием данной группы и данной среды, но происходит это не по свободному выбору личности, а как инстинктивная реакция самосохранения в психологически безвыходных условиях.

Новое частичное «Я» действует как целостное «Я», устраняя внутренние конфликты. При таком «удвоении» обе «личности» знают друг о друге, и все-таки действия «злой» половины не несут немедленных последствий для той части личности, которая «не несет в себе зла». Подобная психологическая способность к перенесению невыносимых социальных условий присуща человеку генетически и может быть для него спасительной, хотя и влечет за собой тяжелейший посттравматический стресс [28]. Возвращение к нормальной жизни жертв «удвоения личности» в

принципе возможно и тем более вероятно при помощи психологов, тактичного поведения близких, а также – если сама личность формировалась в благоприятных условиях и отличалась стрессоустойчивостью, свойственной гуманистической ориентации.

К сожалению, в современных российских условиях об этом можно говорить далеко не всегда. Отсюда – тяжелые, иногда трагические последствия для окружающих, и в особенности для семей людей, переживших «афганский», «чеченский» и прочие стрессовые синдромы, во многом перекрывающие своей остротой аналогичные синдромы большинства участников Великой Отечественной войны [35]. По данным лаборатории психологии посттравматических стрессовых состояний РАН, таким синдромом страдает почти пятая часть вернувшихся с войны. Через чеченскую войну прошли к настоящему времени 600 000 человек. Одна пятая – это 120 000 человек – «больных, непредсказуемых, незащитных и опасных» [35].

Об этой, психолого-педагогической стороне политических событий и войн, неплохо бы вовремя вспоминать политикам, развязывающим вражду народов с народами. Чтобы дать представление о серьезности проблемы и ее масштабах, приведем некоторые данные. В афганской войне погибли 15 000 российских солдат и полтора миллиона афганцев – пушту, дари и других племен, по большей части не бойцов, просто жителей. Во время Второй мировой войны на одного убитого солдата вермахта приходилось шесть жертв – погибших солдат и мирных жителей народов, воюющих с гитлеровской Германией. В афганской войне аналогичное соотношение – один к ста. Таковы масштабы карательных акций двадцатого века. В частности, как сказал И. Вердиян, армейский журналист: «Непризнанные геноциды – порождают террор. Этот способ возмездия нынче стал моднейшим прикидом отчаявшихся, политическим шлягером... Террор – уродливое дитя малых чисел». Было бы легкомыслием думать, что все эти акты мирового насилия на многие десятилетия не отзовется в менталитете будущих поколений у самых разных народов [12, с. 12; 29, с. 4; 30, с. 13].

Отмеченные тенденции социально-психологической ситуации в России, если они даже частично соответствуют реальности, заставляют обратить самое серьезное внимание на семейные условия формирования личности российских граждан. Необходимо вспомнить слова фронтовика Великой Отечественной, замечательного ученого, генетика и психолога В.П. Эфроимсона: «Наша жизнь, наше существование в огромной мере определяется тем целеполаганием, которое складывается еще в детстве, обычно под влиянием матери. Именно интеллигентная мать очень рано подводит ребенка к вопросу, который ему нужно решить: или я – за себя, или я – за других. Или я – за людей, или люди – для меня...» Если я за людей, то мне предстоит нелегкая жизнь. С бесчисленными разочарованиями, несправедливостями. Но выбор надо делать. В конце концов, от этого зависит, сдвинемся ли мы с мертвой точки, или «перестройка» захлебнется и завершится таким экономическим развалом, таким чудовищным падением политического престижа Советского Союза, что ему придется еще десятки лет влачить полунищенское существование «развивающейся страны», имеющей ядерную бомбу. Бой нам всем предстоит жесточайший. «Покой нам только снится!» [44, с. 494].

Эти слова были сказаны ученым корреспонденту «Огонька» в октябре 1988г., за три года до развала государства и до начала того падения престижа некогда могущественной страны, о котором шла речь в интервью. Пусть современного читателя не удивят слова «интеллигентная мать». Эфроимсон, как и мы, понимает «интеллигентность» не как синоним «образованности» или «соответствующей профессии», но, прежде всего, как полноценность личностного развития, исключаящую использование другого человека в качестве вещи – средства реализации собственных интересов.

Сказанное заставляет нас обратиться к рассмотрению нормальных условий семейного воспитания, которые могут стать ориентиром для движения общества в исторически необходимом направлении – формирования нового социально полноценного поколения российских граждан. Выше мы уже высказывались по поводу значимости внутрисемейной нравственной атмосферы для формирования смысловых структур личности ребенка. Осталось сказать о психологической подготовке завтрашних родителей к сознательному строительству семьи и своей родительской роли в ней. Согласно исследованиям конца 90-х годов, российские подростки, приобретая опыт безразличных и формальных отношений в семье, теряют представление о ценности семейной жизни, как и представление о привлекательности личностного стереотипа «хорошего семьянина». Если взрослые институты придают большое значение психологической ценности поддержки супругами

друг друга, то старшекласники скорее сориентированы на значимость сексуальной гармонии между супругами как на основной фундамент супружеской жизни. Это само по себе уже может косвенно указывать на приоритет эгоцентрического отношения к семейной ситуации. Оно делает наших старшекласников значительно менее зрелыми в возрастном плане, по сравнению с их европейскими ровесниками из развитых стран [38].

А.И. Захаров отмечает преимущественно альтруистическое начало в родительском, как он выражается, инстинкте. «Материнский инстинкт, – пишет он, – основополагающий в нашей жизни и направлен на выживание потомства, заботу о нем. Отцовский инстинкт менее устойчив, более сексуально детерминирован и ориентирован главным образом на защиту матери и потомства». Оба они, полагает автор, есть, прежде всего, преломление инстинкта самосохранения в виде инстинкта продолжения рода. «Не подлежит сомнению социальная его обусловленность, поскольку человек может выжить только в сообществе, и на него сильное влияние оказывает пример родителей и нормы, принятой в обществе. В противоположность инстинкту самосохранения инстинкты материнства и отцовства альтруистичны, подразумевая жертвенность и бескорыстие» [18, с. 13–14].

В логике этого автора у нас вызывает согласие, прежде всего, альтруистический (точнее сказать – гуманистический) характер тенденции чувств родителей. Можно спорить о применимости термина «инстинкт», но если установка на хотя бы относительную (2–3 ребенка) многодетность не продиктована национальными обычаями, экономической необходимостью или низким уровнем интеллекта, то гуманистический ее характер не подлежит сомнению.

Это так, во всяком случае, в ситуации современной городской культуры в России, где экономическая неустойчивость и отсутствие уверенности в завтрашнем дне уже сами по себе в достаточной мере служат доводом в пользу единственного ребенка, которому можно обеспечить достойное будущее. В другом месте А.И. Захаров прямо связывает нежелание иметь детей с эгоцентрической направленностью личности матерей. Единственному ребенку, в свою очередь, угрожает опасность эгоцентрической ориентации поведения. У него вполне вероятны достижения высокого уровня интеллекта, самооценки, потребности в достижениях. Он более самолюбив, менее контактен в общении и обладает меньшей способностью к эмпатии, чем его ровесники, имеющие братьев и сестер. У него выше риск болезни и смерти – в несколько раз выше, чем у второго, третьего, четвертого ребенка в семье (но не более, чем у пятого!).

Еще одна опасность для единственного ребенка – завышенные требования к нему со стороны родителей. Эти требования нередко проявляются в чрезмерно ранних и интенсивных занятиях иностранным языком, математикой, компьютером при отсутствии подвижных игр, непосредственного выражения чувств, жизнерадостности. В связи с перенапряжением у таких детей совсем нередкое явление – неврастения. Она затрудняет реализацию способностей ребенка и обостряет его эмоциональную реакцию на неудачи. В результате, как пишет А.И. Захаров, мы видим известную ситуацию с разбитым корытом... [18, с. 11–13].

А.А. Кроник и Е.А. Кроник полагают, что, как правило, отношение родителей к детям характеризуется постепенным возрастанием переживания психологической близости. В их исследовании отмечено, что по мере взросления до 19–26 лет отношение родителей к ним переживается как все более близкое. Максимум близости с детьми (теоретически, с позиции старшего поколения) способен совпасть, как считают авторы, с тем возрастом, когда дети сами становятся супругами и родителями (25–27 лет).

Отношение детей к родителям отмечено иной динамикой. Максимум близости складывается здесь чаще всего до 12–13 лет, а с наступлением подросткового возраста, как правило, наступает отдаление. Периодами наибольшего отдаления от родителей являются 19 лет – с матерью, 16 лет – с отцом. На этом фоне становятся объяснимы смысловые «ловушки», в сетях которых оказываются родители – типичные, средние по своим качествам, «семейные эгоцентристы». Им представляется, что их дети всегда будут с ними так же близки, как в детстве, до 12–13 лет, и они от «чистого сердца» наставляют своих чад не тратить силы и время на тех людей, которые «не нужны». Бедные люди, они не понимают, что с достижением 15–19-летнего возраста своих детей они сами попадут в этот разряд.

Принадлежность родителей к нему станет для младшего поколения еще более очевидной, когда дети обзаведутся собственными семьями, станут экономически независимыми и, чем выше был

семейный эгоцентризм родителей, тем глубже будет со временем эгоизм младшего поколения. Вероятно, этим в какой-то мере объясняется обилие стариков в соответствующих домах-интернатах (причем далеко не всегда их дети – малоимущие!). В более благополучных вариантах возврат к близости с родителями можно наблюдать в среднем после 25–26 лет. Отчасти его можно объяснить тем, что они снова становятся практически необходимы в качестве «бабушек». Иная, более благополучная динамика привязанности складывается в семьях, исповедующих гуманистические межличностные отношения (открытое общение, основанное на диалоге, бескорыстная взаимопомощь, взаимная забота и аналогичное отношение к окружающим).

Наш опыт (А.А. Штейникова, 2000г.) свидетельствует, что достаточно продуктивной может оказаться психологическая подготовка будущих родителей к предстоящей им роли на уровне ранней юности (10–11 классы школы, первые курсы дневных отделений институтов). Основной центр тяжести в этой подготовке должен ложиться на вопросы возрастной и педагогической психологии воспитания, психологии межличностных отношений взрослых людей, психологической специфики мужчин и женщин. Опыт показывает, что именно ранний юношеский возраст наиболее чувствителен к информации, касающейся его ближайшего будущего (ведущая деятельность ответственна за индивидуализацию!).

В отличие от подросткового возраста, ориентированного на совместную социально актуальную деятельность, ранний юношеский возраст может удовлетвориться информацией доверительного характера, переданной в беседе с психологом, даже на лекции, на семинаре, в тренинговой группе. Аналогичные способы можно использовать и в работе со старшими (15–16 лет) подростками, но в принципе тогда они должны иметь психологическую опору на групповую педагогически организованную деятельность достаточно высокого уровня (АИ – ЛГ); иначе на результативность такой попытки рассчитывать будет трудно.

Теперь, когда для нас очевидна высокая степень целесообразности гуманистического воспитания младшего поколения граждан России не только для их собственного блага, но и для сохранения их Родины, т.е. их собственного социума, есть смысл остановиться на более детальном рассмотрении условий нормального развития ребенка в семье. А.И. Захаров приводит одиннадцать наиболее общих факторов, негативно влияющих на личностные особенности, нервные и поведенческие расстройства у детей младшего возраста.

Среди них – нежелательность или преждевременность появления на свет ребенка; несоответствие пола ребенка – ожидаемому его родителями; преждевременные или запоздалые на срок более двух недель роды; выраженные отклонения в ходе родов (отсутствие схваток, преждевременное, свыше 12 часов, отхождение вод, отсутствие крика при рождении, родовые повреждения и хирургические вмешательства при рождении, более продолжительное время, чем для других детей ребенка не приносили к матери); первичное беспокойство (нервность) ребенка, частые болезни, подверженность инфекциям, аллергия; гиперопека со стороны взрослых или отсутствие всякой заботы, ясельное воспитание; чрезмерные ожидания успехов от ребенка, повышенные требования к его возможностям, в связи с этим – частые порицания и наказания; повышенная строгость или чрезмерная мягкость и вседозволенность в обращении с ребенком; эмоциональная неудовлетворенность родителей его поведением из-за его темперамента, активности, интересов и увлечений; отсутствие согласия, конфликты в семье, противоречия в подходе взрослых членов семьи к воспитанию; наличие сильных стрессов, эмоциональных потрясений и нервных срывов у родителей.

В отечественной психологии вполне установилось понимание, «что личность людей складывается только в их отношениях с окружающими людьми, и лишь в отношениях с ними функционирует этот, по меткому замечанию Э.В. Ильенкова, “конкретный ансамбль социальных качеств человеческой индивидуальности” (1979)» [24, с. 51]. Добавим, что в младенческом возрасте решающее значение для возникновения этих отношений имеет отраженная в поведении взрослого его позиции взаимодействия с ребенком.

В норме взрослый с самого начала относится к младенцу как к субъекту и ведет себя с ним как партнер по общению, «авансом наделяя его действия смыслом и значением» [24, с. 51]. Так рождается диалог. Заинтересованное внимание взрослого обращено к разным чувствам ребенка и в своем комплексе порождает не сравнимые ни с чем другим яркие, переменчивые и лично адресованные ребенку воздействия [24, с. 39]. Без этого внимания не развивается потреб-

ность в общении (коммуникативная потребность). Тем самым именно активное обращение взрослого к младенцу, опережающее его развитие, закладывает основу процесса социализации личности, становится залогом ее возможной гуманизации.

М.И. Лисина отмечает поэтапность развития функций: дело начинается с пробуждения у ребенка познавательного интереса к взрослому, несколько позднее появляется аффективное отношение к людям и предметам, и вслед за этим формируется инициативное поведение, предполагающее оценку окружающих. Там, где нет эмоционально окрашенного интереса и активного действия взрослого, формируется ущербное взаимодействие – неполноценная ведущая деятельность младенца, лишенная с его стороны достаточного внимания и интереса [24, с. 49].

В ситуации, когда взрослый систематически обращался к нему как к личности, к любимому партнеру по общению, коммуникативная деятельность младенца, по выражению М.И. Лисиной, «бурно расцветала» [24, с. 52]. Другими словами, уже первые недели жизни ребенка формируют его личность в решающей зависимости от отношения к нему близких взрослых – личностных воздействий взрослого. Стоит ограничить отношения уходом, и только им – неполноценность социализации уже заложена.

Об этом пишет В.Д. Берестов: «Приходилось ли вам, наклонясь над колыбелью, видеть, как лежащий лицом в небо (его основная поза) младенец буквально прыгает вверх, навстречу ласковому взгляду и добрым словам? Ему даже удается на миг оторвать тельце от кровати. Как он видит вас при этом? Ваше лицо, наклоненное к нему огромно, оно заполняет почти все пространство над ним. Любящий взгляд льется на него как бы с неба, да и может прийти только с неба. Давно собирался написать про это стихи, а вышла проза: “Младенчество – это твои глаза, поднятые к небу или потолку. К белому небу потолка и синему сияющему потолку неба. Оттуда возникают лица родных, к которым ты тянешься. Огромные, сияющие, как светила. Лица, похожие сразу на солнце и облака. А если ты, проснувшись, видишь черноту ночи, то плачешь, пока не появится в ней родное лицо и не послышится добрый голос./.../ Сколько ласковых глаз сияло надо мной! Привык, что все меня любят, и когда научился ходить, говорить, стучался в любую дверь. «Кто там?» И я, как вспоминают земляки, отвечал: «Валюшка Берестов», с ударением на последнем слоге./.../ Став взрослым, никак не мог привыкнуть, что кто-то мне не рад и вообще не ждет от меня ничего хорошего”» [4, с. 29–31].

Начиная с полугодовалого возраста, психологическая ситуация взаимодействия ребенка со взрослым усложняется. Личностный мотив непосредственной привязанности к взрослому сменяется деловым мотивом – теперь «пустая», ни с чем не связанная ласка начинает раздражать малыша, заставляя его увертываться от ласковой руки. Нужна совместная деятельность, нужно сотрудничество, общая со взрослым игра с предметом [24, с. 67–68].

Это – первый шаг к процессу индивидуализации и одновременно к способности сотрудничества. Развертывание деловой мотивации продолжается и далее, вплоть до двух с половиной – трех лет. В это время взрослый – образец для подражания, эксперт по оценке умений и знаний малыша, но главное – он партнер по игре, которому ребенок несет свои игрушки, с которым он стремится играть если не вместе, то хотя бы рядом, чтобы можно было показать очередное свое «достижение». Таким образом, развитие процесса индивидуализации опирается на достигнутый уровень социализации и ведет ее за собою. С трех лет круг предметной деятельности ребенка расширяется; взрослый воспринимается как источник познания, и на ведущую роль в этом общении выдвигается потребность встретиться в лице близкого взрослого внимание и уважительное сотрудничество [24, с. 68]. Этот рубеж знаменует выдвигание социализации на первый план; теперь индивидуализация уже зависима от ее, социализации, развития, от ее успехов. В конечном счете, от поддержки взрослого в это время зависит успех познавательной активности ребенка.

«Не бойся сказок. Бойся лжи.

А сказка? Сказка не обманет.

Ребенку сказку расскажи –

На свете правды большие станет»

В. Берестов

Сказки в этом возрасте (3–4 года) дети действительно любят слушать. За этим их интересом стоит мотив познания общих законов мироздания, стоящих за пределами чувственного предметного опыта. Обратимся к анализу диспозиционных структур личности. Д.А. Леонтьев пишет, что первые три системы саморегуляции поведения человека (логика удовлетворения потребностей, логика реагирования на стимул, логика предрасположенности) являются общими для животных и человека. «Любое животное может себя вести в русле этих трех логик или их констелляции. Четвертый ответ уже специфичен для человека, но не специфичен для личности: “Потому, что все так делают”».

В.В. Столин (1983) ввел понятие «социальный индивид»; которое описывает именно эту логику – «логику социальной нормативности», социальных ожиданий, где критерием регуляции выступает соответствие определенным ожиданиям значимой социальной группы» [23, с. 324]. Можно спорить о чисто «человеческой принадлежности» логики «социальной нормативности»: вспомним регуляцию поведения стадных высших млекопитающих. Но одно несомненно – после трех лет ребенок практически способен реализовать социальное начало в своем поведении. А именно – кто-то из круга близких для него людей входит в состав «референтной группы», на требования которой он способен ориентироваться в своем поведении.

С этого момента становится особо значимой степень взаимной информированности родителей и детей, прямо пропорциональная кругу затронутых сфер и богатству тем общения. Согласно исследованиям Н.В. Тарасовой «чем шире сферы общения, т.е. чем разнообразнее виды жизнедеятельности, в которых происходит общение, и чем богаче темы, т.е. содержание общения, тем полнее взаимная информированность. От содержательной стороны общения зависит количество и качество получаемой ребенком информации, помогающей ему познать самого себя и окружающий его мир» [25, с. 109]. Необходимой составляющей такого общения является высокий уровень взаимопонимания его участников и их доверительности. В это время уровень положительной социализации ребенка в семейном кругу вполне определяет достижимый для него уровень индивидуализации [25, с. 110–111].

Высоко значимой деятельностью в развитии ребенка в этот период становится игра. Она переходит в ранг ведущей деятельности. С этой ее ролью связаны, во-первых, ее содержание, обусловленное, прежде всего, смыслом игры, т.е. символической позицией взрослого человека, которую берет на себя играющий ребенок, и, во-вторых, ее смыслообразующая функция: игра не только обладает смыслом, присущим только ей и позволяющим включать в ее сферу иные виды и формы деятельности, принимающие смысл игры. Она способна породить новые смыслы, создавать импрессионги, определяющие отношение человека к миру и его объектам на годы и десятилетия вперед.

В сущности – от трех и до шести – семи лет в руках близких к ребенку взрослых оказывается уникальное средство, позволяющее заложить фундамент мировосприятия (в первую очередь – в социальном плане). Это отражено в старинном народном присловье: «Как ребенок играет, так он и жить будет...» Поэтому внимание родителей к игре своих детей, в особенности в старшем дошкольном возрасте, когда у ребят еще нет тесной группы сверстников, замыкающих игру в свой, отдельный от взрослых круг, способно существенно помочь формированию основ его личности. При этом у взрослых две задачи – дать жизненный материал для игры и выступить в этой игре достойным партнером.

Один из путей подготовки материала для игры – чтение ребенку специально подобранных книг, обращающих его внимание на жизненные впечатления, которые могут стать основой хорошей игры. Если мы хотим вырастить доброго и сильного человека, он именно таким должен чувствовать себя в предложенной нами игре.

К наступлению старшего дошкольного возраста (шесть-семь лет) у ребенка формируется центральное личностное новообразование, характеризующее его отношение к себе, к людям, к окружающему миру. Возникает жизненная позиция личности, способная к развитию, нуждающаяся в поддержке со стороны Взрослого мира и в то же время, особенно при поддержке со стороны значимых близких, способная стать фундаментом зрелой личности в будущем.

Игра, по существу, есть моделирование социального мира с точки зрения определенной позиции субъекта. Не повторяя известных истин о поэтапности развития ролевой игры, о ее значении в личностном развитии дошкольника, обратим внимание на полученные в дипломном исследовании

В.А. Бондарцевой материалы, свидетельствующие, что у детей – старших дошкольников северного города Муравлянка в 66% случаев был выявлен низкий уровень восприятия социальных отношений. Анализ материала показал, что низкий уровень социализации и рост индивидуализма у этих детей связан с широким распространением технических игр, прежде всего – компьютерных, которые приводят к затормаживанию развития психики детей на уровне предметно-манипулятивных игр и слабой развитости сюжетно-ролевых.

Выяснилось, что дети, предпочитающие игры, берущие свое начало в зарубежных стандартных фильмах, оказались наименее восприимчивыми к социальным отношениям. В.А. Бондарцева пришла к выводу, что игра с компьютером и просмотр зарубежных телепередач без специального отбора может оказать положительное воздействие на социализацию личности лишь в значительно более позднем, нежели дошкольный, возрасте, а в рассматриваемый период игры на этом материале ведут к нарушению развития у ребенка социальной перцепции. Асоциальные и антисоциальные мотивы игр, на основании материала, почерпнутого из СМИ, формируют барьеры на пути формирования механизмов социального восприятия, в сущности – порождают их неполноценность.

Автор заключает свои наблюдения выводом, что формированию социального восприятия способствуют сюжетно-ролевые игры на жизненном, в том числе бытовом, материале (профессиональная тематика, «дочки-матери», «магазин» и др.), в то время как игры на основании стандартных телесюжетов, сюжетов на криминальные темы, технические и компьютерные игры тормозят и разрушают социализацию дошкольников. Родители, как выяснилось, как правило, не принимают активного участия в разработке игр для своих детей. Характерно, что, по мнению большинства родителей, их дети, «невосприимчивые к социальным отношениям», предпочитают общение с более младшими детьми, и лишь немногие, «очень восприимчивые», предпочитают играть со взрослыми.

Этот факт можно расценить как еще одно доказательство низкой интенсивности общения со своим ребенком у родителей, «невосприимчивых к социальным отношениям детей», поскольку именно от активности близких ребенку взрослых зависит формирование его социализации. Она развивается в межличностном пространстве общения, заполненном ведущей деятельностью – игрой. В сущности, речь идет о становлении полноценной или неполноценной ведущей деятельности дошкольника.

Обратимся к детским воспоминаниям Т.И. Александровой, замечательной художницы, писательницы, автора знаменитого во многих странах «Домовенка Кузьки». Рассказывая о довоенной Москве, она пишет о новогодней елке в Колонном зале, когда ей, мечтавшей в свои шесть лет об игрушечном мишке, вручили другой подарок – куклу в клетчатом платьице.

У девочки – полное расстройство. Она с сестрой едет домой. В вагоне трамвая девочку притиснули в толпе «к большой железной палке, упирившейся в потолок вагона. Тогда во всех вагонах были такие палки. И вот об нее-то я и стала стучать свой несчастный подарок. Трясая и подпрыгивала трамвай. Менялись вокруг руки, спины и хлястики. А я все стучала и стучала свою куклу мордочкой о железную палку. На одной остановке вылезло сразу много народа. На площадке стало свободнее и светлее. Я посмотрела на ненавистную куклу. Маленькая замурзанная рожица, на носу розоватый лоскуток, будто сорванная кожа. Серьезные и печальные глаза смотрят прямо на меня.

И тогда я уткнулась лицом в ее синее, в цветочек, платье и поливала его слезами всю оставшуюся дорогу. От остановки я несла ее в теплых варежках, дышала на нее, чтобы она не озябла, а дома положила на кровать под одеяло. И с тех пор это была самая любимая моя кукла, даже не кукла, а подруга. Вечером я рассказывала ей сказки, а днем брала в самые лучшие игры» [3, с. 54–55]. Когда Таня Александрова выросла, она в двадцать лет записала в дневнике: «Какой я человек? Оказывается, я сама совершенно не знаю. Не хватает мне мудрости жизни, но данные сильного, большого человека – есть: и я постараюсь быть им, быть достойной себя. Я – это я, жизнь у меня одна, одна жизнь! И жить так, как я хочу (в главном, конечно), стать таким человеком, каким хочу. Жизнь одна и страшно, если она пройдет без следа для людей, прожить и уйти – слишком дорога жизнь для этого. Ведь больше никогда я не буду на земле, не увижу, что сделали и как живут люди» [5, с. 472].

И она стала замечательным художником, автором очень хороших детских книг, а главное – сильным и добрым человеком, рядом с которым по выражению друзей, всегда возникала поэзия. Истоки этой личности, несомненно, лежали в семье, когда, по словам ее сестры-близнеца Н.И. Александровой, «будучи совсем маленькими, мы принимали окружающий мир естественно, как

бы из рук наших взрослых. Отец мог все, и в те короткие дни, когда он был дома (отец был инженером по лесосплаву, а мама – врачом- невропатологом), он создавал прекрасные миры: вот появляются фотографии далеких чудесных мест, откуда он сейчас вернулся, вот из-под пилки-лобзика появляется караван верблюдов, а потом – лучи солнца и в них – самолетик, и солдатики, и домики. Попутно – немногословные, предельно выразительные рассказы обо всем. Наша милая Матрешенька готовит большие, во весь противень пироги, или плюшки, или просто круглые булочки для всех, а несколько смешных и маленьких – для нас, детей. А мы успеваем наделать из теста и человечков, и собачек, и всяких финтифлюшек, – тоже для всех» [5, с. 461].

Татьяна Александрова воспринимала в детстве сказку как импульс к действию, к игре. В свое время К. Чуковский определял игру как материализацию сказки. В одном из своих рассказов Т.И. Александрова пишет, как сестра усаживала их няню Матрешеньку читать им свои любимые сказки, но прежде требовала, чтобы она подтвердила: лягушка обязательно станет царевной? Вырастая, девочка и сама придумывала сказки, вплетая их в общую игру.

Воспоминания и свидетельства современников дают уверенность, что эти дети росли в условиях детства, полноценного по уровню отношений между собою и взрослыми, обеспечивающими полное развитие ведущих деятельностей и с ним – полное развитие личности. Не случайно поэтому Т.И. Александрова по своим личностным чертам наиболее полно выражает качества лучшей части русской интеллигенции и, прежде всего, – гуманизм, признание другого человека целью, не средством в своих глазах. По-видимому, правы были наши предки, говоря: как ребенок играет, так он и жить будет! С этой точки зрения более чем тревожны наблюдения А. Новикова, опубликованные в газете: «В Рыбинске иду мимо спортивной площадки и вижу почти невероятно странное: мальчик десяти лет сидит поверх своего ровесника и отбивает ему почки. Я даже глаза протер. Подумал: драка. Нет, не драка. В спецназ играют. Причем, судя по реакции того, кому отбивали (руки его были привязаны к железным турникам), играли всерьез. Проще говоря, ребята баловались тем, что пытались друг друга».

Еще одна сцена (увиденная в Рыбинске буквально на следующий день): девочка девочке что-то отбивает. Держит за горло одной рукой, а другой удары наносит. Спрашиваю, что происходит. Ответ: она мне долг не отдала» [31].

Негативный вариант социализации вполне очевиден. Так же очевидно, что столь явно проявиться он мог только (и – вследствие) при отсутствии поддержки взрослыми положительной, конструктивной социализации. С взрослением детей все большее значение приобретает не только эмоциональное, но и деловое общение в семье. При этом особое значение имеет, с одной стороны, широта интересов и сфер взаимодействия детей и родителей «не в каком-либо одном, а в разнообразных видах совместной жизнедеятельности: в учении, игре, в бытовом труде, отдыхе. Важной формой общения в семье является дружеский разговор, свободная беседа родителей и детей» [25, с. 109].

Другой важной стороной общения в семье являются «деловые отношения, обусловленные совместным бытовым трудом, определенным распределением обязанностей, ответственностью. Очень важно, чтобы деловые взаимоотношения складывались не только между супругами, но и между родителями и детьми» [25, с. 115]. Одним из типичных нарушений сферы семейных взаимоотношений в условиях города является отстранение детей от хозяйственного быта с уверенностью, что «основной труд ученика – учеба», а все остальное – необязательно. Таким образом, можно успешно вырастить убежденного иждивенца, а время от времени, по необходимости требуя от него помощи, испортить с ним отношения. В реальности же посильное участие в хозяйственных семейных заботах, начинаясь с полуигрового, может занимать время ребенка уже с 4–5 лет.

Наступление подросткового, с 11–12 лет, возраста, является, по существу, рубежом, на котором проверяется степень, так сказать «профессиональной компетенции» старшего поколения в своей родительской роли. В семьях, где до наступления этого времени уже сформировались дружеские взаимоотношения, тем более – основанные на совместной деятельности, носящей бескорыстный характер заботы и помощи людям, внешнего по отношению к семье окружения, так называемые «трудности» подросткового возраста практически ощущаются мало. Семья в такой ситуации воспринимается подростком как референтная группа, мнение которой для него в достаточной мере значимо. При этом общение его с ровесниками не ограничивается, но становится более избирательным.

Существенную роль в становлении личности подростка, как и в более ранние годы, играют взаимоотношения родителей. В то же время, как отмечено Л.К. Емельяновой [15, с. 63], подростки склонны ориентироваться на родителей в плане выработки у себя наиболее ценимых ими личностных качеств. Поэтому внимание подростка вызывают и особенности взаимоотношений супругов, как правило, принимаемые им за норму семейных взаимоотношений. Поэтому неблагополучие или, наоборот, благополучие семейной атмосферы имеет тенденцию оказывать влияние на два последующие поколения.

Дипломное исследование О.Б. Нурлигаяновой (1998) показало, что наиболее велики шансы на употребление наркотиков у подростков с соглашательской позицией или же агрессией и деспотичностью их отцов и жестким доминированием матерей. Столь же типично для этой группы испытуемых эмоциональное отвержение со стороны родителей и фактор «непоследовательности» их поведения и требований. Автор пришла в своем исследовании к выводу, что ведущим фактором формирования аддиктивного поведения у подростков является нарушение процесса социализации, за которое в значительной степени ответственность несет семья.

Семьи, педагогически и психологически благополучные, охарактеризованы ею как имеющие минимальные шансы на вовлечение подростков из этих семей в потребление наркотиков. Сходный вывод можно сделать и по отношению к другим «опасностям» отклоняющегося поведения молодежи.

Заключая статью, мы хотели бы высказать убеждение, что нарушение социализации населения России, приобретшее за последние десятилетия XX века массовый характер, включает в свой социально- психологический механизм процессы, на две трети развивающиеся в условиях семьи и обусловленные неполноценным взаимодействием и взаимоотношениями поколений, и на одну треть связанные с усугублением семейного неблагополучия, педагогической некомпетентностью школы, государственных и общественных институтов.

Соответственно, выходом из этой неблагополучной, и даже опасной для российского общества ситуации, может быть, главным образом, перестройка менталитета старших подростков и юношества по отношению к предстоящей этому поколению родительской роли.

Литература:

1. *Александрова Ю.В.* «Взаимосвязь отношения к Другому и самоотношения взрослого человека» // Мир психологии. 1999. №2.
2. *Адамович Алесъ.* Собр. Соч. т.4. Минск, 1993.
3. *Александрова Т.И.* Друзья зимние, друзья летние. Одесса 1992 .
4. *Берестов В.Д.* Застенчивый трубач. М., 2001.
5. *Берестов В.Д.* Лучшая из женщин (годы с Татьяной Александровой) // Избр. произвед. Т.2. М., 1999.
6. *Братусь Б.С.* Аномалии личности. М., 1988.
7. *Братусь Б.С.* Психология и этика. Бахрах, 1999 .
8. *Белаш Ю.С.* Окопные стихи. М., 1999.
9. *Бурлацкий Ф.* Междуцарствие или хроника времен Ден Сяо Пина // Новый мир. 1982. №1.
10. *Выготский Л.С.* Проблемы возрастной периодизации детского развития. 1933–1934 гг. // Вопросы психологии. 1972. №2.
11. *Габьшиев Л.А.* Одлян или воздух свободы. М.,1992 .
12. *Драгунский В.* «Весь мир насилья. Мы»// Столица. 1994. №4.
13. *Достанова М.И. , Кнорре Е.Б.* и др. Подросток на перекрестке эпох. М., 1997.
14. *Егорычева И.Д.* Личностная направленность подростка и метод ее диагностики // Мир психологии. 1999.№ 4.
15. *Емельянова Л.К.* Влияние семьи на самовоспитание подростка // Воспитание молодежи в развитом социалистическом обществе. Ч. 2. М., 1973 .
16. *Зейгарник Б.В. , Братусь Б.С.* Очерки по психологии аномального развития личности. М., 1980.
17. *Захаров А.И.* Предупреждение отклонений в поведении ребенка. СПб, 2000.
18. *Захаров А.И.* Ребенок до рождения. СПб, 1998.
19. *Ковалева Г.А.* Общение и его воспитательное значение // Мир психологии. 1996. №3.
20. *Коваленко В.А.* Общность судеб и сердец. Минск, 1985 .
21. *Кроник А.А., Кроник Е.А.* Психология человеческих отношений. М, 1998.
22. *Леонтьев Д.А.* Очерк психологии личности. М., 1993.
23. *Леонтьев Д.А.* Три грани смысла // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии школы А.Н. Леонтьева. М., 1999.
24. *Лисина М.И.* Общение, личность и психика ребенка. М., 1997.
25. *Левкович В.П.* Психология семейного воспитания // Психологический журнал. 1981. Т.2. №6.
26. *Лернер Л.* На семи шатрах // Общая газета. 2001. №35 (42).

27. *Лишин О.В.* Общественно полезная деятельность как фактор формирования мотивационно-потребностной сферы личности подростка: Автореф. дисс. канд. психол. наук. М. НИИОПП, 1984.
28. *Лифтон Р.Дж.* Реформирование мышления и психология тотализма» (1961 г.) // Журнал практического психолога. 1997. №1.
29. *Мангов Саламбек* Открытое письмо президенту РФ // Общая газета. 2001. №28 (414).
30. *Муртазаев А.К., Вердиян И.* Существительное чужого рода // Новая газета. 2001. №62 (705).
31. *Новикова А.* Мальчишки играют в спецназ // Общая газета. 2000. №36.
32. *Поршнев Б.Ф.* Социальная психология и история. М., 1976.
33. *Первин Лоуренс, Джон Оливер* Психология личности. Теории и исследования. М., 2000.
34. *Райх В.* Психология масс и фашизм. СПб., 1997.
35. *Речкалов В.* Задушенный войной // Общая газета. 2001. №26.
36. *Соловейчик С.* Воспитание совести // Знание – сила. 1983. №11.
37. *Солженицын А.И.* Архипелаг «ГУЛАГ» Т.6. М., 1991.
38. *Собкин В.С., Кузнецова В.И.* Российский подросток 90-х. Движение в зону риска. М., 1999.
39. *Ткаченко А., Корнилов А.* Сексуальный маньяк // Столица 1999. №8 (14).
40. *Фельдштейн Д.И.* Социальное развитие в пространстве – времени Детства. М., 1997 .
41. *Фромм Э.* Иметь или быть? М., 1997.
42. *Фромм Э.* Человек для себя. Минск, 1997.
43. *Хямяляйнен Юха* Воспитание родителей. М., 1992.
44. *Эфроимсон В.П.* Гениальность и генетика. М., 1998.

ВНУТРИШКОЛЬНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ В МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРАКТИКЕ SCHOOL-BASED ASSESSMENT IN INTERNATIONAL PRACTICE

Джонсон Мартин

Исследовательский департамент,
Внутренний экзаменационный синдикат Кембриджского университета,
Великобритания

Johnson Martin

Research Division,
University of Cambridge Local Examinations Syndicate,
United Kingdom

Бурдетт Ньюман

Кембриджский международный экзаменационный центр,
Внутренний экзаменационный синдикат Кембриджского университета,
Великобритания

Burdett Newman

Cambridge International Examinations,
University of Cambridge Local Examinations Syndicate,
United Kingdom

Перевод статьи:

Johnson, M. & Burdett, N. School-based assessment in international practice [Электронный ресурс] // Research Matters: A Cambridge Assessment Publication. – 2008. – No 5. – P. 24-29. – ISSN: 1755-6031. –

Режим доступа:

http://www.cambridgeassessment.org.uk/ca/digitalAssets/136163_Research_Matters_5_web_.pdf

Аннотация. В статье рассматриваются различные аспекты использования внутришкольного оценивания с опорой на исследования в различных обстоятельствах, включая снижение уровня образования, а также различные социальные, культурные и политические императивы. Авторы рассматривают вопрос, когда и почему внутришкольное оценивание должно или не должно быть осуществлено. Перечисляются преимущества внутришкольного оценивания, а также сформулирован ряд проблем, часто возникающих при внедрении этого метода оценивания. Статья пытается разъяснить, как, и почему, внутришкольное оценивание было успешно введено в различных контекстах, обсуждается важность контекста в его успехе или неудаче.

Annotation. Article reveals different aspects of SBA use with an emphasis on research in a wide variety of circumstances (educational back drops and also social, cultural and political imperatives). Authors consider when and why school-based assessment should or should not be implemented. Advantages of SBA are listed, a number of problems often arising at introduction of this assessment method is formulated. Article attempts to clarify how, and why, SBA has been successfully introduced in various contexts and the importance of the context in its success or otherwise.

Ключевые слова. Внутришкольное оценивание, учебная работа, продвинутое обучение, валидность оценивания, оценивание для обучения, передающая педагогика.

Keywords. School-based assessment, coursework, enhanced learning, assessment validity, assessment for education, transmissive pedagogy.

Введение

Данная статья основана на исследованиях и опытных результатах, полученных в самых различных реальных обстоятельствах, включая снижение уровня образования, а также различные социальные, культурные и политические императивы; следовательно, все предложения и рекомендации должны рассматриваться в конкретном контексте; невозможно спорить о том, является ли «Феррари» или «Лендровер» лучшим автомобилем, если вы не знаете, как его использовать.

Термин «внутришкольное оценивание» (school-based assessment, SBA) может вызвать в воображении разнообразные и не обязательно синонимичные значения, которые часто включают формы продолжающегося и непрерывного классного оценивания текущего характера. Иногда термин используется для того, чтобы отличить локальные инструменты оценки от других внешне назначенных форм тестирования. В этой статье мы определяем внутришкольное оценивание в более ограниченном смысле, используя его, чтобы описать оценивание учебной работы.

Управление по квалификации и учебным программам Великобритании (QCA) определяет учебную работу как «любой тип оценки успеваемости кандидата, сделанной школой или колледжем в соответствии со спецификацией (или программой) учебного курса, которая вносит вклад в получение итогового разряда, присуждаемого за определенную квалификацию» (QCA, 2005, р.6). Управление по квалификации и учебным программам продолжает идентифицировать многие виды деятельности, которые являются подходящими для оценки учебной работы, и которые включают: письменную работу и расширенные эссе; проектную работу и исследования; практические эксперименты; производство произведений искусства или других вещей; выполнение индивидуальной или групповой исполнительской работы; устную работу или статистические и числовые задачи.

Внутришкольное оценивание может предоставить существенную пользу для образования, но как любой достаточно мощный инструмент должно использоваться избирательно и осмотрительно. Внутришкольное оценивание подразумевает существенные ресурсные затраты; вне зависимости от того, ложатся ли эти затраты на школы, органы образования, учебного планирования или аттестационные советы, использование ресурсов должно быть учтено и выгоды оправданы. Внутришкольное оценивание, как любой образовательный инструмент оценки, должно быть пригодным для поставленных целей и анализ того, насколько оно успешно, может быть проделан, если ясна целесообразность его введения. В статье предприняты попытки разъяснить, как и почему внутришкольное оценивание было введено в различных контекстах и показана важность контекста в его успехе или неудаче.

Обзор исследований, посвященных внутришкольному оцениванию

Дискуссии вокруг внутришкольного оценивания зачастую касаются вопросов обоснованности и надежности его результатов. Сторонники внедрения учебной работы предполагают, что внутришкольное оценивание может увеличить достоверность и обоснованность экзаменационных результатов, превращая важное в измеримое, а не измеримое в важное (SEC, 1985).

Несмотря на это, Харлен (Harlen, 2004) предостерегает от оценок одного оценочного метода в терминах другого; попытки оценивать учебную работу в терминах надежности по отношению к ограниченному по времени, письменным экзаменам, могут быть проблематичными, пропуская существенные и важные различия, которые могут существовать между ними. Моррисон (Morrison *et al.* 2001) также предполагает, что такие попытки приведут к восприятию «ложной равноценности», посредством чего оба метода могут рассматриваться как одинаково эффективные при измерении одних и тех же навыков, не учитывая педагогические требования.

Каковы преимущества внутришкольного оценивания?

Один из распространенных аргументов в пользу внедрения внутришкольного оценивания – это уменьшение волнения школьников, которое может оказать существенное влияние на результаты письменных экзаменов (Лаббок и Молони, Lubbock and Moloney, 1984). Это особенно проявляется при выполнении заданий, которые рассчитаны на «глубокое погружение», способность проникновения в суть вопроса.

Учебная работа может обеспечить более широкий диапазон свидетельств достижений кандидатов, гарантируя тем самым, что оцениваются навыки, полученные по всей учебной программе. Это

может привести к уменьшению роли памяти и способности ученика работать быстро за короткий промежуток времени и, соответственно, позволит продемонстрировать навыки исследования, интерактивные навыки, моторные навыки, умение адаптироваться и импровизировать (Вуд, Wood, 1991).

Некоторые навыки и знания, особенно те, которые требуют длительного формирования, не могут быть адекватно оценены в итоговом экзамене. Использование учебной работы дает возможность ученикам проявить такие качества, как быстрое понимание задачи и правильная организация своей собственной работы.

Это также означает, что оценка учебной работы может больше соответствовать шкале ценностей в расширяющемся мире, где о человеке судят как по его стилю работы и способностям сотрудничать с коллегами, так и по итоговому результату (SEC, 1985). Учебная работа может обеспечить гибкость, необходимую для оценки индивидуальных способностей и уровня развития учеников. Исследование предполагает, что практический набор задач в правильном их представлении может помочь менее способным студентам понять, «что к чему» и показать лучшие результаты успеваемости (Грей и Шарп, Gray and Sharp, 2001).

Осуществление «оценивания ради обучения» тесно связано с пониманием ясной обратной связи между результатами ученика и поощрением его усилий. Внутришкольное оценивание позволяет учителям накапливать эти текущие качества и способствовать будущим достижениям своих учеников. Из-за своей близости к моменту постановки и решения задачи, непрерывное оценивание может повысить качество работы учеников (SEC, 1985). Вуд (Wood) также подчеркивает что, учебная работа, больше всех других методов оценивания, вероятно, выявит «положительные достижения», сосредотачиваясь на том, что студенты знают, а не на том, что они не знают.

Почему есть сомнения по поводу использования внутришкольного оценивания?

Одним из наиболее общих заблуждений (или неправильных представлений, в зависимости от точки зрения) является недостаточная надежность оценивания.

Одновременно с признанием преимуществ учебной работы, которые перевешивают любые недостатки, в обзоре Управление по учебным программам 2005 года, посвященном учебной работе (QCA, 2005) говорится и о проблемах этого метода, включая возможности плагиата или других трудностей в установлении подлинности и авторства работы. Так это на самом деле, или нет, эта проблема имеет важное общественное значение, и этот несомненный факт должен быть учтен специалистами, разрабатывающими нормативные документы стандартов внедрения внутришкольного оценивания.

Дополнительная рабочая нагрузка, как для студентов, так и для учителей, также выделяется в качестве проблемы, особенно это, относится к учителю, на которого бремя оценивания может переместиться от внешнего органа (экзаменационной комиссии). Из-за своей значимости эта проблема была поднята в исследовании Департамента образования и науки Великобритании (14–19 Education and Skills White Paper), где были пересмотрены планы учебной работы, «чтобы уменьшить нагрузки, связанные с оцениванием по отдельным предметам» (DfES, 2005, p.7).

Это поднимает вопросы о вознаграждении и вложенных средствах; при хорошо организованном внутришкольном оценивании процессы обучения и оценки должен быть естественными, а все расходы – минимальными.

Наконец, есть проблемы релевантности; как по отношению к педагогическим методологиям, так и к результатам обучения. Во многих странах, включая США, Великобританию, Австралию, Новую Зеландию, Южную Африку и Гонконг, внутришкольное оценивание было предложено как средство обеспечения более аутентичной оценки и образовательного опыта, расширяющего учебный план. (Максвелл, Maxwell, 2004), а также диапазон оцениваемых результатов учебной программы (Комитет по учебе штата Новый Южный Уэльс, 2003; Фанг, 1998) (Board of Studies NSW, 2003; Fung, 1998) и снижения отрицательного «отголоска» суммарной оценки (Кеннеди, Kennedy, 2006).

Но, как и любой инструмент оценки, внутришкольное оценивание может исказить результаты обучения, чтобы соответствовать критериям, по которым оно осуществляется, вместо того, чтобы использовать специальные критерии.

Аналогично, внутришкольное оценивание было обвинено, в сужении учебных планов и обучения к условиям контекстов, которые соответствуют критериям, а не тех контекстов, которые повышают и развивают обучение.

По некоторым предметам, особенно по математике, использование внутришкольного оценивания, как части общей образовательной политики, имело разногласия с конкурирующими обучающими стратегиями, которые могли бы, по мнению их сторонников, обеспечить лучшие результаты обучения. (QSA, 2005).

Каковы выявленные недостатки внутришкольного оценивания?

Использование универсальных критериев часто упоминается как недостаток внедрения учебной работы. Оценка большинства видов учебной работы в Великобритании основана на общих, а не определенных для каждой конкретной задачи критериях, что приводит к неизбежному несоответствию между оценкой и реальными знаниями из-за различий в опыте учителей.

Кроме различий в понимании критериев учителем, проблема несоответствующего влияния учителя на ход учебной работы является заслуживающей внимания угрозой.

Некоторые полагают, что учителя могут влиять на организацию портфолио, чтобы максимизировать достижения учащихся (а следовательно, и оценки). При этом Уилмут и др. (Wilmut *et al.*, 1996) отмечают недостаток доказательств в исследованиях о возможной природе и степени отклонений в оценке учителей, что вызывает большое беспокойство.

Это также оказывает влияние на обсуждение воздействия внутришкольного оценивания на стандарты и обобщенность суждений учителя за пределами непосредственного контекста.

Четкая стандартизация уровней при выставлении отметок является трудной. Психологические теории Ламинга (Laming's, 2004) предполагают, что отметка, которую ставит учитель, сильно зависит от окружающей обстановки. Суждения учителя находятся под влиянием действий студентов вокруг них. Садлер (Sadler 1998) утверждает, что учитель действительно выводит некий стандарт оценивания на основании того, как успевают в учебе и ведет себя большая часть группы. Это эффект коллектива может отрицательно воздействовать на личную самооценку и самолюбие каждого. Общее отрицательное впечатление от группы студентов может стать причиной некоторого занижения личных успехов каждого из них.

Особенности реальной обстановки также могут повлиять на формулирование задачи, которая будет оценена, а следовательно, и на выводы сделанные в итоге.

Робертс и Готт (Roberts and Gott, 2004) предполагают, что «эффект контекста» («процедурная сложность» или открытость задачи) может вызвать необходимость сделать до 10 оцененных заключений, чтобы быть уверенным, что результат будет надежным предиктором будущей способности. Вместо того чтобы уменьшить оценочную нагрузку, это может увеличить ее.

Самый веский аргумент против успешного внедрения внутришкольного оценивания – то, что эвфемистически называют «конструированием несоответствующих различий», или теми факторами, которые, как полагают, могут дать несправедливое преимущество для некоторых студентов (например, плагиат, родительская помощь).

Что говорят об использовании внутришкольного оценивания исследования, основанные на реальном опыте?

Уильмут и др. (Wilmut *et al.*, 1996) утверждают, что немного работ было опубликовано о надежности внутришкольного оценивания начиная с исследования, которое показало среднюю корреляцию 0.83 между школьным оцениванием и оцениванием независимых экспертов (Хьюит, Hewitt, 1967).

Они продолжают утверждать, что это довольно высокое соответствие результатов, которое можно было бы ожидать от любых двух экзаменаторов, проверяющих работы. Они также предполагают, что результаты Хьюита (Hewitt) подтверждены результатами работ Тейлора (Taylor, 1992), который сообщает о заслуживающих доверия корреляциях (0.87–0.97) между парами экзаменаторов, проверяющих учебные работы по английскому языку и математике.

Дальнейшее исследование свидетельствует, что учителя в состоянии оценивать в баллах практические научные исследования и проекты с высокой степенью надежности, используя, детализи-

рованные критерии оценки (Фредериксон и Уайт; Frederiksen and White, 2004; Шавельсон и др., Shavelson *et al.*, 1992).

Харлен (Harlen) ссылается на исследования, подтверждающие значимость деталей при выведении оценок. Коретц и др. Koretz *et al.*, (1994) и Шейпли и Буш (Shapley and Bush 1999) приводят примеры низкой достоверности оценки, в случае, когда спецификация задачи была низкой.

Вуд (Wood) сообщает о результатах исследования учебной работы, предполагающих, что учебная работа была хорошим дискриминатором по большинству учебных предметов, а не только простым источником отметок (Стобарт, Stobart, 1988). Стобарт объясняет, что это было возможно, потому что оценки были собраны за более длительный период и содержали больше информации, чтобы обеспечить различия между кандидатами.

Некоторые исследования наводят на мысль, что форма оценивания – фактор в дифференциации работы мальчиков и девочек (Стобарт и др. 1992; Мерфи, Ньюболд и Сканлон, 1981; Хардинг 1980 (Stobart *et al.*, 1992; Murphy, 1982; Newbould and Scanlon, 1981; Harding, 1980). Эти исследования показывают, что мальчики имеют тенденцию предпочитать вопросы с несколькими вариантами ответов, а девочки – тенденцию к эссе и учебной работе, хотя Трю и Тернер (Trew and Turner, 1994) бросают вызов такому заключению, вместе с Елвуд (Elwood 1995) предполагая, что этот описанный эффект на заключительных экзаменах завышен.

Когда и почему внутришкольное оценивание должно использоваться?

Можно предположить, что внутришкольное оценивание является самым эффективным и как образовательный инструмент и как инструмент оценки, если требуется оценить приобретение навыков, которые трудно продемонстрировать на экзамене в письменной форме (SEC, 1985, p.2; QCA, 2005, p.5). Это особенно относится к техническим и творческим предметам, научно практической работе и предметам, где исследования или выполнение собственного портфолио естественно использовались бы в ходе обучения.

• В случаях, когда его использование является механизмом достижения требований, предъявляемых образованием

В тех случаях, когда навыки и знания не преподаются должным образом в классе, учебная работа может быть использована, чтобы гарантировать эффективное формирование навыков.

Внутришкольное оценивание может быть очень сильным педагогическим механизмом. И наоборот, если оно плохо продумано, то может иметь разрушительные последствия. Это ясно изложено в обзоре Уилмута (Wilmut):

Если главная цель состоит в том, чтобы максимизировать надежность, тогда внутреннее оценивание является неподходящим инструментом. Если главная цель состоит в том, чтобы использовать сильный инструмент для обучения, тогда внутренняя оценка является необходимой.

Опыт Кембриджского международного экзаменационного центра (Cambridge International Examinations, CIE) в вопросах внедрения систем внутришкольного оценивания в разных странах мира свидетельствует о том, что в это же время происходит улучшение студенческой успеваемости. Однако выявить причины и следствия в этой ситуации очень трудно.

Реализация учебных программ в случае, когда практическая работа ранее хорошо не преподавалась, требует большого вклада в образование учителей и повышение квалификации для поддержки эффективного оценивания.

Возможно, что именно это, а не эффекты внутришкольного оценивания, способствует наблюдаемым усовершенствованиям. В любом случае такие усовершенствования – положительная выгода для введения внутришкольного оценивания, и это служит основой и механизмом обратной связи, чтобы поддержать улучшенные стандарты, и для студентов и для учителей как участников учебного процесса.

В Ботсване студенты в экспериментальных школах, где внедрено внутришкольное оценивание, показали не только улучшение результатов практической работы, но и продемонстрировали также и усовершенствование самого процесса понимания и знания предмета в целом, это было оценено при проведении письменных работ (Томас, Thomas, 2006).

Для того, чтобы определить, несет ли внедрение внутришкольного оценивания прямую выгоду процессу обучения и способствует ли тому, что учителя становятся более внимательными к выбору методов обучения и, следовательно, к улучшению качества преподавания, необходимы дальнейшие исследования.

Аналогично в международных сообществах, где внутришкольное оценивание предлагается как альтернатива другим формам экзаменов, тесты показали улучшение студенческой успеваемости. Снова это обстоятельство не выявляет причину и следствие; учителя, решившие использовать внутришкольное оценивание, вероятно, сделают так по образовательным соображениям и, более вероятно, будут учителями с (или в школах с) более сильной образовательной философией, чем те, которые выбирают другие формы оценивания.

Оборотная сторона этого – когда внутришкольное оценивание внедряется впервые, чтобы улучшить процесс обучения, ожидается улучшение образовательных стандартов уже после первых сессий; определение стандартов, должно быть, основано на критериях, избегающих статистических манипуляций, если нет ясного свидетельства, что критерии неправильно употребляются; это лучше всего делается с помощью принятия организационных мер и обучения учителей.

• Там, где его использование обеспечит лучшую валидность, более целенаправленное и эффективное оценивание

Внутришкольное оценивание обычно используется по практическим и прикладным предметам, которые пытаются сформировать навыки, связанные с процессами. Это не удивительно, поскольку такие навыки трудно точно оценить в итоговом письменном экзамене, и попытки сделать это могут исказить обоснованность и иметь неблагоприятный обратный эффект на процесс обучения и учебный план. Хорошо структурированное внутришкольное оценивание может привести к хорошему текущему оцениванию и итоговому результату и иметь благотворное воздействие на процесс обучения студента, не жертвуя надежностью, или обоснованностью, без какой-либо дискриминации.

• Там, где есть желание воспитать более активных учеников, улучшить обратную связь учителя или реализовать определенные педагогические стратегии

Некоторые обучающие подходы, по их самой природе, могут быть внедрены только в том случае, если оценка учителя является частью цикла обучения. Если учителя не желают или не уверены, как осуществить эти стратегии, тогда может быть рассмотрен вопрос о внешнем введении внутришкольного оценивания. Важно понять, однако, что высокая ставка на внутришкольное оценивание не является необходимой для этого и может дать обратный отрицательный эффект. Это было замечено в британской научной практике внутришкольного оценивания, где требования обеспечения надежности и дифференциации принудили многих учителей утверждать, что они подрывают преимущества и приводят к ограничениям и застою в обучении практической работе; обвинения в «ориентации на результат сдачи экзамена, а не глубокое изучение предмета» не являются неожиданными. (QSA, 2005, p.10).

Обратная связь по успеваемости жизненно важна для любого ученика, чтобы улучшить процесс обучения и правильно направлять образование в будущем. Это одинаково применимо и к учителям, которые, для того чтобы улучшить процесс обучения, должны практиковать то, что они проповедают и становятся мыслящими участниками учебного процесса. Эта обратная связь – необходимая часть алгоритма обучения. Вообще говоря, это было одним из положений, которые подверглись критике в обзоре Управления по учебным программам, посвященном британской практике внутришкольного оценивания (QSA, 2005).

Когда и почему внутришкольное оценивание не должно использоваться?

• Чтобы способствовать хорошему обучению, если оно не подходит для определенной предметной области

Оценивание и учебный план тесно связаны, но оценка должна поощрять и поддерживать учебный план. Оценка должна укреплять хорошее обучение; но в тоже время может оказаться совер-

шенно недейственным инструментом и может оказаться непродуктивной при непродуманном использовании. Учителя должны быть заинтересованы в том, чтобы преподавать хорошо, обеспечивая то, что оценки действительно передают результаты обучения, определенные в учебном плане, и эти результаты должны отражать хорошую педагогику. Если учебный план поощряется отдельно от передающей педагогики, направленной на воспитание более любознательных студентов, концентрирующихся на получении навыков и применении полученных знаний, внутришкольное оценивание само по себе не позволит добиться желаемого результата. Опыт показывает, что учителя, и студенты часто выступают против внутришкольного оценивания, не желая использовать его как нововведение. Учителя имеют тенденцию поддерживать их более знакомую дидактическую педагогику, используя общие стратегии, такие как «сверхструктурирование» задач, индивидуальное инструктирование, работа по образцам и повторное использование шаблонных задач, что позволяет осуществить оценку студентов без их непосредственного участия.

Аналогично, если предмет не приспособлен, не адаптирован к внутришкольному оцениванию, эффекта от его внедрения не будет; так, например, в курсе математики, преподаваемом в школах Великобритании, по мнению многих учителей, все преимущества внутришкольного оценивания были перевешены вредными аспектами. Из обзора Управления по учебным программам (QCA, 2005) следует, что 66 % учителей математики отметили, что учебная работа была иногда проблематична по сравнению со значительно более положительными отзывами учителей английского языка, истории, психологии, географии и технологии дизайна.

• Когда острая необходимость добиться надежности несет большую нагрузку на учителей и другие органы оценивания

Внутришкольное оценивание всегда будет открыто для обвинений в погрешностях, в пристрастности и некоторых предубеждениях из-за отношений между учителем и студентом, в существовании потенциальных интересов в улучшении результата. Примечательно, что в ситуациях, где внутришкольное оценивание работает хорошо, обычно есть нехватка интенсивного студенческого соревнования (например, в странах, где посещение университетов гарантируется финансированием), и где работа учителя не оценивается студенческой успеваемостью. Недавние сообщения из Швеции выявляют увеличенную озабоченность о завышении баллов, в случае, когда система управления профессиональной деятельностью учителя и проверка отчетности в национальная образовании связаны со студенческой успеваемостью (Уикстром и Уикстром, Wikstrom and Wikstrom, 2005). Точно так же давление в сторону улучшения результатов в таблицах показателей упоминалось в Великобритании как влияние искажающего успех внутришкольного оценивания, при этом (Уильмут и др., Wilmut, et al). отметили это как одну из ситуаций, в которых внутришкольного оценивания следует избегать.

• Там, где внутришкольное оценивание отделено от педагогических принципов и препятствует изучению механизмов обратной связи

Наряду с обоснованностью оценки, образовательная валидность – основная причина, чтобы вводить внутришкольное оценивание. Без любого из этих исходных оснований внутришкольное оценивание, как и любой инструмент оценки, не должно использоваться; другие формы оценки будут более продуктивными и поддерживающими для хорошего обучения.

Некоторые проблемы, с которыми обычно сталкиваются

Международный опыт показывает, что следующие проблемы регулярно поднимались в обсуждениях между профессионалами в оценке и профессионалами в образовании, которые недавно внедрили учебную работу в учебные планы.

• Акцент делается на оценку, а не на процесс получения знаний

Единственное решение этой проблемы состоит в том, чтобы реструктурировать схему оценивания, поощрить хорошее обучение и гарантировать такую ситуацию, что даже если учителя готовят студентов к сдаче теста, студенты извлекают выгоду из процесса обучения. Оценка, которая вклю-

чает в себя ясно сообщаемые образовательные цели для студентов, с форматом, который поощряет активное изучение, может помочь сделать оценивание и обучение взаимно поддерживающими.

- **Учителя продолжают использовать передающую педагогику, которая вынуждает студентов, сосредотачиваться на запоминании механических ответов, а не на освоении навыков**

Снова, прагматическое использование методов оценки и использование смешанного набора инструментов оценки могут повлечь уменьшение ожидаемой пользы внутришкольного оценивания. Если студенты получают преимущества по ходу использования внутришкольного оценивания, то можно избежать таких близоруких педагогических техник, которые в будущем не принесут пользы ни в процессе освоения знаний, ни при демонстрации результатов. Чрезмерно предписывающие и ограничительные критерии тоже могут привести к этому и должны быть пересмотрены.

- **Учителя затруднятся дать точные оценки работы студентов**

Один из главных акцентов многих обзоров внутришкольного оценивания – проблема надежности. Уилмут и др. *Wilmut et al.* делают два полезных наблюдения по этому поводу:

Достоверная оценка может быть сделана, но для этого учителю потребуется некоторое время, чтобы разработать критерии и использовать их своих интересах для правильного оценивания.

Учителя, которые участвовали в развитии критериев, в состоянии надежно их использовать в оценке студенческих работ.

Ни один из них не может быть использован во всех ситуациях, но должен быть учтен при разработке систем. Простые и ясно выраженные критерии, относящиеся к ясным результатам обучения, могут также помочь, так же, как и избегание чрезмерной зависимости от неопределенных определений и других субъективных терминов в критериях.

- **Уменьшение результатов образования**

Внутришкольное оценивание должно быть достаточно гибким, чтобы стимулировать учителей и студентов изучать грани учебного плана. Часты случаи, что акцент на надежности, а не обоснованности может привести к внутришкольному оцениванию, поощряющему консервативный подход к интерпретации учебного плана. Если мы пытаемся избежать объединения различных навыков, которые могут взаимно зависеть друг от друга в успешной деятельности, это поможет объяснить ученику, что от него требуется; как в терминах индивидуальных навыков, так и в смысле связи между ними.

Как в любом оценивании, мы должны ясно думать о стратегиях, которые будут применять ученики, в ответ на оценочную задачу. Используя соответствующее оценивание, можно стимулировать построение процесса обучения, ясно определяя стадии задачи как ученику так и оценивающему. Это может также облегчить идентификацию потенциальных слабостей ученика или неправильные представления. Эта ясность могла бы также помочь создать уверенность, чтобы расширить спектр работ по учебному плану путем поощрения более целостного взгляда на обучение.

- **Внутришкольное оценивание приводит к незаинтересованности и низкой морали**

Это может относиться и к педагогам и к студентам. Это – признак множества аспектов, описанных выше. Хорошо разработанная система внутришкольного оценивания должна поощрять хорошее образование, часть которого должна привить смысл познания студентам. Если система оценивания этого не делает, она должна быть пересмотрена. Вовлечение студентов в процесс обучения, гарантируя, что внутришкольное оценивание предоставляет конструктивную обратную связь со студентом, и информирование студентов о результатах обучения, к которым они стремятся, может помочь всем и должно быть рассмотрено при проектировании внутришкольного оценивания. Точно так же система оценивания должна обеспечивать гибкость и индивидуальность процесса обучения.

Заключение

Важно выдвинуть на первый план то, что ни один из вышеупомянутых результатов исследований или рекомендаций не должен быть рассматриваться в изоляции и многие результаты могут применяться одинаково к другим формам оценки.

Можно поспорить о том, что более, чем в других методах оценивания, внутришкольное оценивание запутывает педагогику, и что одно не должно рассматриваться отдельно от другого. Общественное и профессиональное восприятие, того, что учебная работа увеличивает рабочую нагрузку на студента и учителя без явного увеличения образовательных выгод, принудило Управление по учебным программам Великобритании провести обзор учебной работы на уровне GCSE. В этом обзоре было сформулировано несколько рекомендаций:

- Есть потребность иметь механизмы на местах, чтобы избежать злоупотребления, включая потребность в ясных ролях, обязанностях и ограничениях для учителей и родителей относительно учебной работы.
- Необходимо также иметь эффективные механизмы для стандартизации деятельности экспертов.
- Есть потребность в ясно определенной цели и формате для обратной связи.
- Важно решить, является ли внутришкольное оценивание необходимым и соответствующим инструментом оценивания для учебных целей, соответствующих специфическим предметам. (QCA 2005, p.22)

Необходимо помнить, что любые реформы оценивания и реформы образования требуют поддержки и участия всех заинтересованных сторон; из-за важной роли оценивания в жизни студентов введение внутришкольного оценивания часто требует, чтобы эта поддержка была еще более позитивной.

Перевод с английского *И.С. Пинчук* и *С.Л. Пономарева*.

Научная редакция перевода *И.М. Курдюмовой*.

Литература:

1. Board of Studies NSW (2003). HSC assessment in a standards-referenced framework – A Guide to Best Practice. State of New South Wales, Australia: Board of Studies NSW.
2. DfES (2005). 14–19 Education and Skills White Paper. London: HMSO.
3. Elwood, J. (1995). Undermining gender stereotypes: examination and coursework performance in the UK at 16. *Assessment in Education*, 2, 3, 282–303.
4. Frederiksen, J., & White, B. (2004). Designing assessment for instruction and accountability: an application of validity theory to assessing scientific inquiry.
5. In: M. Wilson (Ed.), *Towards coherence between classroom assessment and accountability*, 103rd Yearbook of the National Society for the Study of Education part II. Chicago, IL, USA: National Society for the Study of Education.
6. Fung, A. (1998). Review of public examination system in Hong Kong: Final report. Hong Kong: Hong Kong Examinations Authority.
7. Gray, D. & Sharp, B. (2001). Mode of assessment and its effect on children's performance in science. *Evaluation and Research in Education*, 15, 2, 55–68.
8. Harding, J. (1980). Sex differences in performance in science examinations. In: R. Deem (Ed.), *Schooling for Women's Work*. London: Routledge & Kegan Paul.
9. Harlen, W. (2004). A systematic review of the evidence of reliability and validity of assessment by teachers used for summative purposes. *Eppi Review*, March 2004.
10. Hewitt, E. A. (1967). The Reliability of GCE O Level Examinations in English Language. JMB Occasional Publications 27. Manchester: Joint Matriculation Board.
11. Kennedy, K. J., Chan, J. K. S., Yu, F. W. M. & Fok, P. K. (2006). Assessment of productive learning: forms of assessment and their potential to enhance learning. Paper presented at the 32nd Annual Conference of the International Association for Educational Assessment, Singapore.
12. Koretz, D., Stecher, B. M., Klein, S. P. & McCaffrey, D. (1994). The Vermont Portfolio Assessment Program: findings and implications. *Educational Measurement: Issues and Practice* 13, 5–16.
13. Laming, D. (2004). *Human judgment: The eye of the beholder*. London: Thomson Learning.
14. Lubbock, J. and Moloney, K. (1984). *Coursework Assessment*. London: City and Guilds.
15. Maxwell, G. S. (2004). Progressive assessment for learning and certification: some lessons from school-based assessment in Queensland. Paper presented at the 3rd Conference of the Association of Commonwealth Examination and Assessment Boards, Fiji.
16. Morrison, H., Cowan, P. & D'Arcy, J. (2001). How defensible are current trends in GCSE mathematics to replace

- teacher-assessed coursework by examinations? *Evaluation and Research in Education*, 15, 1, 33–50.
17. *Murphy, R. J. L.* (1982). Sex differences in objective test performance. *British Journal of Educational Psychology*, 52, 213–19.
 18. *Newbould, C. & Scanlon, L.* (1981). An analysis of interaction between sex of candidate and other factors. TDRU: Cambridge.
 19. QCA (2005). A review of GCE and GCSE coursework arrangements. London: Qualifications and Curriculum Authority.
 20. *Roberts, R. & Gott, R.* (2004). Assessment of Science: Alternatives to coursework. *School Science Review*, 85, 313, 103–108.
 21. *Sadler, R.* (1998). Formative Assessment. *Assessment in Education*, 5, 1, 77–84.
 22. Secondary Examinations Council (1985). Working Paper 2: Coursework assessment in GCSE. London: SEC.
 23. *Shapley, K. S. & Bush, M. J.* (1999). Developing a valid and reliable portfolio assessment in the primary grades: building on practical experience. *Applied Measurement in Education*, 12, 11–32.
 24. *Shavelson, R. J., Baxter, G. P. & Pine, J.* (1992). Performance assessments: political rhetoric and measurement reality. *Educational Researcher*, 21, 22–27.
 25. *Stobart, G.* (1988). Differentiation in practice: A summary report. London: University of London Schools Examination Board.
 26. *Stobart, G., Elwood, J. & Quinlan, J.* (1992). Gender bias in examinations: how equal are the opportunities? *British Educational Research Journal*, 18, 3, 261–276.
 27. *Taylor, M.* (1992). The reliability of judgements made by coursework assessors. AEB Research Report RAC 577.
 28. *Thomas, I.* (2006). Internal Grading Report. Cambridge: Cambridge International Examinations. *Trew, K. & Turner, I.* (1994). Gender and objective test performance. In: *K. Trew, G. Mulhern & P. Montgomery (1994)*. Girls and women in education. Leicester: The British Psychological Society, Northern Ireland Branch.
 29. *Wikstrom, C. & Wikstrom, M.* (2005). Grade inflation and school competition: an empirical analysis based on the Swedish upper school grades. *Economics of Education Review*, 24, 3, 309–322.
 30. *Wilmot, J., Wood, R. & Murphy, R.* (1996). A review of research into the reliability of examinations. Nottingham: University of Nottingham, School of Education.
 31. *Wood, R.* (1991). Assessment and testing: A survey of research. Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate.

**МУЗЫКА СРЕДИ НАС
(НЕБЕССПОРНЫЕ РАССУЖДЕНИЯ РОДИТЕЛЯ-ПЕДАГОГА)
MUSIC AMONG US
(NOT INDISPUTABLE REASONINGS OF THE PARENT – THE TEACHER)**

Алиев Ю.Б.

Главный научный сотрудник Института теории и истории педагогики РАО,
доктор педагогических наук, профессор

Aliev Yu.B.

Chief scientist of Institute of the theory and history of pedagogics
of the Russian Academy of Education, Doctor of science (Education), Professor

Аннотация. В статье анализируется значение трех видов музыки – классической, народной и легкой. По-новому ставится вопрос о роли, значении и воспитательных возможностях массовой культуры, с которой не обязательно бороться, а лучше использовать ее своеобразные возможности в процессе формирования художественных вкусов, потребностей и идеалов современных школьников. Сформулированы основы понимания того, что есть три сферы музыкального искусства, вовсе не являющиеся чем-то изоморфным по структуре, хотя и близким по названиям: «Детская музыка», «Музыка для детей» и «Музыка о детях». Рассматриваются вопросы использования этих сфер музыкального искусства в воспитании современных детей школьного возраста.

Annotation. Article analyzed the value of three kinds of music – classical, national and light. In a new fashion the attention to the question on a role, value and educational possibilities of mass culture from which it is not obligatory to struggle, and it is better to use its original possibilities in the course of formation of art tastes, requirements and ideals of modern schoolboys is brought out. Bases of that understanding that there are three spheres of musical art which not so aren't something isomorphic on structure, though also to relatives under names are formulated by titles: «Children's music», «Music for children» and «Music about children». Questions of use of these spheres of musical art in education of modern children of school age are considered.

Ключевые слова. Воспитание музыкальное, современные школьники, формирование музыкальной культуры, проблемные вопросы использования явлений массовой культуры в воспитании учащихся, учение с увлечением.

Keywords. Musical education, modern schoolboys, formation of musical culture, problematic questions of use of the phenomena of mass culture in education of pupils, study excitedly.

Наше музыкальное окружение принято подразделять на три большие области: «народную», «классическую» и «легкую» музыку, (синонимами «классической» служат «серьезная», «академическая», или «ученая» музыка, а синонимами «легкой» – «эстрадная», «популярная» или даже «попса»).

Хотя термины эти мы берем в кавычки, чтобы не понимать их слишком буквально, членение музыки, бытующей среди нас, отнюдь не условно, не поверхностно и не формально. Понаблюдав немного, можно убедиться: большинство людей интересуется каким-то одним из трех названных видов музыки, гораздо меньшее число – сразу двумя (чаще «классика» соединяется с «народной») и совсем малое – всеми тремя. Хорошо это или плохо? Не станем спешить с ответом и разберемся по порядку. Считается, что наибольшее воспитательное воздействие на человеческую душу оказывает классическая музыка. Не случайно именно ее изучение предусматривается учебными программами музыкальных школ, училищ и консерваторий. Не ее изучение тратится дорогое школьное время, имея в виду, что классическая музыка более всех других искусств способствует формированию чувств, высоких художественных потребностей. А незаконные дети высокой музыки – ее

легкие, «попсовые» ответвления пущены развиваться «самотеком». И, представьте себе, развиваются отменно, опережая в своем развитии все другие виды музыкальной Вселенной.

Обращаясь к собственному примеру, могу констатировать, что сейчас мне уже значительно легче: сын вырос, более-менее воспитан, многочисленные с ним посещения с «младых ногтей» музыкальных спектаклей и концертов академической музыки привели к тому, что уровень его музыкального вкуса стал значительно более высоким, нежели у меня, профессионала – музыканта с консерваторским образованием. Дело в том, что многие годы я вынужден по характеру профессии (учитель музыки, член жюри, исследователь музыкального развития подростков в школе) регулярно слушать музыкальные образцы далеко не самого высокого художественного уровня. А это, как известно, отнюдь не способствует сохранению высокого значения вкусовых пристрастий. Невольно начинаешь относиться серьезно и к образцам музыки невысокого свойства.

Казалось бы, правильно организованное музыкальное воспитание в детстве принесло свои положительные плоды в моем родительском опыте. Однако сомнения остаются: действительно ли можно кого-то «музыкально воспитать» в желаемом направлении, и стоит ли вообще это делать? А не лучше ли вслед за К.Н. Вентцелем пустить все музыкальное развитие в русло свободного воспитания? Вопросы, вопросы...

Действительно ли музыка помогает воспитанию?

Стало уже общим местом утверждать, и об этом только что было сказано, что музыкальное искусство является могучим средством воспитания, инструментом, способствующим становлению личности. Вместе с тем, еще далеко не всем известно, почему собственно музыкальное искусство воспитывает? Благодаря каким его свойствам и качествам? И воспитывает ли вообще? Недаром язвительный и парадоксальный Анатолий Франс утверждал, что если бы искусство воспитывало, то самыми воспитанными людьми на свете были бы... театральные капельдинеры: они имеют возможность ежедневно с искусством общаться! Вместе с тем, музыка действительно много веков традиционно служит важным средством формирования человеческого в человеке. Было бы небесполезно ознакомиться с этим аспектом музыкального творчества в его исторической ретроспективе.

Возьмем, к примеру, музыку первобытных народов. Важнейшей ее особенностью являлась повседневность. Но это была не бессистемная повседневность непрерывного звучания, хорошо известная и нам. Повседневность первобытной музыки имела четко организованный и приуроченный к определенным действиям характер.

Каждый вид деятельности, каждое событие и происшествие смело обращались к музыке за поддержкой и осмыслением. Даже «музификация» производства хорошо была известна первобытным народам.

Вся музыка была привязана к определенным делам и действиям. Но, являясь прикладной, не теряла, однако, при этом своей главной задачи: формировать единое мироотношение.

Развитие через музыку собственного отношения к окружающему миру – несомненно, функция мировоззренческая и воспитательная. Она была сердцевинной, ядром всех других ее функций. При этом музыка способствовала тому, что мировоззрение первобытного человека усваивалось не как совокупность понятий и слов, а как система реальных переживаний, неизгладимых из памяти эмоций, как мощный заряд волевой энергии.

Волевой элемент являлся определяющим и организующим воспитательное воздействие музыки. С этим и было связано господство ритма, направленность эмоционального возбуждения, внушения и даже элемент гипноза, отмечаемый в доисторическом искусстве звуков. Замечу, кстати, что нынешняя популярность рок – и поп-музыки в значительной степени связана с тем, что и здесь используются сходные приемы воздействия ритмом, направленным возбуждением, внушением или гипнозом, тогда как значительная часть современной академической музыки не только не влияет на волю, но по-первоначально почти не затрагивает чувств. Она рассчитана на то, чтобы ее воспринимали как создание ума или слушали как лекцию. Для этого вполне достаточно посетить, например, несколько отчетных концертов композиторов в рамках фестиваля «Московская музыкальная осень» и ознакомиться с тем, какие образцы музыкального творчества представляют на суд слушателей наши молодые (и не очень молодые) создатели современных музыкальных опусов.

Знакомясь с сегодняшней музыкальной жизнью народов, находящихся на ранних ступенях развития (а они сохранились в некоторых районах Земли), можно заметить характерное явление: за видимой простотой форм музыки этих народов скрывается сложное мировоззренческое ядро и такой комплекс реализуемых жизненных функций, что всему этому остается только позавидовать. Так, например, колыбельные в их народной жизни – это целая энциклопедия окружающего мира. Матери поют в них и о заботах племени, и о трудностях собственной жизни, повествуют о прошлом и будущем, о растениях и животных, о самом простом и таинственно – непостижимом. Кстати, значение колыбельных в жизни любого человека, в том числе и вполне современного, еще недостаточно проанализированы. Социальный характер колыбельных, как подчеркивал испанский поэт Федерико Гарсиа Лорка, соответствует характеру народа. «Известные мне русские колыбельные песни, хотя в них и слышна, как во всей их музыке, изломная и смутная славянская тоска – скула (от слова «скулить» Ю.А.) и даль – не знают выжженной ясности, глубокого надрыва и трагической простоты, отличающих нас, испанцев. В конце концов, печаль русской колыбельной ребенок может перенести, как переносишь ненастный день, глядя сквозь оконное стекло...».

И еще. «Если какой-нибудь собор прикован к своей эпохе так прочно, что и вечно изменчивому окрестному пейзажу придает впечатление вечности, песня врывается из истории в сегодняшний день, живая и пульсирующая, как лягушка, вписывается в панораму, как молодой куст, принося вдыханию своей мелодии живой свет ушедших дней» [1, с.186]. Кстати, это «обучающее» значение колыбельных можно ощутить, побывав на концерте Елены Камбуровой, подготовившей специальную программу из колыбельных разных стран и народов. Существует и CD-диск, с записью этой «колыбельной» программы. Приобретя ее, родители получают редкую возможность использовать колыбельные песни, напетые прекрасной певицей, в домашнем воспитании.

Интересно, что и жители Индии считают музыку в целом, а также ведущие ее проявления, такие как пение и игру на музыкальных инструментах, в равной степени способными как к рассказу о мире, так и к эмоциональному воздействию. Об этом в индийском городе Бангалор когда-то увлеченно рассказывал нам, группе педагогов – музыкантов, Святослав Николаевич Рерих. У меня сохранилась магнитофонная запись этой беседы. Приведу из нее один актуальный тезис. Художник говорил о том, что эстетическое воспитание следовало бы проектировать, имея в виду некоего совершенного человека, как бы «моделируя» посредством искусства его эстетические реакции. А задача учителя-художника, по его убеждению, – это создание через художественное творчество совершенного человека – гуманиста. «Древний эпос создавал облик народного героя, – утверждал С. Рерих, – и этот герой действительно жил в народе. А сегодня, также как и во все времена, пение и танец несут в себе для индийца неисчерпаемое знание, в то время как литература и скульптура рождают определенное музыкальное состояние. Музыкально-танцевальную пантомиму они без всяких объяснений могут смотреть часами, хотя не менее высоко ценят и вокальную музыку. Звук и пение они сравнивают с корнями дерева, а танцы – с его цветением». Так говорил, беседуя с нами, Святослав Николаевич.

А теперь вернемся в наши дни, к современным музыкально – житейским проблемам. Так как конечный смысл музыкального произведения – выражение идеи, то высшим воспитательным воздействием музыкального искусства является идейное воздействие. И не в том, примитивном, смысле, который вкладывали в это понятие апологеты «Кодекса строителей коммунизма», а в высоком, духовном, поднимающем личность человеческую, смысле. Воспринятая ребенком, подростком, юношей и глубоко осмысленная ими высокохудожественная музыка влияет на их отношение к миру, на все сознание. Это – окончательный результат сложного воздействия музыки. Непосредственное же воздействие сказывается сильнее всего на области чувств и настроений. Эмоциональное воздействие музыки лучше всего знакомо каждому и описано в откликах на нее. Нет другого искусства, которое бы так властно вторгалось в наш эмоциональный мир, подчиняя его себе. И объясняется это тем, что язык музыки аналогичен речевым интонациям и жестам. Ведь жесты частично помогают передать мысль, но главное их назначение – выразить чувство. Поэтому жесты, как и мимику, и речевую интонацию, в психологии называют выразительными движениями, главным и самым сильным средством выражения эмоций в реальной жизни.

Обобщив и умножив выразительные возможности интонации и ритма, музыка обретает могущество эмоционального воздействия. Хорошо сказал о воспитательных возможностях музыки в

книге «Психология искусства» известный психолог Лев Семенович Выготский: «Если музыка не диктует непосредственно тех поступков, которые должны за ней последовать, то все же от ее основного действия, от того направления, которое она дает психическому катарсису, зависит и то, какие силы она придаст жизни, что она высвободит и что оттеснит вглубь. Искусство есть организация нашего поведения на будущее, установка вперед, требование, которое, может быть, никогда и не будет осуществлено, но которое заставляет нас стремиться поверх нашей сегодняшней жизни к тому, что лежит за ней». [2, с. 332] .

Кто они – современные дети?

Всегда и сегодня есть взрослые люди (чаще живущие на селе), которые относятся к детям, как к недоразвитым взрослым. Это корневой вопрос: ребенок – это недоразвитый взрослый или все-таки взрослый человек? Ответ на этот вопрос «с налета – поворота» найти не так просто, как кажется на первый взгляд.

Не забудем, что в Средневековье, как известно, понятия детства не было. В те времена ребенок считался взрослым, но ...ребенком. Это была своеобразная, но обратимая «болезнь» – быть «взрослым ребенком», этакий возрастной «дебилизм». «Дебилизм» этот поддавался самолечению, благополучно заканчиваясь лет в 14–15, и молодой человек становился вполне дееспособным и полноценным взрослым. Не было детства, и, соответственно, отсутствовали специалисты «детского профиля». Но вот такие специалисты появились и лет сто тому назад, во многом благодаря их стараниям возникло и само понятие «детство». Такова история.

Теперь о современных детях. Мой, более чем пятидесятилетний педагогический опыт, свидетельствует, что дети сегодня – другие. Они отличаются от нас, их дедушек и бабушек тем, что они намного свободнее и менее стеснительны в своем, пожалуй, важнейшем детском качестве – любопытстве и желании задавать вопросы. Современные дети спорят, многое в музыке не принимают на веру и надо быть убедительным и мобилизованным учителем, чтобы защитить свою точку зрения, чтобы быть хотя бы услышанным. Я не представляю – о чем с ними нельзя сегодня говорить, какие темы в разговоре невозможно было бы затрагивать.

С чем связано то обстоятельство, что дети сегодня другие? Связано это, прежде всего, с разными странами, в которых мы жили и живем: с той, советской, в которой мы – воспитанники Октября, жили когда-то и той, российской, в которой мы живем сегодня.

Детям моего, советского поколения даже в голову не приходило задавать лишние вопросы, подвергать сомнению вещи, о которых с металлом в голосе говорили взрослые. Я не знаю, как вы, но я, как и многие мои сверстники, жил по существу двойной жизнью. У нас во дворе и школе были одни законы, дома – совсем другие. И эти два мира никогда не соприкасались и не смешивались. Если бы дома узнали, чем занимаются во дворе и в школе их дети – наверное, родителей это бы очень сильно огорчило. А сейчас с вами будут спорить, и попробуйте при этом быть убедительным в своих возражениях детскому мнению! Много раз убеждался, что это достаточно сложно.

Нужна ли современным детям детская музыка?

Если вы откроете восьмой том Большой советской энциклопедии на странице 155, то сможете познакомиться со статьей «Детская музыка», написанной автором этих строк. Боюсь, что в применении к современному детству, многие положения этой статьи будут выглядеть не очень-то убедительными. Почему? Ответ на этот вопрос был дан чуть выше и заключался в том, что современные дети более свободны и независимы, особенно на подростковой стадии взросления и потому плохо воспринимают образцы детской музыки, в которой авторы пытаются присесть перед ними на корточки, подсюсюкивать в своих сочинениях, направленных детям. А этого современные дети как раз ну о-о-чень не любят!

В советское время наличие специальной детской музыки не подвергалось сомнению. Широкое бытование несколько «облегченных» по содержанию песен, специально предназначенных для исполнения детьми, – было данностью советского общества.

Кстати, создание песен для детей имело в России давнюю историю. Все они, как правило, были упрощены по содержанию и имели ярко выраженную дидактическую задачу. Не случайно еще К.Д. Ушинский сетовал на отсутствие в России полноценных произведений для пения детьми.

Возвратясь из Швейцарии, где он находился, говоря учительским слэнгом «по обмену опытом», Ушинский с восторгом пишет об уроках пения в школе некоего г-на Фрелиха. На этих уроках Константин Дмитриевич услышал несколько отличных песен, исполненных детьми. Это обстоятельство напомнило ему о плачевном положении дел с детскими песнями в российской империи, и он невесело констатировал: «Попробуйте выбрать из нашей поэзии что-нибудь годное для пения детей, и вы найдете очень немного. Поневоле придется затянуть что-нибудь вроде:

*Зубы, десны крепче три
И снаружи и внутри.*

А пора бы давно разбудить и нашу школу звонкой, дружной песней» [3, с. 324].

Сегодняшнее состояние детской музыки представляется изменившимся еще более кардинально. Если раньше общество было герметично, то сейчас дети с восьми лет могут войти в Интернет и прочесть о многом. На них сваливается большое количество информации – от рекламы порнографии до показа сцен насилия. И если их исподволь, через образцы искусства не готовить к оптимальному восприятию явлений подобного рода, а ограничиваться тем, что, фальшиво улыбаясь, исполнять с ними лишь «беспроблемные» песни, типа:

*«Дети солнечной страны
Мы для счастья рождены,
Славим песней утра
Ясного приход...»*

то тогда вообще можно отвернуть их от искусства. Опыт показывает, что сейчас легко потерять наших будущих любителей песни и музыки, потому что фальшь сегодня чувствуется гораздо острее.

Рассказывают, что у К.С. Станиславского как-то раз спросили, чем детский спектакль отличается от спектакля, поставленного для взрослых. Он долго думал, потом ответил: «Спектакль для детей нужно ставить точно так же, как для взрослых, – только лучше». Может быть, Станиславский тогда сказал, не подумав, может быть, Станиславского застали врасплох и он просто выпалил красивую фразу. Потому что я что-то не помню, чтобы он для детей что-то сделал, кроме «Синей птицы».

Мы помним, что детскую музыку писали великие композиторы Чайковский, Мусоргский, Р. Шуман. Да, действительно писали. Однако по- существу это была музыка о детях, обращенная однако... к взрослым. И при этом высокая музыка, имевшая в названии слово «дети», «детская» во все не была «детской» по стилю и использованию музыкальных средств!

Возьмем, к примеру, «16 песен для детей» П.И. Чайковского или цикл романсов М.П. Мусоргского «Детская». По совокупности использованных средств выразительности музыку подобного рода никак нельзя было именовать простенькой «детской». А знаменитые «Детские сцены» Р. Шумана, которые мы нередко слышим на концертах фортепианной музыки в Большом зале Московской консерватории. Неужели это тоже «детская музыка»? Не случайно одна из частей «Детских сцен», а именно «Грезы» постоянно звучит в СМИ во время трагических событий в нашей стране или похорон высших чиновников. Как-то не увязывается вид похорон с музыкальным сопровождением в форме «детской музыки».

Вот тут мы подходим к достаточно необычной идее. Она заключается в том, что в ходе школьного музыкального образования необходимо знакомить учащихся, прежде всего, с первоклассной «взрослой» музыкой, как песенно-хоровой, так и инструментальной. Музыкой, в которой мы слышим отклик настоящей скорби и глубокого сострадания. Потому что там, где художественная музыка, – там всегда боль, если даже музыка эта на первый взгляд мажорная. Вспомним, например, внешне бодрый марш из III части Шестой симфонии Чайковского, который по существу являет собой пример воплощения в музыке механистичного зла и трагедии.

Мы можем подумать, а нужны ли детям эти «взрослые» переживания? Да, конечно, иначе они во взрослых людей никогда не превратятся. И будут с радостью потреблять то, что само лезет в уши.

Как-то на встрече с московскими учителями мне был задан вопрос: «А как, в связи со сказанным Вами, относиться к известному тезису Н.А. Некрасова из поэмы «Железная дорога»: «Знаете, зрелищем смерти, печали, детское сердце грешно возмущать...»? В своем ответе пришлось подчеркнуть, что указанный тезис высказал отнюдь не сам Николай Алексеевич, а папаша-генерал из

поэмы, который у автора отнюдь не вызывал особого сочувствия. Его высказывание приведено Некрасовым с долей издевки, а не сочувствия.

Говоря о более близких временах, следует подчеркнуть, что советская массовая песня, так же, например, как понятия «Детская музыка» или «Театр юного зрителя» (ТЮЗ) были порождены советской властью и с ее концом тоже благополучно почил в бозе. Правда, может быть дело не в советской власти, а в том, что время диктует художникам, в каком стиле им работать. Если есть информационная сверхпроводимость, если дети с восьми лет сидят в социальных сетях и могут переписываться с кем угодно и о чем угодно, то соответственно и специального детского искусства в том виде, в котором оно функционировало ранее, просто быть не может. Границы мира раздвигаются, все развивается. Современные дети действительно больше знают и понимают, чем их сверстники из прошлого. И это ни в музыкальном образовании, ни в жизни нельзя не учитывать.

О слушании музыки «вполслуха».

Вот и еще проблема. Привыкнув к музыке, как к бытовому шуму, люди отучаются слушать ее «всерьез», воспринимая ее, как говорится, «вполслуха». А музыка облагораживает человека лишь в той степени, в какой она воспринимается как искусство. Восприятие музыки дома – в звукозаписи, по радио и ТВ тем и отличается от восприятия музыки на концерте, что в последнем случае мы не только платим за это восприятие, но и готовимся к нему. Мы выбрали этот концерт из множества других. Поэтому на концерте, куда мы пришли специально, даже самую посредственную песенку мы слушаем от начала до конца. Тогда как дома мы часто «не слышим» лучший оркестр, исполняющий Моцарта или Чайковского. Для слушания музыки как искусства недостаточно, чтобы играли музыканты и пели певцы. Нужны выбор музыки, подготовка и концентрация внимания. Не важно, слушаете ли вы музыку на концерте или включили магнитофон. И тогда 30 минут моцартовской симфонии способны духовно обогатить нас больше, чем 20 лет восприятия нейтрального музыкального шума.

Конечно же, существует и такая музыка, которая рассчитана как раз на рассеянное восприятие, на восприятие «между прочим». Французский композитор Эрик Сати остроумно назвал произведения подобного уровня «меблировочной музыкой». Потребность в такой музыке есть. Композиторы XVIII века писали немало музыки для обедов, пиров, прогулок по парку. Музыканты, исполнявшие такую музыку, искусно прятались в кустах, заменяя собой соловьев и канареек для светской толпы, двигавшейся по парку. Теперь прогулки под музыку доступны всем, только место музыкантов заняли громкоговорители и магнитофоны. Но это все же еще не та музыка, которая в полной мере является искусством, хотя бы ее писали и профессионально подготовленные композиторы, такие, скажем, как В. Крутой, окончивший консерваторию.

Ведь ни один жанр музыки не сможет заменить человеку все остальные жанры. Это хорошо понимают европейские родители – интеллектуалы. И потому сегодняшний Джон из порядочной семьи, где-нибудь в Лондоне, не реже чем через неделю после посещения веселой дискотеки, как правило, надевает вечерний костюм и вместе с родителями идет в оперный театр, филармонию или на концерт музыканта-инструменталиста. Так принято в Европе.

И в России была такая традиция – водить детей на концерты академической музыки и оперные спектакли. Эту традицию обязательно следовало бы возродить. И не на уровне общих рассуждений, а по отношению хотя бы к собственному ребенку – дело этого стоит! Пусть даже серьезная музыка не покажется ни вам, ни вашему ребенку сразу же простой и доступной. Недаром выдающийся композитор и дирижер Леонард Бернстайн воскликнул однажды: «Кто решился бы сказать, что для того, чтобы стать прекрасной, музыка должна быть простой? Давайте примиримся с тем, что это сложно, потуже затянем ремни, сделаем глубокий вдох и начнем постигать Баха в его собственной терминологии. И у нас постепенно начнет складываться некоторое представление о творчестве Баха. Хорал, хоральная прелюдия, канон и fuga – это четыре краеугольных камня музыкального мира Баха» [4, с. 83].

«Попса» и «классика» в школьной среде

Несколько слов о школьных проблемах музыкального воспитания. О них есть смысл знать и родителям детей – школьников. Вот один вопрос, связанный с потреблением музыки современными

ми школьниками подросткового и юношеского возраста. Этот вопрос сродни тем проблемам, которые возникают среди... футбольных фанатов. Вам, конечно же, приходилось видеть намалеванные цветными фломастерами на стенах и заборах высказывания по поводу той или иной футбольной команды, типа «Спартак – чемпион».

Вы, конечно, слышали и о стычках между приверженцами различных футбольных клубов. Так вот, как это ни покажется странным, в школьной среде мы можем наблюдать сходное явление и в сфере музыкальных интересов. Оно, в основном, касается школьников, выходящих в своих музыкальных предпочтениях за пределы простой и привычной «попсы». В жесткой субкультуре подростков – «попсовиков» такой вкусовой разброс чаще всего осуждается: Если Филипп не собирает записей группы «Kiss», «Тараканы» или «Шнура» времени группы «Ленинград», – то он «чужой», а «чужого» обязательно надо «проучить»! И если в работе музыкальных школ, хоровых студий, училищ, музыкально-творческих коллективов любовь к классической музыке выступает как нечто, само собой разумеющееся, то в общеобразовательной школе с этим вопросом дело обстоит далеко не столь однозначно. Во всяком случае, если подобное отношение к «музыкальному нонконформизму» типично для учащихся определенной общеобразовательной школы, – это верный признак того, что в ней неблагополучно обстоят дела с формированием у учащихся художественной культуры. В такой школе ученик, искренне увлеченный академической, серьезной музыкой, может быть даже побит. Вспоминаю, как мой сын, учившийся в то время в девятом классе, пришел из школы, слегка помятый, но, в общем и целом, довольный. На вопрос, с кем и почему он сцепился, последовал ответ: «Я защищал Бетховена!» В разговоре выяснилось, что он, отстаивая право на собственное суждение о Бетховене, был вынужден участвовать в рукопашной схватке с «Квакиными от попсы», не терпящими музыкального инакомыслия.

Этот факт, как родителем мною уже пережитый, должен, однако, нацеливать нас – педагогов и родителей – на необходимость создания в школе и дома атмосферы толерантности по отношению к различиям в музыкальных вкусах детей. Вот почему создание фона благоприятного отношения к академической музыке в подростковых и старших классах для нас – учителей- музыкантов – стоит сегодня как специальная задача. И в ее реализации много может сделать соответствующий терпимый настрой родителей.

И еще. Тревожит неблагополучное состояние уровня музыкальной воспитанности многих учащихся общеобразовательных школ. Сегодня создалась несколько парадоксальная ситуация, при которой не сам ребенок выбирает музыку, а сама музыка, чаще всего привязчивая и одноплановая (развлекательная), зачисляет его в ряды своих почитателей. А тот слушатель, который ждет от музыки лишь развлечения и отвлечения, уходит с серьезного концерта разочарованным.

Вместе с тем, думается, – совершенно необязательно, чтобы после концерта симфонической музыки все весело насвистывали прослушанные мелодии. Лично мне лишь однажды после концерта выдающейся певицы Хиблы Герзмавы в музыкальном театре им. Станиславского и Немировича-Данченко довелось это делать, когда Хибла после блестящего исполнения произведений Пуччини и Шуберта вдруг очень недурно исполнила несколько чисто джазовых композиций под аккомпанемент трио известного джазмена Даниила Крамера. Но это скорее исключение, нежели правило. Ведь серьезная симфоническая и вокальная музыка призваны заниматься, прежде всего, очищением душ. Она не «развлекает» и логически не воспитывает, а действует более широко, творя чистоту.

Работая со школьниками, я не раз имел возможность убедиться, что музыкально-эстетическое развитие должно не столько наблюдаться, сколь активно конструироваться. Иными словами, необходимо искать код обучения, действенные методы приобщения юных к художественному творчеству, создавать модель музыкально-воспитанного выпускника школы.

Как подобрать «ключи» к высокой музыке?

Сегодня как никогда актуальна задача «подбирания ключей» к великим произведениям прошлого, сочиненным композиторами-классиками: Моцартом, Бетховеном, Григом, Глинкой, Чайковским и другими, сделать их любимыми для современных школьников. Каждый из нас, педагогов-музыкантов, понимает, что выточить бородку современного «ключа» к вечным вопросам музыкального воспитания, таким, как развитие интереса к занятиям, становление вкуса, музыкальных потребностей, довольно сложно. Взят вместо «ключа» «отмычку» – окрик, запрет, навязыва-

ние – и не только замок поломаешь, но и драгоценное музыкальное произведение рассыплется трухой, а хороший педагогический замысел останется не реализованным. Тем более, что сегодня особенно бьет в глаза огромный разброс во вкусовых и эстетических потребностях учащихся, даже в пределах одного и того же учебного класса. И если знание об атмосферной воде вооружает нас средствами познания, то умение почувствовать в музыке художественный эффект движения «звездной воды» формирует в нашей душе цели, наше отношение к миру.

Известно, что музыка, как впрочем, и любой другой вид искусства, не может быть нейтральной, – она либо воспитывает вкус, либо его портит. Понимаю, что под ногами зыбкая почва, где меня поджидают не столько оппоненты, сколько люди, готовые отмахнуться поговоркой «О вкусах не спорят». Ложь! О вкусах необходимо, как поется в песне, «говорить и спорить», правда, не так, как это делают подчас школьники – «попсовики»: вспомним эпизод с «защитой Бетховена». В ходе формирования художественного вкуса учащихся более применим метод замещения, нежели методы запретов и навязывания. Тонкий процесс реобразования¹ заставляет нас, педагогов использовать гибкие методы музыкального воспитания, когда конечный педагогический замысел учителем-художником тщательно камуфлируется, чтобы своей заданностью не «отпугнуть» учащихся.

Поясню эту мысль. Школьный опыт показывает, что дидактический и воспитательный эффект педагогического средства на уроке искусства тем выше, чем менее ученик чувствует в нем конечный замысел педагога. Эта закономерность – средоточие педагогического мастерства учителя-художника, основа умения найти путь к сердцу воспитанника, особенно подростка и юноши. Педагогическое бескультурье в ходе занятий искусством зачастую выражается в том, что педагог использует в своей работе лишь две – три формы – модели словесного обращения к питомцам: разрешение, запрет и порицание. У педагога – мастера на уроках музыки обращение к учащимся имеет много форм и целей, а одна из них, основная, заключается в тонком разъяснении музыкально-нравственных истин, без обидных нравоучений и ярлыков, с полным уважением к сегодняшним вкусовым предпочтениям учащихся, с... закамouflированным педагогическим замыслом. А замысел этот чаще всего заключается в необходимости изменения и улучшения музыкальных вкусов учащихся. Ведь говоря в целом, безвкусица не безобидна, она развращает и растлевает человеческую душу. Так что, как утверждается в другой известной песне: «С этим что-то делать надо, надо что-то предпринять». И предпринимать следует, прежде всего, нам – школьным педагогам – художникам.

Стоит ли превращать искусство для школьников из явления культуры в культ? («Массовая культура» в школьном музыкальном образовании)

В современной литературе по вопросам художественного развития школьников понятие «массовая культура», как в кавычках, так и без них, чаще всего фигурирует как крайне негативная оценка, синоним «оболванивания масс». Более того, наиболее массовые формы художественного творчества (эстрада, популярные жанры на экране и в литературе) нередко трактуются в нашей печати как неловкие подражания европейской «массовой культуре». При этом невольно создается ощущение, что массовость – удел низкопробных поделок, несовместимых с подлинным искусством.

Было бы ошибочным полагать, что ситуация, сложившаяся в наше время и в нашем обществе, абсолютно исключительна. Вспомним, что еще более полвека назад, применительно к обстоятельствам своего времени, в статье «Критика представлений» Бертольт Брехт показал на примере кинематографа наивность надежд на исправление вкуса массовой аудитории. «...Вкус публики не улучшится, – писал он, – если фильмы очистят от безвкусицы, зато фильмы станут хуже. Ибо кто знает, что отбрасывается вместе с безвкусицей? Безвкусица масс коренится глубже в действительности, чем вкус интеллектуалов»[5, с. 228].

Суть проблемы с позиций дидактики художественного образования состоит, разумеется, не в однозначном противопоставлении «вкуса» и «безвкусицы», а в сложной диалектике ступеней и степеней массовости, с одной стороны, и обращения к определенным группам учащихся – с другой. Причем эти возрастные группы могут быть более или менее широкими, и определяются они далеко

¹ Понятие «реобразование» в современной дидактике обозначает позитивное преобразование имеющих у учащегося нежелательных, но уже закрепленных ложных ценностей.

не только «культурным уровнем» как таковым. Важно подчеркнуть, что ориентация на конкретных потребителей во многом является движущей силой и массовости и возвышения человека вообще.

Массовая культура возникла из просветительской культуры и сохранила ее формы. Если нынешнее элитарное «искусство для художников», как правило, гипертрофирует условность, символическую, культивирует эстетическую дистанцию, то массовая культура жизнеподобна. Но главная проблема заключается в том, что с ней начинают происходить довольно странные метаморфозы. Массовая культура, по форме продолжающая традиции реалистической просветительской культуры прошлого, начинает играть в современной жизни совершенно другую роль, подчиняется иным законам и вызывает чрезвычайно резкую и острую критику деятелей культуры, не только тех, которые стоят на позициях абсолютной экспериментальности, художественного авангардизма, но и тех, кто стремится сохранить в неприкосновенности традиционное просветительское начало, однако с удивлением обнаруживает, что в современной культуре начинают работать какие-то совершенно иные механизмы, представляющиеся им враждебными.

В педагогических исследованиях художественной направленности даются разные по составу перечни функций искусства. Не будем поэтому поддаваться искушению построения «своей» типологии: списки эти никогда не бывают полными и тем более бесспорными. Отметим только, что большинство авторов, анализирующих художественно-педагогические проблемы, прямо или косвенно пытаются не вполне обоснованно выстроить иерархию функций искусства, где в верхней части оказываются познавательная и воспитательная функции, а в нижней – развлекательная и гедонистическая.

Из этого в принципе правильного тезиса делаются весьма не точные выводы: мотивы обращения к искусству тоже подразделяются на «познавательно-художественные» и «досуговые, развлекательные», где первым отдается безусловное предпочтение. Такое понимание представляется неправомерным по трем причинам. Во-первых, если следовать традиционной логике в классификации свободного времени на время досуга и время «более возвышенной деятельности», досуговые потребности – отдых и развлечение – являются базисными, первичными, необходимым условием развития личности, а отнюдь не свидетельством «низкого культурного уровня». Во-вторых, согласно этому положению, общение с искусством в целом, независимо от высказываемых мотивировок, может быть отнесено к «более возвышенной деятельности». И, в-третьих, нет никаких теоретических оснований, кроме сложившейся традиции, в противопоставлении художественно-познавательной ориентации, с одной стороны, и рекреативной – с другой. Ведь эти функции искусства в их реальном бытовании в среде школьников неразрывно связаны между собой и расчленяются в педагогических исследованиях только в целях их более глубокого и полного анализа и изучения.

Не стоит забывать, что в школьной практике широко культивировались представления о художественном творчестве и его восприятии как о тяжелом труде. Душа всегда «обязана трудиться». (Н. Заболоцкий). Именно обязана, как обязан ученик вовремя приходить в школу и все свои силы отдавать учебному труду. Классик и не подозревал о том, что его метафора будет столь буквально воплощаться в школьной жизни. Где уж тут понять, что чем больше и интенсивнее учащийся развлекается, тем лучше он живет и работает! Вместе с тем, не стоит от культуры массовой, компенсаторно-развлекательной, по существу, зародившейся на наших глазах, ожидать немедленных достижений, сравнимых по художественному уровню с вершинами, скажем, классической музыки XIX века. Но есть основания полагать, что в третьем тысячелетии художественная культура, рассчитанная на всех, будет особо интенсивно развиваться, занимать все большее место в жизни людей и достигать более весомых художественных результатов.

Есть свои проблемы и в процессах освоения музыкальной культуры. В программу, разработанную в свое время под руководством Д.Б. Кабалевского, заложен плодотворный принцип попеременного знакомства с разными типами музыкального творчества. Вместе с тем именно эта достаточно совершенная программа отчетливо продемонстрировала существенную разницу между реальным повседневным музыкальным опытом школьников в их общении с музыкальным искусством, и тем, что предлагается школой.

По-своему это закономерно. Систематическая учеба призвана дополнять реально существующую музыкальную, литературную и художественную культуру, а то и заменять ее, как в случае изобразительного искусства, когда такой культуры может и вообще не быть. В результате возникают «ножницы», менее ощутимые в литературе, ибо если постоянное внепрограммное чтение не

характерно для досуга основной массы школьников, то прослушивание записей «легкой» музыки охватывает сегодня практически все молодое поколение.

Реальная музыкальная среда, в которой циркулирует молодежь, которую она репродуцирует, слушает и воссоздает, характеризуется почти полной непроницаемостью для утвержденных деятелями художественного творчества принципов отбора произведений, заложенных в школьной программе.

Вместе с тем, в каждой из ныне функционирующих школьных программ по музыке ее легким жанрам, которые составляют без преувеличения более 90% общения подрастающего поколения с музыкальной культурой, отводятся одна – две учебных четверти, в то время как 99% каждой из этих программ посвящено тем формам музыкального искусства, с которыми учащийся, за достаточно редкими исключениями, практически не контактирует. Мы привели этот пример в качестве типичного, коль скоро аналогичные процессы можно обнаружить и в подходе к другим видам искусства.

Здесь сказывается общее противоречие между систематическим гуманитарным образованием, с одной стороны, и со стихией общения с искусством в жизни с другой. Вот почему рост удельного веса и значения стихийных форм приобщения к искусству по сравнению с образовательным минимумом – фактор чрезвычайно существенный и важный, на который нельзя не обращать внимания, тем более что с получением среднего образования общение с искусством, разумеется, не прекращается, а следует для неспециалистов исключительно по неформальным каналам.

Чтобы достичь поставленной перед школой цели, необходимо осознать изменчивость и множественность художественных вкусов в обществе как факт, способствующий многообразию и художественному богатству отечественного искусства. Более того, можно сказать, что важнейшее качество школьного учителя – художника, как современного участника художественного процесса – это его умение реконструировать реальную картину художественных вкусов современных учащихся различного возраста, представителей различных социальных слоев и групп.

Нельзя забывать о том, что вкусы различных школьников, в том числе и художественные, не поддаются юридическому и административному регулированию, их формирование носит естественный и во многом стихийный характер. Вот почему с точки зрения оптимальной перспективы развития художественного вкуса школьников на уроках музыки является гипотетическая ситуация, при которой каждое произведение может найти в их среде своих слушателей, а каждый школьник – слушатель, в свою очередь, может познакомиться с интересующими его музыкальными произведениями, для чего необходима и организация их тиражирования, и наличие сети учреждений дополнительного образования, и система рекламы и информации.

Позитивное течение школьного художественного процесса определяется в целом, конечно же, не только субъективными устремлениями педагогов – профессионалов, но в той же мере и объективными сиюминутными художественными потребностями учащихся. И как это не покажется парадоксальным, – именно массовая культура – порождение современной рыночной экономики – органично вписывается в демократическую организацию школьного художественного образования, что является несомненным показателем позитивных изменений в этом процессе.

Вместе с тем, тезис о равноправии в школьном художественном процессе эстетических потребностей и вкусов учителя – художника и его воспитанников в корне противоречит авторитарным представлениям о художественном образовании школьников, активно насаждаемым педагогами – традиционалистами и по сей день. Эти взгляды находят свое отражение в готовящейся комплексной программе эстетического воспитания учащихся и «стандартах второго поколения», разрабатываемых под руководством А. М. Кондакова.

Не стоит забывать, что эстетическое воспитание в традиционном представлении – это пропаганда предпочтительных образцов за счет сокращения диапазона выбора художественной продукции для учащихся с тем, чтобы все они читали, слушали и смотрели в основном лишь то, что учащимся предлагают составители программных документов, регламентирующих их художественную жизнь. На самом же деле уровень художественной культуры школьника определяется вовсе не правильным ответом на вопрос: хорошее или плохое произведение «Война и мир», а способностью ученика культивировать в себе восприимчивость к самым различным процессам и формам художественной культуры, в том числе и к сочинениям международного, общемирового уровня. В этом смысле одинаково не цивилизованным оказывается и юный гражданин, увлекающийся только последней сенсацией отечественного или мирового рока, и увенчанный дипломами о соответ-

ствующем образовании учитель литературы, который не приемлет никого, кроме Александра Пушкина, Льва Толстого и самого себя.

Необходимо понять, что, не пройдя через стадию массовой культуры, мы никогда не достигнем действительного подъема культуры школьных масс. Конечно, управлять свободными молодыми людьми труднее, чем закрепощенными, но ведь и результаты здесь оказываются значительно более весомыми. И потому – стоит ли стремиться повернуть время вспять и превратить искусство для школьников из культуры в культ?

И еще одна мысль, много лет преследующая меня как школьного учителя – музыканта. Она касается позиции учителя, как источника музыкальных знаний, умений и навыков. В учебном предмете, на котором сообщаются знания, учитель имеет ответы на все вопросы, а ученик – пустую голову, готовую воспринять информацию, которую ему преподносит учитель. На уроке, целью которого является творчество (а именно такими по своим задачам представляются уроки искусства!), учителей нет вообще, а есть коллектив единомышленников.

Учитель может создать ситуацию, задав вопрос или поставив задачу, но на этом его роль как учителя заканчивается. Он может принять участие в процессе открытия, но уже не как учитель, не как лицо, которому известен ответ, а как рядовой участник классной беседы или дискуссии. Я еще раз хочу подчеркнуть эту мысль: на уроке искусства, целью которого является творчество, учитель должен предусмотреть самоисчезновение. Замечу кстати, что мне потребовалось несколько лет, прежде чем я стал чувствовать себя, при этом, «в своей тарелке».

Об одной благоглупости, услышанной на днях

В «Педагогическом вестнике» (№ 5, за 2006 г.) была опубликована моя статья «Запоет ли школа?». В преамбуле я поместил министерскую сплетню о том, что начинающий в то время свою деятельность министр образования и науки А. Фурсенко якобы удивился, что уроки изо и музыки включены в учебно-урочный план школы. «Мне казалось, – поделился он тогда с собеседниками, – что музыка и рисование – дело, более присущее для каникул и школьных перемен, а урочные занятия по искусству должны проводиться только для любителей, вестись во внеурочное время и притом за плату».

Эти слова министра я привел тогда как пример некомпетентности высшего чиновника в школьных делах, как простую сплетню и даже как анекдот, не могущий иметь никаких оснований в школьной практике. Ведь известно, что нет ни одной цивилизованной страны, где искусство не являлось бы существенной частью базового школьного образования. Оказалось, что думать так – это глубочайшее заблуждение! На сегодня с легкой руки Министерства образования и науки, а также благодаря законодательной инициативе некоторых депутатов законодательного собрания уже экспериментируются поборы с родителей за приобщение на уроках детей к искусству. Есть распоряжение департамента образования Москвы о проведении такой практики в одной из школ Юго-Восточного округа. Сам слышал по радио... Если дело это получит дальнейшее продолжение, то российское образование будет в своей художественной «коммерциализации» *впереди планеты всей*, ибо я не помню, чтобы какое-то из цивилизованных европейских стран (а мы ведь тоже часть Европы!) позволило бы сотворить подобную операцию с художественным образованием школьников. Будем молить Бога, чтобы этого не случилось...

Мне трудно судить, в какой мере в этих наших рассуждениях удалось показать немалые воспитательные возможности музыкального искусства, осветить проблемы, стоящие перед музыкальным образованием школьников. А размышлять об этом необходимо. Не забудем, что музыка и искусство в целом – это настолько заметное и социально – значимое явление в современном мире, что хотя бы поэтому искусство надо почитать, любить и изучать как подлинно человеческое «изобретение», позволяющее каждому из нас целостно взглянуть на окружающий мир.

Литература:

1. Ф.Г. Лорка. О прекрасном. Колыбельные песни // Ф.Г. Лорка. Избранное. М. Эгмонт, 2008.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. Л., Искусство. 1965.
3. Ушинский К.Д. Педагогическая поездка по Швейцарии. Письмо третье, Берн. // К.Д. Ушинский. Избр. пед. соч. в 2 томах. Т.2. М.: Педагогика, 1974.
4. Леонард Бернстайн. Музыка – всем. М.: Изд. Сов. Композитор, 1978.
5. Брехт Б. Трехгрошовый процесс // Кино и время. Вып. 2. М., 1979.

**ПЕДАГОГИКА ДЛИННОЮ В ЖИЗНЬ:
К 110-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ М.Н. СКАТКИНА**

**LIFE LONG PEDAGOGICS:
DEDICATION TO 110-YEARS JUBELLE
FROM THE DATE OF BIRTH OF M.N. SKATKIN**

Богуславский М.В.

Главный научный сотрудник Института теории и истории педагогики РАО,
доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

Boguslavsky M.V.

Chief scientist of Institute of the theory and history of pedagogics
of the Russian Academy of Education, Doctor of science (Education),
Professor, Corresponding member of the Russian Academy of Education

Аннотация. В статье рассматривается вклад М. Н. Скаткина в развитие отечественной педагогической науки и образования. Особое внимание уделяется анализу деятельности ученого по развитию педагогического прогнозирования, разработке образа школы будущего.

Annotation. Article considers M.N.Skatkina's contribution to development of domestic pedagogical science and education. The special attention is drawn to the analysis of activity of the scientist on development of pedagogical forecasting, working out of an image of school of the future.

Ключевые слова. Педагогическая наука, российское образование, прогнозирование, прогностика

Keywords. Pedagogical science, Russian education, forecasting, prognostics

12 августа 2010 года исполнилось 110 – лет со дня рождения выдающегося отечественного ученого и просветителя, действительного члена АПН СССР, доктора педагогических наук, профессора Михаила Николаевича Скаткина.

Начав свою педагогическую деятельность в 19 лет, он продолжал ее на протяжении более чем 70-летнего периода. М.Н. Скаткин внес крупный вклад в разработку методологии и теории педагогики, прежде всего, в совершенствование процесса обучения и содержания общего образования.

Родившись в многодетной крестьянской семье в селе Козлово, ныне Конаковского района Тверской губернии М.Н. Скаткин начал свою педагогическую деятельность в 1919 году учителем начальной школы. Здесь судьба подарила ему встречу, во многом определившую всю его жизнь, с замечательным педагогом – гуманистом и деятелем образования Станиславом Теофиловичем Шацким. В 1920-х годах Михаил Николаевич работал под его руководством педагогом 1-й Опытной станции по народному образованию Наркомпроса РСФСР, где в 1925 году окончил педагогические курсы.

В этот период в центре внимания начинающего исследователя находилось комплексное изучение проблем развития сельской школы. Он провел научно-педагогический анализ уклада сельской жизни и местных народных промыслов. Заслугой Скаткина явилась разработка творческого подхода к обучению и воспитанию крестьянских детей на основе обогащения интеллектуального содержания их труда. В процессе изучения разработанных Михаилом Николаевичем комплексных тем учащиеся овладевали различными знаниями и умениями, успешно осуществлялся процесс их социализации. [1]

С 1930 г. М.Н. Скаткин вел научно-исследовательскую работу в Институте научной педагогики при 2-м МГУ, Программно-методическом институте и одновременно преподавал в вузах. С 1945 года и до конца жизни он трудился в системе АПН РСФСР (1945-47 гг. – ученый секретарь).

В 1948–57 гг. М.Н. Скаткин – зав. сектором дидактики Института теории и истории педагогики АПН РСФСР. В этот период ученый разрабатывал вопросы естественнонаучного образования и методики преподавания естествознания. Он создал учебно-методический комплекс по естествознанию (природоведению) для начальной школы – стабильные учебники по естествознанию для младших школьников и методические пособия для учителей. Комплекс строился на принципах связи теории с практикой, с трудом, активности познавательной деятельности учащихся, исследовательского подхода. Сохраняя описательное богатство естественнонаучных дисциплин, такой подход содействовал теоретическому осмыслению учащимися устойчивых связей между внешними свойствами природных объектов и внутренними факторами, объясняющими эти свойства. [2]

Также отметим, что в это время М.Н. Скаткин одним из первых начал разработку теории конструирования учебных программ. Значительна его роль и в выявлении путей совершенствования процесса обучения. [3]

В 1950-е – первой половине 60-х годов М.Н. Скаткин, руководя сначала сектором политехнического образования Института теории и истории педагогики АПН РСФСР, а затем в 1960–1964 годах являясь заведующим сектором основ общего и политехнического образования НИИ общего и политехнического образования, плодотворно исследовал теорию и практику политехнического образования. Он разработал концепцию политехнического образования, основанную на следующих принципах: соединение обучения с производительным трудом; обогащение содержания политехнического образования под влиянием научно-технического прогресса; взаимосвязь методов обучения, форм организации политехнического образования и развития личности школьников; целостность системы политехнического образования. [4] Подчеркнем, что М.Н. Скаткин создал отечественную научную школу педагогов-политехников.

Со второй половины 1960-х годов и до конца жизни Михаил Николаевич работал в лаборатории дидактики НИИ общей педагогики АПН СССР, где совместно с И.Я. Лернером разработал дидактическую концепцию содержания образования и систему методов обучения в связи со стимулированием познавательной активности учащихся.

На протяжении этого времени М.Н. Скаткин осуществил плодотворные обобщающие исследования по совершенствованию теории и методологии педагогики как науки, определению основ научного образования. При его действенном участии были разработаны: культурологическая концепция содержания образования; концепция дидактики как педагогической теории обучения; дидактическая теория формирования познавательной самостоятельности. Совокупность предложенных в них теоретических положений, соответствующих установкам гуманистического сознания, ориентировала педагога на специальную работу по приобщению школьников к культуре, к общечеловеческим ценностям; на формирование у них гуманного отношения к людям [5].

Среди приоритетных направлений неустанного творческого поиска Михаила Николаевича Скаткина особое место занимали исследования прогностичной направленности. К этой проблематике М.Н. Скаткин обратился в начале 70-х годов и напряженно занимался исследованиями в данной области педагогического знания на протяжении всего десятилетия.

Внешний импульс к обращению ученого к прогнозированию будущего образа советской школы был задан ЦК КПСС, который в 1970 году поручил Академии педагогических наук СССР разработать прогноз развития советской системы образования на 30-летний период, то есть до 2000 года. В соответствии с этим в НИИ общей педагогики, где тогда работал М.Н. Скаткин, была создана научная группа, которая и должна была подготовить такой прогноз. В состав этого творческого коллектива был включен и Михаил Николаевич.

Но, разумеется, было бы неправомерно свести весь прогнозный дискурс ученого, только к этим внешним стимулам. На самом деле, на протяжении своей научно-исследовательской деятельности, М.Н. Скаткин, по сути, все время действовал в прогностично-проектной парадигме. В 1920-е годы начинающим исследователем и педагогом Михаил Николаевич, работая в составе научного кол-

лектива Первой опытной станции Наркомпроса РСФСР, занимался социально-педагогическим проектированием.

Безусловно, и весь комплекс исследований широкого спектра проблем политехнизма, находившийся в эпицентре исследований ученого в 1950–60-е годы, был изначально и объективно прогностичен в русле образовательного и профессионального проектирования. Ведь определение содержания и форм политехнического образования и трудовой подготовки школьников было немыслимо без прогноза развития науки и техники.

Таким образом, можно констатировать, что ко времени начала специальных прогностических исследований М.Н. Скаткин был очень хорошо подготовлен к этой сложной и ответственной деятельности и методологически, и содержательно. Симптоматично, что в прогностической научной группе ученый находился на первых позициях. Именно ему было предоставлено право публикации от имени всего коллектива результатов исследований.

Подчеркнем, что Михаил Николаевич очень ответственно и комплексно отнесся к проблемам долгосрочного прогнозирования развития советской школы. Этой тематике были посвящены два специальных Методологических семинара АПН СССР, тогда авторитетнейших научных симпозиума, собиравших весь цвет советской педагогической науки. Результаты работы этих семинаров получили свое воплощение в солидных, очень содержательных сборниках материалов, представляющих и сейчас значительный интерес.

Всегда очень демократичный, с большой открытостью и заинтересованностью откликающийся на перспективные исследования, с удовольствием открывающий новые имена в педагогической науке М.Н. Скаткин привлек к прогностической деятельности тогда еще мало известного в академических кругах преподавателя Киевского политехникума Б.С. Гершунского, который затем создал цикл серьезных трудов по проблемам педагогической прогностики.

В середине 70-х годов М.Н. Скаткин на основе полученных результатов опубликовал ряд содержательных статей по проблемам прогнозирования развития советской школы до 2000 года. Но, безусловно, с наибольшей полнотой эта проблематика рассмотрена им в небольшой по объему, но очень насыщенной мыслями книге «О школе будущего. Перспективы развития советской общеобразовательной школы». [6]

Прежде всего, в сделанном уже почти 40 лет назад прогнозе ученого, привлекает смелость его научной мысли. М.Н. Скаткин обращается ко многим очень острым тогда проблемам развития системы образования, прежде всего дифференциации образовательного процесса. На разработку этой проблематики в силу идеи социального равенства было наложено тогда идеологическое табу.

Второй характерной чертой Скаткина-прогнозиста является его всесторонний подход к перспективам развития образования. Все «школьные этажи» были им представлены прогностически. И образовательный процесс, и воспитательная деятельность, и уклад школы, и ее инфраструктура. Причем каждый из этих компонентов подвергается тщательному, буквально до-тошному рассмотрению и обстоятельному прогнозу.

И, наконец, фирменный «скаткинский» предельно взвешенный подход к прогнозу различных явлений и процессов в школе будущего. Ученый каждый раз приводит две позиции: консервативную и радикальную, обстоятельно рассматривая доводы и аргументы сторонников каждой из них и, как правило, выбирает «золотую середину».

Его прогноз всегда предполагает существенное качественное усиление позитива в рассматриваемых образовательных процессах без их радикальных трансформаций. К этому взгляду М.Н. Скаткина, безусловно, подвел весь его жизненный опыт, на протяжении которого советская система образования пережила серию серьезных, причем противоположного характера, трансформаций.

Признавая безусловную правомерность, на уровне здравого смысла, такого подхода к решению проблем – отбрасываем крайние позиции и получаем готовую истину, – заметим от себя, что такой распространенный подход все же ущербен методологически. Ведь, если бы истина всегда лежала посередине, ее поиск вообще не представлял бы никакого труда. Но дело в том, что сложность прогнозирования как раз и заключается в том, что эта истина может на самом деле располагаться в самых различных сегментах развития прогнозируемых процессов.

Самостоятельной проблемой в оценке Скаткина-прогнозиста, во многом определяющей ценность и верификационность такого прогноза, естественно, является сравнение сделанных тогда ученым предположений с той реальностью, какой представляла собой система отечественного общего образования в 2000 году. Сейчас, когда нас отделяет от этой казавшейся в 1970 году почти недостижимой даты целое десятилетие, такое сравнение сделать вполне правомерно и возможно.

Однако на первый взгляд оно не может быть корректным. Действительно Михаил Николаевич и его сподвижники по группе прогнозирования «в страшном сне» не могли себе представить тех кардинальных трансформаций, которое переживет советское государство, его политическая и социально-экономическая система, все наше общество в 1990-е годы.

Но это только на первый взгляд. На самом деле образовательные и педагогические процессы не только очень консервативны, но и имеют свою относительно независимую от социально-политических реалий логику развития. Это и дает нам основание выделить в сделанном М.Н. Скаткиным 40 лет назад прогнозе три ракурса: что из прогноза сбылось, что нет, и что из наиболее значимого осталось пока не реализованным?

1. Сбылось главное – общий образ школы.

Как и планировалось в начале 70-х годов, российская школа сейчас является 11-летней со структурой 4–5–2. Также тогда намечалось ее постепенное превращение в 12-летку, что отвечает стратегическим планам развития российского общего образования. Есть целый ряд и более частных удачных прогнозов: например, по составу содержания образования (предлагался, по сути, компетентностный подход) и его структурированию (намечалось ввести образовательные области). Вообще отметим, что наиболее научно проработанная, аргументированная и, что в данном случае наиболее ценно, – сбывшаяся часть прогнозов – это все, что связано со сферой образовательного процесса и особенно содержания образования. Впрочем, учитывая научные интересы М.Н. Скаткина, в этом нет ничего удивительного. Странно, если бы оказалось наоборот.

2. Что не сбылось?

Здесь результаты прогноза разновекторны. Понятно, что политические процессы поставили крест на приоритетном направлении развития советской школы: «формировании коммунистического мировоззрения личности школьника». По этим же социально-политическим причинам, здесь, отметим с сожалением, упорхнула с педагогической авансцены и «синяя птица» советской педагогики – всестороннее и гармоничное развитие личности учащегося.

Есть потери и более серьезные, причем не носящие какого-то идеологического флера. Не сбылось ничего из прогноза по политехническому образованию школьников, по их предпрофессиональной подготовке и трудовому обучению. В тунне, к сожалению, остались и планы прогнозистов по кардинальному усилению художественно-эстетического образования и развития школьников.

Но есть в современном российском образовательном процессе и позитивные приращения по сравнению с прогнозом. Это все, что связано с вариативностью, профилизацией и индивидуализацией образовательного процесса. Все эти сюжеты в прогнозе М.Н. Скаткина прописаны, по понятным, социально-уравнительным обстоятельствам советской идеологии, очень осторожно. Хотя нельзя не отметить, что сам Михаил Николаевич всем этим дифференцирующим процессам горячо симпатизировал и их внутренне поддерживал.

3. И в заключение, рассмотрим вкратце, что из наиболее значимого, в сделанном М.Н. Скаткиным прогнозе, осталось пока не реализованным?

Это социально-педагогическая сфера. 40 лет назад ученый был убежден, что все наши школы будут школами полного дня, а у нас их реально пока не так много. Не сомневался, что все школы будут интегрированы в социум, а они от него сейчас, особенно в крупных городах, отделены в буквальном смысле каменной стеной.

Но в этом, как мы прекрасно понимаем, если и есть чья-то персональная вина, то уж точно не Михаила Николаевича Скаткина. Ему всегда были присущи мудрость, ясность духа, доброжела-

тельность, профессионализм. В самых сложных жизненных обстоятельствах он оставался самим собой – верным человечности и науке, непреклонным в своей гуманной ценностной ориентации.

Литература:

1. О работе по труду в деревенской начальной школе // На путях к новой школе. 1923. N3.
2. Методика преподавания естествознания в начальной школе. М., 1952 (3 изд.).
3. Основные черты методики урока. М., 1935; Вопросы теории построения программ в советской школе // Известия АПН РСФСР. 1949. В. 20; Формализм в знаниях учащихся и меры борьбы с ним. М., 1956.
4. Политехническое обучение на современном этапе развития школы. М., 1956; 5. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении. М., 1965; Совершенствование процесса обучения. М., 1971; Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы. М., 1981 (соавт.); Дидактика средней школы. М., 1982 (2 изд., ред.); Проблемы современной дидактики. М., 1984(2 изд.); Методология и методика педагогических исследований. М., 1986.
5. О школе будущего. М., 1974.

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА

INFORMATIZATION OF EDUCATION: MODERN APPROACHES TO PROCESS REALIZATION

Чернобай Е.В.

Проректор по научной работе Педагогической академии
последипломного образования Московской области, кандидат педагогических наук

Chernobaj E.V.

Vice-provost for scientific work of Pedagogical academy
of post-graduate education of Moscow Region, Candidate of science (Education)

Аннотация. В статье рассматривается понятие информационно-коммуникационной образовательной среды, ее компоненты, подходы к реализации процесса информатизации образования на современном этапе.

Annotation. The article discusses the concept of information and communication educational environment, its components, approaches to the implementation process of informatization of education at the present stage.

Ключевые слова. Информатизация образования, электронные образовательные ресурсы, новые виды деятельности учителя, новые образовательные результаты, информационная образовательная среда.

Keywords. Informatization of education, electronic learning resources, new types of teachers, new educational outcomes, educational information environment.

Подготовка педагогических кадров к использованию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в учебном процессе – одна из ключевых задач, выделенных в Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 г. [1] и Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа». [2] Быстрое изменение содержания и характера профессиональной деятельности на основе внедрения современных технологий требует иного уровня и характера образования. Знания, умения, способности, которые традиционно считались базой той или иной профессии, сегодня уже не могут обеспечить готовность к эффективной профессиональной деятельности. Проблема подготовки конкурентоспособных выпускников школы ставит вопрос об изменении в подходах к подготовке учителей, способных работать в новой образовательной среде, обеспечивающей получение требуемых образовательных результатов. Современному педагогу необходимо не только обладать знаниями в области ИКТ, что входит в содержание курсов информатики, изучаемых в педагогических вузах, но и быть специалистом по созданию и применению новых технологий в своей педагогической деятельности для решения профессиональных задач.

Новые требования к образовательным результатам и соответствующие изменения в содержании и методах обучения обуславливают переход к новой образовательной среде. Потенциалом, необходимым для новой образовательной среды, обладают средства ИКТ. Среда, построенная на их основе, позволяет обеспечить индивидуализацию обучения, адаптивность к способностям, возможностям и интересам обучаемых, развитие их самостоятельности и творческих способностей, доступ к новым источникам учебной информации, использование информационного моделирования изучаемых объектов. В связи с этим все более значимый становится роль ИКТ в системе подготовки и повышения квалификации учителей.

Новое качество образования – главный смысл его модернизации. Большие надежды возлагаются на применение средств ИКТ в образовании. Однако практика показывает, что эти надежды пока

оправдываются далеко не в полной мере. Главная причина заключается в том, что огромные потенциальные возможности средств ИКТ используются в образовании не там, где они могли бы принести наибольший методический эффект. Ни разработчики электронных образовательных ресурсов, ни учителя не могут достаточно обоснованно определить место и функции этих ресурсов в образовательном процессе.

Чаще всего электронные ресурсы ориентированы на повышение качества традиционного образовательного процесса и направлены на традиционные образовательные результаты, которые не могут обновить образование и повысить его качество в современном понимании этой задачи. Следовательно, особую актуальность приобретает умение учителя работать в новой информационной образовательной среде с использованием средств ИКТ.

Сформировать такое умение возможно путем специальной подготовки, охватывающей несколько направлений. Прежде всего, это освоение средств ИКТ, анализ их дидактических возможностей. Следующий этап предусматривает проектирование образовательного процесса, включающего в себя новые виды учебной деятельности школьников, которые направлены на достижение современных образовательных результатов и реализуются в образовательной среде на основе средств ИКТ. Особое внимание следует уделить готовности педагога создавать самостоятельно или обоснованно формулировать техническое задание на разработку средств ИКТ, обеспечивающих реализацию (поддержку, повышение эффективности) планируемых видов учебной деятельности в рамках своего учебного предмета. И завершающим шагом служит подготовка к разработке методики обучения в новой образовательной среде.

Современный этап модернизации школьного образования предполагает использование средств ИКТ, создание новой информационно-образовательной среды. Как известно, информатизация образования началась не сегодня, этому процессу уже более двух десятков лет. Однако нельзя сказать, что применение ИКТ оказало заметное влияние на повышение эффективности учебного процесса, принесло те плоды, на которые рассчитывали.

Причин этому несколько, но, наверное, важнейшая среди них заключается в том, что информатизация образования так и не стала для многих учителей постоянной потребностью, мотивом совершенствования профессиональной деятельности. Интерес к использованию средств ИКТ достаточно быстро угасает, если преподаватели не вовлекаются в процесс разработки новых методик на базе ИКТ, в процесс создания самих средств ИКТ, а остаются простыми пользователями готового продукта, исполнителями чьих-то методических рекомендаций.

Сложившаяся ситуация говорит о том, что необходимо перестраивать систему вузовской подготовки будущих учителей и систему повышения квалификации педагогов в области создания и использования в учебном процессе средств ИКТ. Надо инициировать учителя к созданию, освоению образовательных технологий на базе ИКТ, нацеленных на получение новых образовательных результатов, отвечающих новым целям и ценностям системы образования. Сегодня встает вопрос о подготовке учителей, умеющих применять ИКТ на предметно-ориентированном уровне и решать с их помощью актуальные профессиональные задачи.

Надо сказать, что современная образовательная ситуация в значительной мере характеризуется тенденцией перехода от традиционного обучения к инновационному, связанному, как правило, с использованием новых информационных технологий. Однако современный учитель в большей степени готов задействовать новые средства обучения применительно к традиционной системе обучения детей, не задумываясь над тем, что наибольшего эффекта от их применения можно добиться, если выстраивать свою профессиональную деятельность в условиях новой образовательной среды, ориентированной на достижение новых образовательных результатов. На практике нередко средства ИКТ в этой среде выступают в роли инструмента педагогических инноваций. Так, знакомый всем текстовый процессор обычно используют вместо пишущей машинки, не задумываясь над тем, что его можно применять в качестве инструмента для отработки навыков письма и счета, для выполнения упражнений при обучении школьников языку, а также для формирования у ребят опыта творчества (например, подготовка «устных журналов» для школьного исторического музея).

Появление и распространение все новых технических инструментов и быстрое обновление педагогических технологий являются одним из стимулов для непрерывного профессионального роста учителей. Подготавливая учащихся к жизни в быстро изменяющейся технологической среде,

формируя у них навыки XXI в., учитель вынужден постоянно повышать свой профессиональный уровень в связи с обновлением требований к его профессиональной подготовке.

Сравнительно недавно в ГОС ВПО появились дисциплины, отражающие вопросы использования средств ИКТ в образовании для учителей всех специальностей, а также разного рода специализации в области информатизации образования, в частности, специализация для учителей информатики 030109 «Организация информатизации образования» (И.В. Роберт, М.П. Лапчик, С.А. Жданов, О.Н. Лучко, А.Ю. Кравцова). [3]

Однако принятые в настоящее время подходы к подготовке будущих учителей-предметников и существующая практика обучения применению средств ИКТ в педвузах и на курсах повышения квалификации преимущественно направлены на формирование пользовательских умений и мало связаны с направлениями соответствующей перестройки образовательного процесса в школе.

На наш взгляд, особое внимание в таком подходе должно быть обращено на методическую и специальную составляющие содержания подготовки будущего учителя с учетом требований к современному педагогу и его личных профессиональных потребностей, способствующих готовности к применению информационных и коммуникационных технологий в обучении учащихся для решения профессиональных задач.

Анализ требований к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы подготовки студентов по специальностям: Педагогика и методика начального образования (квалификация – учитель начальных классов); Физика (квалификация – учитель физики); Биология (квалификация – учитель биологии); История (квалификация – учитель истории) показал, что в рамках федерального компонента основные разделы дисциплины «Информатика» сводятся к формированию пользовательских умений обучающихся в рамках стандартного программного обеспечения профессиональной деятельности.

Будущие учителя-предметники изучают технические и программные средства реализации информационных процессов; модели решения функциональных и вычислительных задач; вопросы алгоритмизации и программирования; базы данных; локальные и глобальные сети ЭВМ; основы защиты информации. В вышеуказанном перечне явно теряются психолого-педагогический, дидактический и практико-ориентированный аспекты, направленные на методику преподавания школьного предмета с использованием средств ИКТ.

Анализ практики готовности выпускника педвуза к профессиональной деятельности показывает также, что будущий учитель испытывает дискомфорт, нередко выглядит растерянным, попадая в реальные условия насыщенной информационной среды. Следовательно, обоснование механизма обеспечения готовности будущего педагога к деятельности в современной образовательной среде должно рассматриваться как наиболее актуальная проблема информатизации образования.

Таким образом, анализируя теорию и практику подготовки будущих учителей-предметников в вузе, можно обнаружить существенные пробелы в содержании методической составляющей профессиональной культуры педагога. Если охарактеризовать основные недостатки в подготовке, связанной с использованием средств ИКТ в будущей профессиональной деятельности преподавателя, то можно выделить следующие моменты:

- преобладание традиционной системы подготовки, имеющей существенные пробелы. Отсутствие подхода, ориентированного на изменение профессиональной деятельности учителя в условиях новой образовательной среды;
- формирование навыков использования средств ИКТ вне контекста будущей профессиональной деятельности и учета профессиональных потребностей;
- «пользовательскую» направленность подготовки, не основанную на методологии и психолого-педагогических принципах педагогического процесса;
- быстроизменяющуюся обстановку в школьном образовании и отсутствие подхода к подготовке будущих учителей-предметников в области использования средств ИКТ с учетом новых направлений.

К сожалению, в настоящее время система дополнительного профессионального образования также не учитывает приоритетные задачи подготовки учителя к использованию средств ИКТ с ориентацией на построение новой образовательной среды и продолжает, в системе повышения квалификации, ориентировать его на применение традиционных педагогических технологий в

обучении учащихся. Тем самым мы готовим преподавателя к использованию средств ИКТ для повышения эффективности традиционных образовательных технологий, направленных в большинстве своем на достижение образовательных результатов, уже не востребованных современным обществом.

В докладе рабочей группы Совета при Президенте РФ по науке, технологиям и образованию «Школа – 2020. Какой мы ее видим?» особая роль современной школы определяется подготовкой кадровых ресурсов для решения новых задач социально-экономического развития страны до 2020 г. и формированием молодых граждан российского общества. Школа становится ключевым звеном в реализации стратегических планов России и важнейшим элементом в построении нового общества. [4]

Очевидно, что **учитель нового поколения – это личность, которая профессионально постоянно совершенствуется и адекватно отвечает на вызовы времени.** В условиях новой образовательной среды меняется его роль. Традиционный образ «монополиста» в передаче и интерпретации необходимого знания уходит со сцены, формируется новое лицо педагога: исследователя, консультанта, организатора, руководителя проектов, навигатора эффективной работы со знанием, «коллективного учителя». Его **основной задачей становится создание и организация условий, инициирующих учебную деятельность школьников, ведущую к образовательным результатам, отвечающим новым запросам общества.**

Однако в ходе формирования новой образовательной среды своей профессиональной деятельности педагог неизменно сталкивается с целой группой проблем. Они связаны, в первую очередь, с отсутствием развитой и систематизированной теории обучения в современных информационно-образовательных средах, с недостаточным уровнем сформированности понятийно-категориального аппарата в области информатизации образования. Кроме того, отсутствуют учебно-методические комплексы для эффективного обучения в современных информационно-образовательных средах. А также сказывается недостаток соответствующих знаний и умений у педагогов, обусловленных невысоким уровнем их методической подготовки и переподготовки для работы в новых условиях.

Вышеназванные проблемы красноречиво свидетельствуют о том, что современному учителю приходится довольно нелегко. Мы понимаем, что согласно требованиям времени педагог должен действовать по-новому в рамках своей профессиональной деятельности, но возможностей (материальных, методических и др.) для развития новых профессиональных компетентностей у него нет. Вместе с тем совершенствование информационно-образовательной среды и включение в нее педагога сегодня представляет собой необходимый процесс для развития всего образования в целом.

На наш взгляд, системообразующими идеями подготовки учителя к работе в условиях новой образовательной среды можно считать:

- а) формирование умений педагогов анализировать методическую необходимость и эффективность применения ИКТ разного типа в образовательном процессе и своей профессиональной деятельности;
- б) учет профессиональных потребностей педагога в организации и совершенствовании своей деятельности;
- в) повышение уровня самостоятельности в условиях реализации непрерывного образования в целях обеспечения готовности учителей к работе в новой образовательной среде.

Для того чтобы реализовать новые цели и содержание образования, учителю нужна новая образовательная среда. Потребность в ней становится компонентом ценностных ориентаций педагога в профессиональной деятельности, в первую очередь по причине того, что использование современных средств обучения, таких как средства ИКТ, служит залогом его успешной профессиональной деятельности, а также высоких образовательных результатов в их современном понимании.

Понятие «информационная образовательная среда» появилось в отечественной научно-исследовательской литературе недавно, но уже существует достаточно много его интерпретаций. Впервые концепция информационной среды была предложена Ю.А. Шрейдером, который характеризует такую среду не только как проводник информации, но и как активное начало, воздействующее на ее участников. [5, с. 54.]

В современном научном знании информационная среда трактуется в трех вариантах. Во-первых, как одна из сторон деятельности, при которой человек рассматривается как участник

коммуникационного процесса, т.е. в основном с точки зрения своей способности представить личное знание в той форме, в какой это знание может быть отчуждено, т.е. в виде информации. А, восприняв информацию, вновь превращать ее в свое личное знание. Во-вторых, как система исторически сложившихся форм коммуникации. И в-третьих, как созданная всем обществом информационная инфраструктура, позволяющая осуществить коммуникативную деятельность в масштабах, соответствующих уровню развития этого общества: издательства, библиотеки, информационные центры, банки данных, средства массовой информации и т.п.

Для нас представляет интерес понимание информационной среды в ее образовательном контексте. Если обратиться к Толковому словарю терминов понятийного аппарата информатизации образования, можно найти следующую формулировку [6, с.24–25]: Информационно-коммуникационная предметная среда – это совокупность условий, способствующих возникновению и развитию процессов учебного информационного взаимодействия между обучаемым(и), преподавателем и средствами ИКТ, формированию познавательной активности обучаемого, при условии наполнения компонентов среды предметным содержанием; а также обеспечивающих осуществление деятельности с информационным ресурсом некоторой предметной области с помощью интерактивных средств ИКТ; информационное взаимодействие между пользователями с помощью интерактивных ИКТ, взаимодействующих с пользователем как с субъектом информационного общения и личностью; интерактивное информационное взаимодействие между пользователем и объектами предметной среды, отображающей закономерности и особенности соответствующей предметной области (или областей).

В словаре по информационно-педагогическим технологиям под редакцией Е.В. Ширшова дано следующее определение: Информационная среда – это совокупность окружающих информационную систему элементов (объектов), которые оказывают на нее влияние или, наоборот, на которые она воздействует. [7, с.47]

На сегодняшний день мы вправе констатировать, что термин «информационная образовательная среда» (ИОС) прочно утвердился в педагогике. Причем рассматривается он с точки зрения двух основных подходов, которые условно можно назвать программно-техническим и педагогическим. Анализ многочисленных определений ИОС с точки зрения педагогического подхода позволяет выделить ее основные свойства (табл. 1). Педагогический подход базируется на таком понятийном аппарате, как «среда», «педагогическая система», «совокупность психолого-педагогических условий», обеспечивающих взаимодействие составляющих компонентов. В определениях подобного плана ИОС приобретает свойства многокомпонентной структуры, направленной на достижение новых образовательных результатов. Она представляется значительно более сложной, так как в ней появляются духовный, субъектный, содержательный компоненты, а программно-техническое обеспечение становится лишь инструментом новой образовательной среды.

Таблица 1. Педагогический подход к пониманию информационно-образовательной среды.

Определение	Свойства информационно-образовательной среды
Педагогическая система, объединяющая информационное, техническое, учебно-методическое обеспечение, неразрывно связанная с субъектом образовательного процесса	Адаптивность – способность среды не отторгаться от существующей системы образования, не нарушать ее структуры и принципов построения
Социально-психологическая система, в которой созданы психолого-педагогические условия, обеспечивающие познавательную деятельность обучающихся и доступ к информационным образовательным ресурсам на основе современных информационных технологий	Субъектность – зависимость уровня развития ресурсов среды, ее компонентов и среды в целом от активности участвующих в среде субъектов
Средство управления процессом информатизации в образовании	Управляемость – способность изменяться под целенаправленным воздействием для дальнейшего развития и совершенствования

Определение	Свойства информационно-образовательной среды
Культурно-образовательная среда, где главным носителем образовательной информации является электронный образовательный ресурс	Информационность – способность формировать умения и навыки получения необходимой информации из разнообразных источников, а также средство развития личности
Новая образовательная среда, в которой используются новые информационные технологии обучения, сетевые возможности и ресурсы, протекает обмен информацией между участниками образовательного процесса, существуют возможности расширения границ образовательного процесса путем использования информационных и коммуникационных технологий	Структурность и многокомпонентность – где наряду с техническими инструментами среды для формирования содержания используются коммуникативные, регулятивные, познавательные и др.

Таким образом, ИОС предстает перед нами как сложное, многокомпонентное системное образование, насыщенное разнообразными ресурсами.

Формирование ИОС является предметом совместной деятельности в рамках профессионального партнерства субъектов образовательного процесса. Эта деятельность осуществляется в таких направлениях, как: определение содержания, методов и технологий обучения учащихся в условиях информатизации образования; приобретение современной компьютерной техники для образовательного учреждения; обеспечение условий для эффективного внедрения средств ИКТ в практику образовательного учреждения; создание и развитие системы повышения квалификации педагогических кадров, которая сможет удовлетворить профессиональные потребности педагогов.

Информационная образовательная среда не может возникнуть стихийно. Ее формирование – это системный целенаправленный процесс. Действительно, сегодня в системе повышения квалификации предприняты серьезные шаги, стимулирующие стремление педагогов к овладению информационными и коммуникационными технологиями: на базе институтов повышения квалификации проводятся курсы и семинары по формированию базовой и предметно-ориентированной ИКТ-компетенций учителей, организуются конкурсы сценариев мультимедийных уроков по предметам школьного курса; в перечень вопросов для прохождения аттестации педагогических кадров включен вопрос об использовании ИКТ в методике преподавания своего предмета и др. Преподаватели вместе с учащимися создают образовательные сайты, виртуальные предметные кабинеты. Работают сетевые методические объединения, созданные по инициативе педагогов-энтузиастов. Проводятся уроки с использованием ресурсов сети Интернет. Организуются теле-, видеоконференции, чат-сессии. Развивающаяся информационная образовательная среда существенно меняет позиции участников образовательного процесса. В содержании педагогической деятельности учителя в условиях использования ИКТ получает развитие «информационная составляющая», что обуславливает формирование у учащихся общеучебных и общекультурных навыков работы с информацией. Необходимость совершенствования подготовки учителя, нацеленной на развитие содержания компонентов педагогической деятельности на основе использования средств ИКТ, является чрезвычайно актуальной в условиях современного информационного общества. Таким образом, у учителя формируется профессиональная потребность в повышении своей квалификации в области инновационных технологий обучения.

В заключении можно сделать следующие выводы. В условиях реализации новых целей, содержания образования и получения новых образовательных результатов перед современным педагогом возникает объективная необходимость работы в информационно-образовательной среде. Поскольку использование современных средств обучения, таких как средства ИКТ, служит залогом его успешной профессиональной деятельности, а главное – достижения образовательных результатов в их современном понимании. К сожалению, нынешний учитель в большей степени готов использовать новые средства обучения применительно к традиционной системе обучения детей, что не позволяет добиться наибольшего эффекта от их применения. Поэтому крайне важно для педагога выстраивать свою профессиональную деятельность в условиях современной образовательной среды, ориентированной на достижение новых образовательных результатов.

Литература:

1. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025г. <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/46741>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус.
2. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/akt//>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус.
3. Специализация по специальности «030100-Информатика» "Организация информатизации образования" http://www.iiorao.ru/iio/pages/educational/educ2/kourses/IO_SPEC030100/?menu=false, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус.
4. Доклад рабочей группы Совета при Президенте РФ по науке, технологиям и образованию «Школа – 2020. Какой мы ее видим?» [Текст] / Официальные документы в образовании. – 2008. – № 5.
5. *Смолянинова, О. Г.* Компетентностный подход в системе высшего образования [Текст] / *О. Г. Смолянинова, О. А. Савельева, Е. В. Достовалова.* – Красноярск, 2008. – С. *Роберт, И. В.* Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования [Текст] / *И. В. Роберт, Т. А. Лавина.* – М.: ИИО РАО, 2006.
6. *Ширшов, Е. В.* Информационно-педагогические технологии: ключевые понятия: словарь [Текст] / М: Высшее образование, 2006.
7. Школа – 2020. Какой мы ее видим? Доклад рабочей группы Совета при Президенте РФ по науке, технологиям и образованию [Текст] / Официальные документы в образовании. – 2008. – № 5.

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ МУЗЕЕВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

ROLE AND VALUE OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS MUSEUMS IN FORMATION OF THE SCHOOLBOYS AS INDIVIDUALS

Полоудин В.А.

Кандидат педагогических наук,
педагог дополнительного образования ГОУ «Прогимназия №1752»

Poloudin V.A.

Candidate of Sciences (Education),
teacher of further education «Grammar school №1752»

Аннотация. *Статья посвящена анализу сложившегося положения с созданием школьных музеев в московских школах, рассмотрена роль школьного музея в развитии личности младших школьников, проанализированы недостатки системы школьных музеев, предложены пути их устранения. Освещена работа школьного музея шахматной культуры ГОУ Прогимназия №1752.*

Annotation. *Article is devoted to the analysis of the existing situation with creation of school museums at the Moscow schools, the role of a school museum in development of the personality of younger schoolboys is considered, lacks of system of school museums are analyzed, and ways of their elimination are offered. Work of a school museum of chess culture of «Grammar school №1752» is depicted.*

Ключевые слова. *Педагогика, дидактика, дополнительное образование, школьные музеи, шахматная культура.*

Keywords. *Pedagogics, didactics, additional education, school museums, Chess culture.*

История возникновения школьных музеев своими корнями уходит в начало прошлого века, когда лучшие отечественные педагоги впервые стали применять в своей педагогической практике систематизированные дидактические материалы. Систематизация велась по разным направлениям, каждый предмет имел карточку с описанием и назначением.

Работу в области систематизации дидактических материалов продолжил ученый-педагог П.П. Блонский, уделявший в своей педагогической теории большое внимание связи обучения и труда как факторов социального развития личности. При этом П.П. Блонский имел большую коллекцию наглядных пособий, которые были строго классифицированы. Над созданием коллекции дидактических пособий работал и видный педагог С.Т. Шацкий, который, начав свою педагогическую деятельность с создания в России первых детских клубов, после 1917 года полностью переключился на работу в области дополнительного образования. Будучи руководителем первой Опытной станции по народному образованию НКП РСФСР, С.Т. Шацкий создал комплекс взаимосвязанных коллекций дидактических средств, так что каждый предмет одной коллекции был многофункциональным и мог выступать в качестве примера в различных формах и методах воспитания.

В сороковые-пятидесятые годы XX века передовые учителя-предметники стали собирать тематические коллекции дидактических пособий. Застрельщиками в этом направлении выступали учителя физики, химии и биологии. Их примеру последовали учителя русского языка и литературы, математики и многие другие.

В конце 50-х годов XX века произошло сокращение численности Советской армии. В стране началась массовая демобилизация кадровых военных. Затем стали провозжать на пенсию бывших фронтовиков, работавших в гражданских отраслях народного хозяйства.

Большинство уволенных в запас военнослужащих были социально активные люди, которые хотели найти применение своим знаниям и передать свой опыт подрастающему поколению. Так родилась идея создания в общеобразовательных школах военно-исторических музеев, оказавшейся весьма плодотворной. Была и соответствующая материальная база: в те годы мальчишки-старшеклассники должны были проходить военную подготовку допризывника. Численность таких музеев в период с начала семидесятых годов до середины девяностых годов прошедшего века ежегодно увеличивалась. В школах с участием ветеранов Великой отечественной войны стали проводить массовые мероприятия, посвященные юбилейным датам.

Один из таких музеев – музей в ГОУ СОШ №219 (директор Е.В. Правосудова). Излишне говорить, что в школе 219 оформлена и поддерживается в актуальном состоянии памятная доска, с фамилиями выпускников школы, погибших не только в Великую отечественную войну, но и в современных боевых действиях. Но событиям Великой отечественной войны в музее посвящены пять специальных стендов школьного музея, на которых отражена динамика войны по годам.

До начала 1990-х годов музеи военно-патриотического направления были, практически, единственными в школах. Возглавляли их, как правило, демобилизованные военнослужащие. Школьным музеям, имевшим достаточное количество экспонатов, присваивалось звание «Народный музей». Методическое руководство школьными музеями осуществляли государственные музеи, заинтересованные в постановке у себя на учет фондов всех школьных музеев. Формально это декларировалось как забота о сохранности музейных экспонатов. Но, на практике мотивы были иными. В то время категория государственного музея, и, как следствие, оплата труда музейных работников зависели от численности учтенного музейного фонда. Поэтому большинство более или менее интересных и ценных экспонатов изымалось из школьных музеев и складировалось в запасниках государственных музеев. Таким образом, школьные музеи, основной задачей которых является образовательно-воспитательный процесс, оказывались без самых интересных экспонатов.

Регистрацию музеев образовательных учреждений до 1995 года осуществлял Городской дворец пионеров и школьников. Достоверных сведений о количестве зарегистрированных на 1 января 1995 года школьных музеев не сохранилось. С 1995 до 2000 гг. работа по регистрации школьных музеев велась в Центре гражданского и патриотического воспитания Комитета образования (прежнее название – Департамент образования). Таким образом, в Москве к 1 января 1998 года было зарегистрировано около 400 школьных музеев, более 300 из которых определили свой профиль как военно-исторический или военно-патриотический.

В 2000 году Московский Комитет образования поручил проведение второго этапа регистрации школьных музеев и их новой сертификации Московской городской станции юных туристов. Были разработаны требования, выполнение которых было необходимо для сертификации школьного музея.

В 2003 году Министерство образования РФ (позднее – Федеральное агентство по образованию Министерства образования и науки РФ) утвердило Примерное положение о школьном музее, которое подняло статус музея в образовательном учреждении до самостоятельного структурного подразделения.

В это же время был организован учет и выдача школьным музеям первых сертификатов нового образца. Было также принято первое положение о статусе школьного музея, в штатное расписание школ была введена должность «руководитель школьного музея».

Второй этап сертификации школьных музеев 2000–2005 года показал более чем двукратное увеличение численности музеев в образовательных учреждениях Москвы. На первое января 2006 года школьных музеев насчитывалось 946, в то время как в 1998 году их было около четырехсот.

Но, если в 1998 году количество школьных музеев военно-патриотического направления составляло примерно 75% от общего числа музеев, то к 2006 году их стало относительно меньше, так как увеличилось число направлений, по которым начали создаваться школьные музеи. Но школьные музеи военно-патриотической направленности сохранили свое первенство в количественном отношении.

В начале нынешнего века был провозглашен лозунг определения национальной идеи. Подразумевалось при этом возрождение национальных традиций, воспитание у школьников чувства патриотизма и гордости за свою Родину, уважения к истории России. Реализация национальной идеи способствовала созданию, развитию и значительному росту количества музеев этно-

графической направленности. В настоящее время именно школьные музеи этой направленности вышли на второе место по общему количеству.

Представительным направлением в работе школьных музеев является краеведение, которое включает в себя и военную историю, причем самых ранних периодов формирования государственности на Руси, и природу, и историко-культурное наследие. Это направление музейной работы предоставляет самое широкое поле для исследовательской, собирательской, экспозиционно-выставочной, проектной деятельности учащимся с разными интересами и возможностями.

Краеведение как таковое ушло из школьной программы. Интегрировавшись с обществоведением, оно практически исчезло из сетки часов подавляющего большинства образовательных учреждений. На базе бывших кабинетов краеведения и возникают нынче новые краеведческие школьные музеи. Именно они оказались в третьей группе по количеству школьных музеев.

К этой группе по направлению своей деятельности очень близко подходят комплексные музеи. В большинстве своем они начинались как военно-исторические, но затем, под влиянием интересов и потребностей своей школы, стали пополнять фонды и экспозиции материалами по другим направлениям. В первую очередь это история образовательного учреждения, историческое и литературное краеведение, этнография, детское творчество: художественное и техническое. Они составляют группу музеев, еще не определившихся окончательно в направлении своей деятельности.

Самостоятельную группу составляют музеи истории образовательных учреждений. И это стремление к собственному самоутверждению через историю необычайно важно в условиях постоянно меняющихся названий, номеров и даже статусов образовательных учреждений. Собрание «свидетелей» истории своего учебного заведения – это стремление к упорядоченности, стабильности в быстро меняющемся современном мире. Совершенно очевидно, что образовательные учреждения, несущие ответственность за обучение, воспитание и социализацию подрастающего поколения, не могут остаться в стороне от этого направления внутренней консолидации.

Музеи других направлений еще сравнительно малочисленны, но их число растет. Рассмотрим различные основания их возникновения и становления.

Литературные музеи, как правило, создаются учителями русского языка и литературы, обеспокоенными падением у учащихся интереса к чтению. Или при наличии в образовательном учреждении детского творческого объединения литературно-поэтической направленности.

Музеи истории науки и техники, особенно компьютерной техники и информационных технологий, возникают как прямая реакция на реалии окружающего мира. Дети не являются придатками к компьютерам, они должны понимать сущность и задачи информационных технологий, знать историю их развития, возможностей и пределов использования в интересах устойчивого социального прогресса. Современному ребенку необходимо знание истории науки и техники, в частности – компьютерной. Воспитание осознания истории технического прогресса – сложный процесс, и одного обязательного образования здесь не достаточно. Вдумчивая музейно-педагогическая деятельность открывает большие возможности именно в этом направлении.

Совершенно уникальными, присущими только образовательным учреждениям, являются музеи детского творчества. Они, как правило, имеют в своем составе мастерские, студии и различные кружки. Здесь комплектуется фонд лучших образцов творческих работ учащихся. Значение таких экспонатов для педагогической науки трудно переоценить, но, самое главное, они могут стать прекрасным образовательным и воспитательным материалом при его правильной организации и использовании, что требует высокого педагогического мастерства.

К музеям этого профиля непосредственно примыкают музеи художественной направленности и декоративно-прикладного искусства, в которых собираются фонды профессионального и народного искусства, так или иначе служащие образцами для того же детского творчества. Конечно, лучшие произведения профессионального искусства дети могут увидеть только в больших государственных музеях, но то, что всегда рядом под рукой, становится предметом общественной собственности, включается в сферу личной и школьной культурной жизни.

В настоящее время стали создаваться музеи спортивной славы образовательного учреждения. Департамент образования Москвы придает большое значение физическому развитию школьников и проводит в течение учебного года различные спортивно-массовые мероприятия. На каждом таком мероприятии победителям и участникам вручаются кубки, призы, ди-

пломы, грамоты и прочие «спортивные трофеи». Такие награды и составляют, в большинстве своем, экспонаты школьных музеев спортивной направленности.

К сожалению, внимание Департамента образования привлекают зрелищные мероприятия. Настольные интеллектуальные игры не являются предметом внимания Департамента образования. Проведение фестиваля «Шахматный дворик» адресовано муниципалитетам, а образовательные учреждения оказались в стороне от такого важного мероприятия. Правда, надо признать, что в некоторых образовательных учреждениях Москвы работают детские творческие шахматно-шашечные объединения. В прогимназии №1752 функционирует Школа шахматной культуры «Два короля» и спортивная секция «Ход конем». Проводятся чемпионаты прогимназии по параллелям. Ежегодно гимназисты встречаются с видными шахматистами, деятелями шахматного движения. В прогимназии собрана коллекция предметов, отражающих деятельность шахматных творческих объединений прогимназии. Школа шахматной культуры «Два короля» имеет свой сайт <http://chess-school2008.narod.ru>

В творческом объединении «Два короля» дети не только обучаются шахматной игре, но, посредством специально разработанных компьютерных программ-тренажеров развивают свои интеллектуальные качества: внимание, память, логическое мышление и пространственное воображение.

В государственных образовательных учреждениях Москвы на 1 января 2010 года было зарегистрировано более 1200 музеев по восемнадцати направлениям.

Образовательно-воспитательная роль школьных музеев проверена временем и достаточно очевидна. Но далеко не все государственные образовательные учреждения имеют свои музеи. В то же время некоторые из школ создают музеи по пяти и более направлениям. Как можно объяснить сложившуюся ситуацию?

Если администрация и педагогический коллектив государственного образовательного учреждения увлечены музейным делом, то постепенно каждый учебный кабинет превращается в музей. В таких кабинетах вместо плакатов и дидактических таблиц появляются музейные экспозиции, создающие особую образовательную среду, а использование музейных предметов на уроках – новое образовательное поле.

Мы рассмотрели современное состояние музейного движения в системе государственных образовательных учреждений по различным направлениям. Но для создания и полноценного функционирования школьного музея руководителю музея любого направления в образовательном учреждении нужны не только желание, энтузиазм, умение выполнять распоряжения руководящих органов, но и профессиональные музееведческие знания и навыки. Ведь для проведения на базе школьных музеев воспитательной работы нужен не только правильно организованный музейный процесс, но и профессиональные педагогические знания, умения и навыки. У подавляющего числа руководителей школьных музеев этого нет.

Вопрос о сущности, форме и функциях музея в образовательном учреждении нуждается в серьезном педагогическом и музееведческом всестороннем исследовании. Департамент образования Москвы предпринял ряд мер по упорядочению процесса создания музеев образовательных учреждений и восполнению создавшегося вакуума в методическом обеспечении работы школьных музеев.

С целью компенсации недостатка теоретических знаний у большинства руководителей школьных музеев в 2003 году было начато регулярное проведение тематических смотров-конкурсов музеев образовательных учреждений всех профилей. Проводимые дважды в год смотры-конкурсы предоставляли и большие возможности для обмена опытом. Темы смотров разнообразились с целью участия в них музеев самых разных профилей.

31 июля 2007 года Департамент образования города Москвы издал приказ № 582 «Об утверждении примерного положения о музее государственного образовательного учреждения», в котором закрепил распределение методических функций между различными учреждениями и структурами системы Департамента, разрешил сложившуюся ситуацию.

Приказом от 17.07.2008 года № 418 «О совершенствовании системы развития музеев в государственных образовательных учреждениях» была утверждена концепция музейно-педагогической деятельности образовательных учреждений.

Было издано распоряжение о добровольной регистрации школьных музеев в Музейном фонде Российской Федерации. Но, ни один музей образовательного учреждения Москвы не проявил же-

лания зарегистрировать свои музейные экспонаты в этом фонде. Притом, что включение музея в каталог фонда дает музею и образовательному учреждению как моральные, так и материальные преимущества. Этому есть несколько объяснений.

Во-первых, комплектование фонда экспонатов в музеях образовательных учреждений обычно происходит в период создания музея, а в дальнейшем постепенно прекращается. Музей уже существует, работает, помещений, и оборудования для хранения не экспонируемых экспонатов чаще всего нет, в обозримом будущем новой экспозиции не предвидится.

Такой подход является проявлением недостаточной компетентности руководителя музея и администрации образовательного учреждения в музееведении. Ведь постоянное комплектование фондов – один из основных признаков, отражающих деятельность музея. Любой музей, в том числе и школьный, считается успешным, живым, развивающимся только тогда, когда его фонд музейных экспонатов представляет собой своеобразный айсберг, а экспозиция – лишь его надводная часть.

Во-вторых, еще одним основным признаком полноценности музея является научная обработка фонда, квалификация его музейных экспонатов, создание электронной базы экспонатов, их максимальная информационная идентификация.

К сожалению, практически во всех школьных музеях такие работы не ведутся. В большинстве школьных музеев экспонаты используются лишь в качестве экспонатов к выбранной экспозиции и не рассматриваются как документальные подлинники, свидетельства, обладающие весомым информационным потенциалом.

В-третьих, необходимо обеспечить сохранность музейных экспонатов. К сожалению, при современном отношении к школьным музеям и их фондам сохранность экспонатов в школьном здании не гарантирована, несмотря на усиление охраны образовательных учреждений. При существующем положении образовательные учреждения охраняются только от возможных террористических актов.

В-четвертых, музеи образовательных учреждений скрывают свои фонды от общественности. И этому есть объяснение. К сожалению, государственные музеи и солидные общественные организации изымают из школьных музеев ценные подлинные экспонаты, в очень редких случаях заменяя их копиями, а чаще практически конфискуя их.

Организацией школьных музеев должны заниматься люди с педагогическим образованием, являющиеся специалистами не только в своей предметной области, но и знающие основы музееведения.

Поэтому в Московском институте открытого образования началась работа по повышению квалификации для руководителей музеев образовательных учреждений. В 2009/2010 учебном году нужные знания можно было получить на курсе МИОО ДОП-12 «Дополнительное образование детей (туристско-краеведческая направленность: музейное дело)». Но и здесь наблюдается формальный подход: туристско-краеведческая деятельность никак не корреспондируется с остальными семнадцатью направлениями. Признавая, что классификация школьных музеев достаточно условна, необходимо согласиться, что курс МИОО ДОП-12 должен иметь несколько модификаций.

Еще одна проблема, возникшая с повсеместным внедрением информационных коммуникационных технологий в образовательный процесс. Многие государственные образовательные учреждения имеют в Интернет свои сайты. Но информация о школьных музеях на сайтах образовательных учреждений имеется в ограниченном количестве. Хотя, в силу широкого распространения Интернет в разных слоях населения, создание виртуального школьного музея представляется достаточно перспективным.

Содержание виртуального школьного музея пока не изучено. Утвержденной методики их создания и деятельности нет и быть пока не может, так как научно-обоснованной методики не существует, для разработки которой нужны специалисты, отсутствующие в системе образования.

Различные варианты активного использования музея в образовательно-воспитательной работе уже накоплены практикой. Это не только отдельные помещения с экспозициями, в которых проводятся экскурсии, лекции, различные культурно-массовые мероприятия, собрания и занятия актива. Это и музеи-мастерские, клубы, творческие объединения, лаборатории. Сейчас стало привычным расположение экспозиций в учебных предметных кабинетах.

В этом плане роль экспозиций значительно расширяется. Если литературный музей расположен в кабинете литературы, то его экспозиции можно приурочить к памятным датам писателей,

поэтов и просветителей. В кабинете истории уместна историческая или краеведческая экспозиция. Разумеется, какая-то площадь кабинета будет занята витринами, но зато самый убедительный предметный дидактический материал всегда будет под рукой у учителя.

В то же время выставки разного вида и содержания лучше всего выносить в рекреационные помещения. Там с экспонатами выставки за короткий период времени сможет ознакомиться большое количество учащихся различных классов и учителей, даже родителей, приходящих на собрания, и просто местных жителей, для которых необходимо, по положению о музеях образовательных учреждений, организовывать экскурсии, творческие вечера. Работа с жителями микрорайона – неотъемлемый элемент музейной практики, необходимый, в первую очередь, самому музею, ибо именно жители района могут оказаться источником комплектования фондов.

Познавательный-воспитательный потенциал школьных музеев трудно переоценить. Но реализация этого потенциала возможна только при условии постоянного и целенаправленного пополнения фондов подлинными музейными экспонатами, свидетельствующими о процессах, событиях, явлениях, корреспондирующими с выбранным профилем и тематикой каждого конкретного музея. Другим обязательным условием реализации потенциала школьного музея является постоянное исследование музейных экспонатов, необходимое для полноценного отражения в собраниях и экспозициях этих процессов, событий и явлений.

В заключение хочется отметить некоторые недостатки в современном состоянии музейного дела в образовательных учреждениях.

Во-первых. Многие музеи образовательных учреждений созданы по плану, по разрядке, по указанию «сверху». Школьные музеи должны создаваться не по указаниям сверху, а по внутренней потребности и готовности к такому шагу самого образовательного учреждения. Основы музейной культуры должны прививаться учащимся еще до того, как они начнут работать в музее своего образовательного учреждения.

Во-вторых. В течение последних лет объявлялись многочисленные смотры, конкурсы музеев образовательных учреждений, которые переводятся в плоскость не существующего музейного общественного движения. Мировой опыт богат примерами именно такого решения создания сети музеев образовательных учреждений. Но слепое копирование зарубежного опыта оказывается не эффективным в современных российских реалиях. Оно возможно лишь при достаточно высоком уровне экономического развития общества, престиже меценатства и надежности банковской системы. Ведь создание настоящего, даже очень маленького музея – это затратное мероприятие, даже при наличии большого числа волонтеров для работы в нем.

В третьих. На практике руководителям школьных музеев оказывается только моральная поддержка. К сожалению, руководителям музеев образовательных учреждений необходима материальная помощь. Ведь заработная плата педагога напрямую зависит от педагогического стажа. Поэтому квалифицированный специалист, не имеющий педагогического стажа, не согласится работать руководителем музея, если его тарифицируют по девятому разряду ЕТС с соответствующей заработной платой.

В четвертых. Необходимо также продолжить разработку нормативной базы, ибо последнее примерное положение о музее оказалось на практике недостаточно действенным в области регулирования кадровой проблемы в музеях, оплаты труда их руководителей, системы аттестации.

Литература:

1. Блонский П.П. Психология доказывания и ее особенности у детей // Вопросы психологии. 1964. № 3. С. 41-56.
2. Блонский П.П. Развитие мышления школьника. М., 1935.
3. Вахтеров В.П. Мир в рассказах для детей. М., 1902.
4. Вахтеров В.П. Основы новой педагогики. М., 1913.
5. Вахтеров В.П. Предметный метод обучения. М., 1914.
6. Сухомлинский В.А. Родительская педагогика. Новосибирск: Западно-Сибирское издательство, 1985. – 221 с.
7. Ушинский К.Д. Родное слово. Советы родителям и наставникам о первоначальном преподавании вообще и о первоначальном преподавании родного языка по учебнику «Родное слово»: Год первый. С-Пб., 1861.
8. Шацкий С.Т. Годы исканий: Очерки о дореволюционной школе в России. М.: Мир, 1924. – 238 с.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБРАЗОВАНИЮ В КОНТЕКСТЕ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

METHODOLOGICAL APPROACHES TO EDUCATION IN THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT CONTEXT

Дуйсебек А.Т.

Вице-президент Национальной академии образования
им. Ы. Алтынсарина Министерства образования и наук Республики Казахстан,
член-корреспондент КАО

Duisebek Adilkhan

Vice-president of National Academy of education named after I. Altinsarin
Ministry of education and science of the Republic of Kazakhstan

Аннотация. В статье освещены вопросы трансформации методологии образования в контексте перехода к устойчивому развитию. Рассмотрены вопросы смены основной парадигмы образования, перехода на новые фундаментальные педагогические идеи и подходы, направленные на усиление созидательно-творческого и духовно-нравственного потенциала человека, воспитания свободной и креативной личности, что воспринимается главным условием достижения устойчивой социоприродной коэволюции. Одним из основополагающих условий успешности и устойчивости национальной модели образования выдвигается его культурасообразность, обуславливающая приоритетность человекаобразующей, воспитывающей функции образования и реализующаяся через внедрение в содержание образования и обучения духовно-нравственных и национально-культурных ценностей.

Annotation. The article spotlights the questions of the transformation of methodology of education in the context of transition to the steady development. There were considered the replacement of the questions of education main paradigm, the conversion to the new fundamental pedagogical ideas and approaches forwarded to the enforcement of the creative and spiritual-ethical potential of human, the accomplishment of liberal and creative individual which perceived as a main term to the achievement of the steady socially natural co evolution. One of basic term to the success and stability of national model of education is its culture congruity influencing the priority of educative function of education and realizing through the implementation into the content of education and education of spiritual-ethical and national-cultural values.

Ключевые слова. Устойчивое развитие, социоприродная коэволюция в мегасистеме «Природа – Общество – Человек», ноосферно-гуманистический, системно-синергетический и инновационно-опережающий характер образования.

Key words. The transformation of methodology of education in the context of transition to the sustainable development, achievement of the steady socially natural co evolution, systematic synergistic, noosphere-humanistic, innovative-outrunning, methodological access

Ограниченный антропоцентризм в отношении природы, однобокая технократическая ориентированность мышления человека привели мир к фундаментальным, все более разрастающимся экологическим и гуманитарным кризисным явлениям, нарушению динамического равновесия в мегасистеме «Природа–Общество–Человек». Современный стиль жизни человека и характер его производственно-утилитарной деятельности оказались в глубоком разладе не только с общепланетарными равновесными явлениями, но и с инвариантными свойствами самой человеческой природы. Доминирование сугубо материалистического мировоззрения, всеобъемлющий культ потребления губительно действуют на человека, разрушая и подавлявая его созидательную, духовно-нравственную сущность. Все это обуславливает рост дифференциации человеческого общества по уровням социально-экономического развития, обострение гуманитарных и демографических проблем приводит к усилению социальной напряженности, агрессивности среди населения Земли.

Вышеназванные проблемы взаимодействия человека и биосферы согласно мнениям Гершунского Б.С. [1], Большакова Б.Е., Кузнецова О.Л., Громыко Ю.В. [2], Ващекина Н.П., Мунтяна М.А., Урсул А.Д. [3] требуют смены стратегии, формы, модели развития человеческой цивилизации, трансформации методологической и мировоззренческой базы, поиска новых общецивилизационных альтернатив и перспектив, ценностных ориентиров продвижения в будущее, формирования единой концепции безопасности и гармоничного развития социоприродных систем. Актуальнейшие задачи современности перехода к новой коэволюционной парадигме управления социоприродными системами, налаживания природосообразной, созидательно-творческой деятельности человека, требует соответственно и трансформации методологии образования.

Традиционное образование, с методологией, выстроенной в соответствии с нормами классической науки, ориентировано на развитие рационального, преимущественно логико-вербального мышления и функционирует как замкнутая и плохо адаптируемая система. Подчиненный социально-экономическим заказам общества образовательный процесс направлен на узкую прагматическую цель – вооружить человека прочными знаниями, умениями и навыками и способами производства и потребления материальных благ и природных ресурсов. Все отчетливее проявляются проблемы, связанные с консервативностью содержания образования и способов организации обучения, остающихся неадекватными тенденциям и темпам трансформации науки и технологии, динамично меняющимся социо-культурным условиям современности.

Остаточное внимание к таким категориям, как духовность, креатосфера, личностный смысл образовательной деятельности, субъектность познания придали дегуманизированный характер методам обучения и воспитания, что породило феномены технократизма, прагматизма и утилитарно-потребительского сознания. Знаниецентристское образование привело к повороту от веры к «знанию», от развития свободной творческой личности к целенаправленному и ограниченному, функциональному формированию человека. При этом пострадали традиционные культурные ценности, национальная самобытность, сфера духовной жизни, способности саморазвития и творчества.

Педагогика формирования нормированного сциентистского содержания образования на основе проецирования и трансляции теории и научных основ естествознания, одностороннее развитие способности познающего сознания, и, наоборот, ослабление смыслопорождающих функции образования, привели к нарушению первородной целостности человека, возникновению феномена «мозаичной» личности. Это выразилось в конфронтации субъекта образования и системы, концепций и практики образования. Сутью вульгаризации образования явилось забвение биосоциальной природы человека и его подлинно творческой сущности, находящихся в нелинейной синергетической взаимосвязи с окружающими миром.

Сегодня учеными остро ставится вопрос смены основной парадигмы образования, перехода на новые фундаментальные педагогические идеи и подходы, направленные на усиление созидательно-творческого и духовно-нравственного потенциала человека, воспитания свободной и креативной личности, с развитым ноосферно-гуманистическим мышлением, что воспринимается главным условием достижения устойчивой социоприродной коэволюции в мегасистеме «Природа-Общество-Человек». Приоритетными ценностями педагогики ближайшего будущего должны выступить гармонизация взаимоотношений человека, общества и природы на основе Всеобщих Законов Мира, развитие внутреннего, заложенного природой, потенциала личности и ее творческо-созидательных способностей, системное мышление, сохранение биосферы и здоровья человека.

Стратегия модернизации образования должна включать приемы и средства, соответствующие стратегическим установкам трансформации общественного сознания, методологических основ и поиск новых форм и способов проникновения нравственных императивов и эколого-гуманистических мировоззренческих установок в содержание всех уровней образования.

Новая методология образования предполагает трансформацию целей и задач образования от выполнения роли обучения и воспитания на миссий глобальных масштабов, реализации идеи развития мира как единого целого, космологических представлений о человеке, как неотъемлемой составляющей части природы, вселенной, о гармоничном использовании его физической, интеллектуальной, творческой и духовной мощи, биоэнергетики, необходимых для их созидательной деятельности, взаимосвязанном решении экономических, социальных и экологических задач.

Главным аспектом модернизации должно стать стимулирование инновационного потенциала образования, сближение гуманитарного и естественнонаучного образа мировоззрения, изменение структуры научного познания путем развития системно-синергетического, ноосферно-гуманистического и креативно – опережающего характера образования.

Ноосферно-гуманистический подход в образовании исходит из признания космоземного характера развития человечества и его связи с природой и космосом генетически, энергетически, информационно-психологически, экономически и необходимости в ней равновесия, гармонии и синергизма. Человек рассматривается в качестве двуединого существа, принадлежащего одновременно к двум мирам: миру природы (биологическое основание) и миру свободы, (где он социально, нравственно самоопределяется).

Миссия образования заключается в формировании ноосферно-гуманистического мировоззрения на основе осознания природы и человека в их единстве, что предполагает отказ от авторитарного стиля мышления, традиционного приоритета материалистических ценностей и ограниченных моделей поведения (эгоизм, индивидуализм), искоренения идеологического господства, потребительского прагматизма и экономического рационализма по отношению к окружающему миру.

В научных трудах Масловой Н.В. [5] был теоретически обоснован ноосферно-гуманистический подход в образовании и осуществлено внедрение в педагогическую практику соответствующих биоадекватных методов обучения, которые показали высокую эффективность в решении задач формирования гармоничного, целостного, экологически здорового типа мышления человека, основанного на одинаковом владении логическим левополушарным и образным правополушарным мышлением. Реализация ноосферно-гуманистического подхода позволяет наиболее полно овладеть новыми, более высокими возможностями человеческого разума, интеллекта и духовно-нравственного потенциала личности. Он обеспечивает природосообразность воспитания ученика, ориентированность на Всеобщие Законы Мира, являющихся идеологической базой объединения человечества на основе космоноосферной концепции.

Главным отличием и преимуществом ноосферно-гуманистического подхода является через природосообразное воздействие на человека, раскрытие его внутренних ресурсов, выявление заложенной в ней самой природой потенциальной энергетики, его здоровьесберегающий характер, соответствие природе человеческого восприятия, его чувственно-эмоциональному, психофизиологическому состояниям, экологическая чистота.

Одним из основополагающих условий успешности и устойчивости образования выступает его культуросообразность и приоритетность воспитывающей функции образования, реализующийся через внедрение в содержание образования и обучения духовно-нравственных и национально-культурных ценностей и элементов народной педагогики. Мы считаем, что именно эти ценности, являющиеся социо-генетическим кодом человека, передаваемым через его кровь и душу и определяющие природную сущность и внутренний мир каждого индивида и нации служат главным атрибутом гармоничного и устойчивого развития всего человечества, и условием повышения его культурно-нравственного уровня [4].

Наоборот, игнорирование национально-культурных ценностей и культуры народа или же их подмена формами космополитизма и псевдокультуры лишает его таких цементирующих атрибутов как родной язык, духовность, нравственность, обуславливает культурную ограниченность, психологическую неуравновешенность, эгоистическое отношение к окружающему миру. Культуросообразность воспитания личности, исходящая из естественных национально-культурных корней и дающих неиссякаемую, живительную силу должна оставаться неотъемлемым и мощным методологическим принципом и инвариантом содержательной составляющей образования. Поэтому, в условиях глобализации интеграция в мировое образовательное-информационное пространство должна осуществляться не путем слепого заимствования чужеродного зарубежного образца, а с сохранением и развитием исторического опыта, лучших традиции действующей образовательной системы, культурного и педагогического наследия народа, особенностей национальной психологии, менталитета, что обеспечит успешность построения национальной модели образования и ее устойчивое развитие.

По мнению Урсул А.Д. и Романовича А.Л. реализация принципа системно-синергетического подхода сводится к идее самоорганизации систем био-социо-антропо-культурогенеза, обуславли-

вающего построение гармоничной и целостной картины мира и предполагающего действие механизмов самоорганизующего, саморегулируемого развития на основе динамичности и открытости системы, непрерывного самообновления за счет эффективного использования детерминированных ресурсов внутренней и внешней среды [7]. Системно-синергетический подход в образовании предполагает уменьшение заданности и предопределенности параметров развития, снижения роли «императивного» внешнего управления, стандартизированных учебных процедур и фиксированных эталонов усвоения знаний.

На основании научных исследований Мукушев Б.А. [6] считает, что реализация синергетического подхода в образовании осуществляется по нескольким аспектам:

- как метод познания и исследования сложных объектов и явлений окружающего нас мира;
- как методологическое средство реализации идей гуманизации и гуманитаризации, экологизации и интеграции, фундаментализации образования;
- в качестве учебного материала в формировании мировоззренческих, методологических знаний;
- как средство развития личности формирования у нее культурных ценностей и синергетического стиль мышления.

Внедрение системно-синергетического подхода в образование позволит построить мягкие адаптивные модели образования, преодолеть императивный и авторитарный стили управления образованием и учебно-воспитательным процессом, повышать фундаментальную базу образования на основе органического единства его естественнонаучной и гуманитарной составляющих. Это, в конечном счете, приведет к формированию стиля мышления ориентированного на гармонию взаимоотношения в системе «природа – общество – человек» и выработке мировоззренческих ориентиров, нравственных ценностей и интеллектуальных способностей, направленных на решение глобальных проблем устойчивого развития человечества.

По мнению академика Сейтешева А.П. в современном образовании его трансляционная функция отходит на периферию, а приоритетное место начинает занимать созидательно-творческое, развивающее начало, функции изучения и моделирования будущего, адекватного реагирования на современные изменения. Это может выступать в качестве главного и мощного фактора формирования эколого-ноосферного сознания людей, принятия биоадекватных решений и опережающего антикризисного моделирования. Акцент, все больше смещается от традиционно-мифических, классических представлений о мире и усвоении знаний и информации в сторону духовно-нравственного оздоровления человечества, налаживания эффективных механизмов преодоления инерции техногенного мышления и предотвращения угрозы глобальной антропо-экологической катастрофы [7].

Академик АН Молдовы и РАЕН А. Урсул также считает, что в эпоху глобализирующегося и динамично трансформирующегося мира система образования призвана обеспечить восходящее воспроизводство качества человека. Образование должно освободиться от своих консервативно-деградационных составляющих, служащих источником кризисных явлений, и внутри себя создавать новые механизмы, способствующие генерации новых знаний и культуры, способные создать устойчивое и гарантированное будущее человечества [8]. Необходимо построение модели непрерывного, открытого в глобально-пространственном плане образования, ориентированного на будущее и способного помочь человечеству в решении глобальных проблем, предвидеть будущие вызовы и выбирать перспективные пути их решения.

Опережающий характер образования заключается в том, что вместо традиционной трансляционной функции образования приоритетное место начинает занимать творческое, созидательное и футуризирующее начало обучения. Содержательные линии образования будут усилены и обновлены за счет включения в него основ наиболее новых и перспективных научных открытий, переориентации его на предмет изучения, прогнозирования и проектирования будущего, адекватного реагирования на проблемы современности и вызовы будущего.

Образовательные технологии опережающего образования предполагают не только накопление знаний, умений, но и непрерывное формирование механизма самоорганизации и самореализации личности, развитие ее креативных способностей путем реализации траектории индивидуального развития, усвоения содержания обучения с помощью проблемно-поисковых, проектно-

изыскательских методов обучения. Опережающее обучение приобретают все большую ориентированность будущее, на инновацию, выработке новых идей, развитие способности к нестандартному мышлению, творчеству, самообучению и саморазвитию на основе личностных убеждений и мотивов.

При этом роль учителя преимущественно приобретает черты тьютерства, руководства-консультирования обучающихся в самостоятельном освоении знаний и опыта в процессе аудиторной и внеаудиторной (внеурочной) работы. Упор делается на методы, консультирования, мотивации, эффективного использования современных интерактивных средств обучения и самостоятельного добывания знаний. Таким образом, основной характеристикой и результатом опережающего образования становится развитие конструктивистского мышления, креативных умений и преобразующих способностей обучающихся, позволяющих самостоятельно учиться, развиваться, находить решения в нестандартных ситуациях, действовать активно и творчески, замечать и выработать новое.

Образование, основанное на вышеперечисленных методологических принципах, позволит раскрыть новые внутренние резервы интеллектуально-мыслительного, духовно-нравственного и эколого-гуманистического совершенства человека и, обеспечивая гармонизацию отношения в мега-системе «Природа – Общество – Человек» становится основой решения важнейшей задачи цивилизационного масштаба – наступления на путь устойчивого развития и социоприродной коэволюций.

Литература:

1. *Гершунский Б.С.* Образование как религия третьего тысячелетия: Гармония знания и веры. – М.: Педагогическое общество России, 2002.
2. *Большаков Б.Е., Кузнецов О.Л., Громыко Ю.В.* Проектирование устойчивого развития в системе Природа-Общество-Человек // Устойчивое развитие. Наука и Практика. 2002. №1.
3. *Ващекин Н.П., Мунтян М.А., Урсул А.Д.* Постиндустриальное общество и устойчивое развитие. – М., 2000.
4. *Дуйсебек А.Т.* Некоторые аспекты трансформации методологии образования // Материалы международной научно-практической конференции «Современные проблемы инновационных технологий в образовании и науке». Шымкент, 2009.
5. *Маслова Н.В.* Вектор эволюции образования // Биосфера. 2000. №2.
6. *Мукушев Б.А.* Теоретические основы формирования синергетической культуры учащейся молодежи. Дисс...доктора педагогических наук. Караганда, 2006.
7. *Сейтешев А. П.* Избранные педагогические произведения. Т. 2. – Алматы, 2008.
8. *Урсул А.Д., Романович А.Л.* Глобализация, устойчивое развитие и безопасность: системно-синергетический подход // Глобализация: синергетический подход. Сб. методологического семинара при Российской академии государственной службы при Президенте РФ. М., 2001.