ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ 2010 • № 6

ISSN 2218-8711



РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

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

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, главный научный сотрудник ИТИП РАО

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

Б.А. Ланин, доктор филологических наук, профессор, заведующий лабораторией дидактики литературы ИСМО РАО

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

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

- **Антопольский А.Б.,** доктор технических наук, профессор, академик РАЕН, главный научный сотрудник Института научной информации и мониторинга РАО
- **Безруких М.М.,** доктор биологических наук, академик РАО, директор Института возрастной физиологии РАО
- **Данилюк А.Я.,** доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный редактор журнала «Педагогика»
- **Демин В.П.,** доктор искусствоведения, профессор, академик PAO, академик-секретарь Отделения образования и культуры PAO
- **Днепров Э.Д.,** доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, научный руководитель НПБ им. К.Д. Ушинского РАО
- **Лазарев В.С.,** доктор психологических наук, академик РАО, директор Института инновационной деятельности в образовании РАО

- **Малофеев Н.Н.,** доктор педагогических наук, академик РАО, директор Института коррекционной педагогики РАО
- **Мартиросян Б.П.**, доктор педагогических наук, профессор, академик PAO, заместитель президента PAO
- **Роберт И.В.,** доктор педагогических наук, академик РАО, главный ученый секретарь РАО, директор Института информатизации РАО
- **Собкин В.С.,** доктор психологических наук, профессор, академик РАО, директор Центра социологии образования РАО
- **Усанов В.Е.,** доктор юридических наук, академик РАО, директор Института научной информации и мониторинга РАО
- **Фельдштейн Д.И.,** доктор психологических наук, профессор, академик РАО, вицепрезидент РАО

РЕДАКЦИЯ

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

СОДЕРЖАНИЕ

Модернизация российского образования		
Рубцов В.В. Осуществление психолого-педагогической подготовки учителя для новой школы (об опыте экспериментальной площадки Российской академии образования		
и Департамента образования города Москвы Научно-образовательный комплекс «Психология»)	3	
Теория современного образования		
	10	
Фельдитейн Д.И. Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования	10	
Памятные даты	21	
К 200-летию со дня рождения Н.И.Пирогова	21	
Богуславский М.В. Н.И. Пирогов: педагогические идеалы и жизненные реалии	21	
К 100-летию со дня рождения М.А. Прокофьева	34	
Фельдштейн Д.И. Большой ученый и замечательный человек Михаил Алексеевич Прокофьев в нашей памяти	34	
Мясников В.А. Михаил Алексеевич Прокофьев – человек, учитель, ученый	40	
Новые исследования в образовании	48	
Собкин В.С., Мкртычян А.А. Профессии в контексте социальных стереотипов: оценки старшеклассников двадцать лет спустя	48	
Курдюмова И.М. Реализация инновационной стратегии Европейского Союза в сфере образования	58	
Вяземский Е.Е. Современная система образования в Великобритании	68	
Инновационные технологии	85	
Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Возможности использования портфолио в сфере дополнительного образования	85	
Научная жизнь	90	
Осмоловская И.М. Международная научно-практическая конференция, посвященная 110-летию со дня рождения М.Н. Скаткина	90	
Рецензии	95	
Богуславский М.В. Воспитание в педагогике и жизни	95	



ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ДЛЯ НОВОЙ ШКОЛЫ (ОБ ОПЫТЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПЛОЩАДКИ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ДЕПАРТАМЕНТА ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ «НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС «ПСИХОЛОГИЯ»)

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TRAINING
OF TEACHERS FOR «THE NEW SCHOOL» PROGRAM.
(ABOUT THE EXPERIENCE OF AN EXPERIMENTAL PLATFORM
«SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL COMPLEX «PSYCHOLOGY»)

Рубцов В.В.

Директор Психологического института РАО, ректор Московского городского психолого-педагогического университета, доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО

Rubtsov V.V.

Director of Psychological Institute (Russian Academy of Education), Rector of Moscow City Psychological-Pedagogical University, Doctor of Science (Psychology), Professor, Academician of Russian Academy of Education

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

Annotation. The author gives the description of a system of psychological and pedagogical training of teachers which addresses the solution of problems of preparing teachers for the New School. The article describes the Federal State Educational Standard of Higher Education of the field "Psychological and Pedagogical Education" and requirements of mastering basic educational programs.

К л ю ч е в ы е с л о в а. Психолого-педагогическая подготовка современного учителя, ФГОС ВПО, психолого-педагогическое образование, психологическая компетентность учителя начальных классов

K e y w o r d s. Psychological and pedagogical preparation of modern teachers, Federal State Educational Standard of Higher Education, psychological and pedagogical educational training, psychological competence of primary school teachers.

1. ФГОС общего (начального) образования и программа развития универсальных учебных действий

В РФ разработан РАО и утвержден новый стандарт общего (начального) образования. В его основе лежит системно-деятельностный подход, концептуально базирующийся на обеспечении соответствия учебной деятельности обучающихся их возрасту и индивидуальным особенностям. Системно-деятельностный подход обеспечивает достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы общего (начального) образования и создает основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности, определяет также три типа результатов освоения основной образовательной программы общего (начального) образования (личностные, метапредметные и предметные).

Программа формирования универсальных учебных действий направлена на обеспечение системно-деятельностного подхода, положенного в основу стандарта, направлена на развитие системы универсальных учебных действий и является инвариантной основой образовательного процесса, где у школьников формируются умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию и др.

Сегодня в опоре на новый стандарт мы говорим о том, что одной из главных целей образования становится не передача учебной информации в виде ЗУНов, а формирование умения самостоятельно учиться, развитие значимых для этого компетенций, достижение заявленных образовательных результатов – предметных, метапредметных и личностных. Это оказывается главным в процессе реализации деятельностного подхода, ориентированного на построение учебной деятельности учащихся в начальном звене школы. При этом целенаправленное формирование универсальных учебных действий происходит не вне работы с предметным содержанием, а напротив, в условиях адресно организованной работы с ним.

Надо сказать, что до введения нового стандарта деятельностный подход к обучению (прежде всего, в начальной школе) в отечественном образовании был представлен, по существу, только одной системой обучения – системой развивающего обучения (Д.Б. Эльконин – В.В. Давыдов), уравненной в правах с традиционной системой обучения и возникшей в системе образования РФ в начале 90-х годов на волне создания вариативного образования. Поэтому изучение многолетнего опыта системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова представляется крайне актуальным в контексте внедрения нового стандарта. По крайней мере, это позволит избежать ранее сделанных ошибок и понять, каковы реальные условия, обеспечивающие введение деятельностного подхода в обучение младших школьников.

Другое важное обстоятельство, которое необходимо учитывать в связи с введением нового стандарта, касается психологической компетентности учителя. Очевидно, что эффективная реализация на практике провозглашенного в стандарте компетентностного подхода с метапредметными и личностными компетенциями в качестве важнейших результатов обучения в школе не будет успешной без понимания развития учащегося как главной цели обучения, без понимания того, что обучение ведет за собой развитие (Л.С. Выготский), а развитие ребенка в школе происходит в процессе обучения, если оно организовано как совместная деятельность учащихся и учителя.

2. Требования к учителю начальной школы в свете требований нового ФГОСа

Какой же квалификацией и какими компетенциями должен обладать в нашем случае учитель начальных классов, который будет способен реализовать принципиально новые профессиональные задачи? Представляется, что он должен знать и глубоко понимать детскую психологию, владеть в совершенстве технологиями деятельностного обучения. Учитель должен научиться выстраивать взаимодействие с учащимися и учащихся между собой как совместную учебную деятельность, уметь управлять этой сложной коллективно распределенной формой организации учебной работы.

В настоящее время низкий уровень психолого-педагогической подготовки современного учителя выражен в том, что учитель:

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

Очевидно также и то, что передача ответственности за формирование компетенций в руки учителя требует принципиально другого уровня его психологической подготовки, существенно отличного от того, который имел место ранее. С этой точки зрения необходимо понять, почему предыдущие способы подготовки повышения уровня психологической компетентности учителя, в том числе в формате ранее существующих ФГОСов высшего профессионального образования, были недостаточно эффективны для решения этой задачи.

Кроме того, необходимо определить, каким же должно быть новое содержание психологопедагогической подготовки учителя в контексте тех сложных задач, которые вытекают из требований нового стандарта, и в каких формах должен быть организован учебный процесс в вузе, чтобы выпускник был способен строить адекватную деятельность учащихся и формировать требуемые стандартом компетенции у детей.

Необходимо также понять и проанализировать, почему до настоящего времени деятельностный подход к обучению учащихся не был реализован в форме **систематической подготовки** будущих учителей, а классические лекционно-семинарские формы повышения квалификации оказались малоэффективными в процессе передачи этого опыта (в том числе в рамках системы развивающего обучения).

3. Психологическая компетентность учителя начальных классов как особая задача психолого-педагогического образования

Далее, с учетом требований ФГОС общего начального образования профессиональные задачи, стоящие перед учителем начальных классов, отнюдь не сводятся к знанию общих закономерностей формирования и развития учащегося в ходе учебной деятельности, формальному пониманию того, что обучение ведет за собой развитие. Проблема заключается в том, что учитель начальной школы все это должен уметь делать практически, так как главный «конструктор» развития метапредметных и личностных компетенций именно он. И не понимая, по существу, на уровне технологий связь умственного и личностного развития с обучением, решить эту задачу практически невозможно. Как же в настоящий момент (до введения ФГОСов ВПО 3-го поколения) осуществляется психологическая подготовка учителя начальных классов?

Для ответа на этот вопрос мы проанализировали ранее существовавшие Федеральные государственные стандарты подготовки учителя по специальности «педагогика и методика начального образования» (№031200).

Так, согласно стандарту 1995 года, учитель должен владеть системой знаний об истории и современных тенденциях развития психолого-педагогических концепций и предметных методик; системой знаний о человеке как субъекте образовательного процесса, его возрастных, индивидуальных особенностях, социальных факторах развития; системой знаний о закономерностях психического развития, факторах, способствующих личностному росту; знать особенности детей с отклонениями в развитии; направлять саморазвитие и самовоспитание личности; системой знаний о закономерностях общения и способах управления индивидом и группой; умениями педагогического общения; соблюдать права и свободы обучающихся; уметь оказывать социальную помощь и поддержку учащимся; обладать системой знаний о закономерностях целостного педагогического процесса, о современных психолого-педагогических технологиях; владеть технологиями развивающего обучения; уметь организовать внеучебную деятельность учащихся; владеть основными психолого-педагогическими критериями применения компьютерной техники в образовательном процессе; уметь организовывать образовательный процесс в различных социокультурных условиях; владеть умениями психолого-педагогической диагностики, проектирования, реализации, оценивания и коррекции образовательного процесса, основами разработки учебно-программной документации и уметь использовать их для формирования содержания обучения. Кроме того, согласно стандарту, учитель: умеет отбирать оптимальные приемы обучения и воспитания, обеспечивающие эффективную учебную деятельность, активность, самостоятельность, познавательный интерес учащихся; осуществлять индивидуальный подход к учащимся, сочетать индивидуальную, групповую и коллективную деятельность младших школьников в учебной и внеучебной работе, влиять на развитие коллективных отношений в классе; формировать у учащихся навыки культурного поведения; способен осознавать и адекватно оценивать свои возможности педагогической деятельности с детьми младшего школьного возраста; владеет знаниями о семье и семейных отношениях, современными методами и формами педагогического просвещения родителей; умеет психологически грамотно строить взаимоотношения с родителями.

Достижение этих результатов обеспечивается блоком дисциплин психолого-педагогической подготовки (10 дисциплин в количестве 1300 общих часов, из которых собственно психологических дисциплин – 5 дисциплин с незаданным в стандарте количеством часов). Общее количество

часов подготовки – 8434. Теоретическое обучение – 156 недель. Практика – 20 недель. Программа рассчитана на нормативный срок обучения 5 лет.

Нетрудно видеть, что процент психолого-педагогических дисциплин в этом стандарте составил менее 16%, собственно психологических – около 8%, а практическая подготовка учителя в отношении общего бюджета времени (теория + практика) –11%.

В стандарте ВПО, утвержденном в 2000 году, появляются новые виды профессиональной деятельности учителя начальных классов (коррекционно-развивающая и управленческая), происходит интеграция различных психологических дисциплин в один интегрированный учебный предмет «Психология» (472 часа), а некоторые разделы психологии, в частности «Психологопедагогический практикум», становятся частью курсов «Педагогика» (500 часов), «Основы специальной педагогики и психологии» (72 часа), выделяются национально-региональный и вузовский компоненты (160 часов) и дисциплины по выбору (160 часов). В тоже время прямой связи с использованием этих часов именно на психологические дисциплины нет.

Таким образом, на блок общепрофессиональных дисциплин приходится 1280 часов, из которых собственно психологические дисциплины занимают около 700 часов. Общий объем часов – 8884, теоретическое обучение – 156 недель, практика – 20 недель. Причем, содержание образовательных результатов изучения интегрированной дисциплины «Психология» в стандарте задано описательно, в форме указания перечня понятий и терминов, а не в виде определенных умений. Иначе говоря, деятельностный подход не является систематизирующей формой подготовки.

В стандарте, утвержденном в 2005 году, коррекционно-развивающая и управленческая деятельности исчезают из списка видов деятельности учителей начальных классов. Блок ОПД остается примерно тем же (1600 часов). Количество часов на изучение психологии уменьшается с 492 до 400 при остальных неизмененных параметрах этого блока и бюджете времени подготовки.

В целом динамика изучения психолого-педагогических дисциплин выглядит следующим образом (см. таблицу).

Стандарты	1995	2000	2005
Психолого-педагогические дисциплины (в часах)	1300	800	700
Общий объем часов	8434	8884	8884
Доля психолого-педагогической подготовки от общего объема часов	15%	9%	8%
Практика (в неделях)	20	20	20
Теория + практика (в неделях)	175	176	176
Доля практической подготовки от общей подготовки	11%	11%	11%

Таблица 1.

Приведенные цифры примерные, так как с учетом конкретных ООП вуза они могли быть изменены. Однако, не претендуя на исчерпывающую точность, эти цифры могут дать некоторое представление о доле психологической подготовки в рамках общей программы подготовки учителей начальных классов. Так, эти данные показывают, что на протяжении последних 15 лет (с 1994 года) в трех последовательно принятых стандартах ВПО по специальности «педагогика и методика начального образования» доля психологических дисциплин не превышала 15% и последовательно снижалась до 8%, а объем практической подготовки составлял примерно 11% от общего объема (теория и практика) подготовки учителя начальных классов. То есть, реальные параметры организации психологической подготовки учителя начальных классов даже с количественной точки зрения (не говоря о содержании и формах организации учебного процесса) не позволяли на должном уровне осуществлять подготовку психологически компетентного учителя, способного решать сложные профессиональные задачи, указанные еще в стандарте 1995 года и требующие такой квалификации. Надо отметить, что столь редуцированная психологическая подготовка учителя начальных классов выглядела достижением по сравнению, например, с 300 общими часами психологической подготовки учителя физики (3% от общего объема часов подготовки).

4. Психологическая подготовка в рамках нового ФГОС ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование»

Разработанный на базе ПИ РАО И МГППУ стандарт ВПО по направлению «Психологопедагогическое образование» — это результат плодотворного сотрудничества психологов, психофизиологов, педагогов, управленцев, родителей, врачей.

Необходимо указать на содержательную сопряженность – взаимное соответствие между этим стандартом и стандартом общего (начального) образования. Это – сопряженность научных подходов, общая методологическая платформа, заложенная в основе того и другого стандарта.

Так, методологической основой стандарта ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование» являются подходы педагогической и возрастной психологии, создавшей эффективные технологии организационно-деятельностного проектирования учебной работы детей и взрослых на различных возрастных этапах школьного детства. Психолого-педагогическое образование, основанное на этих принципах, выступает как фундаментальная научно-методическая и практическая база для подготовки учителя, способного работать с проблемами детей и детством в целом, используя деятельностные технологии организации общения и совместной работы взрослого и детей, самих детей, коллективно-распределенные формы учебной деятельности.

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

В нашем стандарте, с одной стороны, предпринята попытка построения двухуровневого высшего профессионального образования для профиля «Психология образования», с другой стороны, в рамках направления «Психолого-педагогическое образование», помимо указанного профиля, в это направление включен целый ряд по существу сопряженных профилей – «Психология и педагогика дошкольного образования», «Психология и педагогика начального образования» и др. (всего 9 профилей).

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

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

Важно, что при разработке $\Phi \Gamma O C$ ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование» была реализована следующая схема:

Вид профессиональной деятельности (СПД), задачи профессиональной деятельности.



Государственный образовательный стандарт (ФГОС ВПО), общие компетенции, компетенции профиля.

Этим обусловлена научная новизна разработанного нами стандарта по направлению «Психолого-педагогическое образование». Она состоит в том, что главным «универсальным» содержанием, объединяющим в единое направление подготовку «воспитателя», «учителя начальных классов», «социального педагога», «педагога дополнительного образования», «педагога инклюзивного образования» и др. является общая деятельностная платформа, обеспечивающая формирование у будущих специалистов таких знаний и общих для этих видов профессиональной деятельности

компетенций, которые позволят им осуществлять процессы воспитания и обучения по типу игровой, учебной и учебно-исследовательской деятельности учащихся в формах организации продуктивных видов совместной деятельности детей и взрослых с учетом особенностей развития конкретных контингентов детей.

Такая психолого-педагогическая подготовка должна обеспечить будущего педагога системой компетенций, за счет которых конкретные виды деятельности взрослых и детей, самих детей становятся условием развития учащихся, а формирование у них требуемых компетенций выступает как результат возрастных достижений, неразрывно связанный с ведущей для данного возраста деятельностью учащегося. Таким образом, еще раз подчеркну, что деятельность и возраст – это основные категории, которые определяют базовое содержание психолого-педагогической подготовки в рамках направления «Психолого-педагогическое образование».

5. Опыт передачи деятельностного содержания и технологии

Коротко остановлюсь на вопросах передачи деятельности от взрослого к детям. Совершенно очевидно, что важный аспект требований к учителю начальной школы, позволяющий реализовать требования нового стандарта, - его умение организовать в классе обучение, построенное по типу учебной деятельности. С этой точки зрения, как отмечалось, внимания заслуживает анализ опыта обучения учителей в начальной школе, реализованного на схожих теоретических основаниях - в системе развивающего обучения (PO). Эта система разрабатывалась с 70-х годов XX века под руководством профессора В.В. Давыдова на основе психологической теории учебной деятельности (Д.Б. Эльконин – В.В. Давыдов).

При всех отличиях системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, созданной в Психологическом институте РАО, от системно-деятельностного подхода, описанного в новом стандарте (что может быть предметом специального обсуждения), безусловно, общее то, что как программы формирования основ теоретического мышления младших школьников в системе РО, так и УУД в новом стандарте реализуются в процессе специально организованной учителем учебной деятельности, принципиально отличающейся от готовых предписаний и ответов, свойственных традиционной модели обучения в начальной школе. Переход от научных основ психологической теории к построению учебной деятельности, имеющей своим результатом не только освоение предметного содержания, но и организацию «зоны ближайшего развития» как отдельного ученика, так и группы учащихся, организация учителем дискуссии, практическое овладение управлением процессами экстериоризации и интериоризации как составляющих частей работы с понятием - все это ни в коей мере не может быть обеспечено дополнительным изучением психологии, а требует принципиально новой системы подготовки учителя. Нужно реально научить учителя строить (проектировать) деятельность.

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

Отсутствие такой системы подготовки учителя в вузе на момент начала широкого внедрения системы РО (начало 90-х годов XX века), а также реальное несоответствие этим задачам традиционной системы ФПК, также построенной на принципах лекционной системы, привело к невозможности организации широкого распространения системы РО. В то же время, благодаря целенаправленным усилиям коллектива разработчиков и связанных с ним образовательных учреждений (прежде всего школы № 91 при Психологическом институте РАО), со временем была создана по сути дела, альтернативная система передачи технологии работы с учащимися, основанная на деятельностной форме совместного проектирования уроков, организации учебных баз для стажировки новых учителей в тех школах, где были созданы и реально действовали эффективные образцы организации учебной деятельности учащихся, основанные на рефлексивном анализе способов учебной работы в этих школах.

Наша позиция, созвучная подходу наших учителей – Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова – состоит в том, что психолого-педагогическая подготовка учителя для новой школы должна осуществляться только в условиях самой же реально функционирующей системы, в процессе практического решения соответствующих педагогических задач совместно с теми людьми (прежде всего с методистами и психологами), которые уже умеют решать такие задачи. В исходной форме эта работа представляет сотрудничество учителей, желающих освоить систему развивающего обучения, методистов и психологов соответствующей квалификации.

В этих условиях учителя, методисты и психологи получают возможность выполнять совместную работу на всех стадиях учебного процесса: при проектировании уроков, их проведении, анализе, контроле, а также оценке. Опыт образовательных результатов показывает, что в течение полутора-двух лет учитель, как правило, овладевает новым типом педагогической деятельности, содержанием и методами развивающего обучения, направленного на формирование УУД, оказываясь затем способным осуществлять его самостоятельно (конечно, на основе соответствующих учебно-методических пособий). Описанная форма работы с учителями, благодаря которой в проектировании и реализации нового типа обучения детей совместно участвуют сами учителя и методисты (к этому можно и важно добавить и исследователей-преподавателей), вполне может быть названа деятельностной мастерской, где технологиями живой работы со школьниками учителя овладевают в столь же живой совместной работе с «мастерами» этого дела. Нам кажется, что овладеть любой формой живой деятельности, связанной с другими людьми, можно только этим способом, в сотрудничестве «взрослых учащихся» и «мастеров».

Важнейший вывод, связанный с внедрением новых стандартов состоит, прежде всего, в том, что как при создании новой системы подготовки учителя, способного организовать обучение на основе деятельностного подхода, так и при создании новой системы переподготовки учителя (что, собственно, и было сделано в процессе внедрения системы PO) должны быть реализованы по крайней мере три важнейших принципа:

Во-первых, будущий учитель в такой системе должен иметь значительно более высокую психологическую подготовку;

Во-вторых, обучение будущего педагога, обучающегося технологиям организации учебной деятельности, должно быть построено также на деятельностных основаниях, то есть в форме решения педагогических задач и формирования его педагогической деятельности;

В-третьих, для реализации этой задачи необходимо иметь практические центры, в которых уже есть эффективные образцы учебной деятельности учащихся и учителя, умеющие строить эту деятельность.

6. Психологический институт Российской академии образования и Московский городской психолого-педагогический университет – экспериментальная площадка Российской академии образования и Департамента образования города Москвы по отработке моделей психолого-педагогической подготовки и повышения квалификации учителя для новой школы

В настоящее время мы говорим о создании целостной системы психолого-педагогического образования на основе ФГОС ВПО по соответствующему направлению, предполагающего и новое содержание, и принципиально новые формы подготовки. Создание такой системы осуществляется на базе НОК «Психология» – сетевой экспериментальной площадке РАО и ДОМ. При введении этого стандарта мы отмечаем укрепление позиции школы как социального института защиты детства за счет:

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

Т ЕОРИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ ОРГАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE RELATIONSHIP OF THEORY AND PRACTICE IN FORMATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS FOR ORGANIZING MODERN EDUCATION SYSTEM

Фельдштейн Д.И.

Вице-президент Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО

Feldshtein D.I.

Vice-President of the Russian Academy of Education, Doctor of Science (Psychology), Professor, Academician of Russian Academy of Education

Аннотация. Обосновывается, что в условиях современного информационного общества назрела необходимость пересмотра проблематики и тематики фундаментальных психолого-педагогических исследований. Определены и содержательно охарактеризованы актуальные направления психолого-педагогических исследований.

Annotation. The article describes the need to review the problems and themes of fundamental psychological and pedagogical research in today 's information society. It identifies and indicates the actual direction of psychological and pedagogical research.

Ключевые слова. Информационное общество, психолого-педагогические исследования, теоретические основы современного образования.

Keywords. Information society, psychological and pedagogical research, theoretical principles of modern education.

Вряд ли нужно сейчас останавливаться на утверждении, что современное человеческое сообщество живет в принципиально другом мире, чем даже 20–25 лет тому назад. Научному доказательству этого положения посвящены сотни серьезных исследований экономистов, социологов, политологов, философов, психологов, педагогов, культурологов, представителей практически всех сфер знания, исследований, раскрывающих характеристики кризисных явлений и глобальных изменений, хотя еще четко и не определяющих объективно сложившееся сегодня историческое состояние общества, условно называемое часто постиндустриальным.

Между тем сама реальность жизни заставляет нас осмысливать глубину произошедших изменений и максимально адекватно оценивать их действия на дальнейшее развитие общества и человека. Изменились не только условия жизни, изменилось в целом социальное пространство существования и функционирования человека, изменилась система его отношений, изменился он сам.

И в этом плане исследователи особое место отводят воздействиям информации, роли ее новых технологических систем, форм, объема и характера воздействия, по сути, на все сферы (экономическую, социально-психологическую, геополитическую, культурную, технико-технологическую) жизнедеятельности современного человека. Отводят в такой степени, что современное общество, с легкой руки японского теоретика К. Коямы, поддержанного затем И. Масудой, О. Тофлером, Дж. Нейсбитом и другими, стали называть информационным.

Главной особенностью современного информационного общества выступает снятие соответствующих, прежде всего, общекультурных и психологических барьеров между разными странами, народами, все более активную представленность открытости мира человеку и человека всему миру, выход его за пределы привычной среды в принципиально новое пространство. Информация, буквально заполонившая мир человека, воздействуя на сознание людей, изменяя их потребности, возможности, обусловливая и обеспечивая практически новую природу общения людей, формиру-

ет фактически новый способ жизни человека и, в частности, что в данном случае для нас важно, условия и формы получения, присвоения знаний, формируя сложное соотношение информации, знания, познания.

В этой создавшейся сегодня реальности выработанная прежде и продуктивно работавшая ранее система образования растущих людей дает серьезные сбои. Она практически исчерпала себя как активно действующая. И не потому, что плохая, а потому, что не соответствует реалиям современного общества, которое исторически переросло ее.

При этом общество (вовсе не только российское) оказалось не готово к главному – определению путей, средств формирования молодого поколения, которому предстоит решать сложнейшие задачи перехода на другой уровень развития, причем, решать с учетом новейших научных данных.

На этой ситуации, безусловно, сказывается смена мировоззренческих позиций, в том числе связанная с новыми научными открытиями, допускающими, в частности, что для нас важно, значимость интуиции, иррационального мышления и т.д.

Смена классической рациональности неклассической, а затем современной постнеклассической изменила миропонимание человека, в значительной степени определяя новые теоретические подходы и установки. Для постнеклассической рациональности, как полагает известный философ академик В.С. Степин, характерен учет ценностных факторов человеческого мироотношения, реальность творческой составляющей человеческой деятельности, обеспечивающая саморазвитие, «самостроительство» субъектов этой деятельности.

Важно подчеркнуть, что именно постнеклассическое рациональное сознание, допускающее самокритичность, диалогичность, открытость, представляет широкие возможности для решения задач развития новой личностно-ориентированной системы образования, диктуя необходимость развертывания серьезных теоретических и практических психолого-педагогических исследований, ибо педагогика, возрастная психология и возрастная физиология принадлежат, говоря словами Василия Васильевича Давыдова, «к особому виду научности, который относится к практико-ориентированному типу проектно-программной направленности».

Не случайно в нашей академии все в большей степени осуществляются новые по своей направленности психолого-педагогические теоретические исследования при одновременной актуализации практико-ориентированных работ, включающих изучение возрастных особенностей и психофизиологических характеристик современных детей разного возраста, анализ реального состояния образовательного процесса, экспериментальную проверку и моделирование новых форм, методов, технологий образования.

Однако всего этого в современных условиях поступательного развития человеческого сообщества вообще, российского общества, в том числе и особенно, явно недостаточно. Нам пора осознать и признать, что существующая система образования объективно не соответствует, как уже выше отмечалось, требованиям сегодняшнего дня. И в связи с этим необходимо активизировать широкомасштабный психолого-педагогический научный поиск, направленный на построение научно обоснованной стратегии развития образования, определение форм, условий не просто модернизации, а создания качественно новой системы образования детей, подростков, юношества — их обучения, воспитания, личностного развития на новых теоретически осмысленных основаниях, отвечающих современным требованиям и уровням развития общества, в том числе детства.

Но при этом важно, естественно, сохранить все ценное и действенное, накопленное ранее. Как писал Осип Мандельштам: «Есть ценности — незыблемые скалы над скучными ошибками веков». Поэтому важно не разрушать, а использовать весь богатейший багаж, накопленный отечественной педагогикой в борьбе за высокую духовность, глубинную нравственность растущих людей. Это тем более необходимо в современных условиях, когда реально выросла опасность, о которой предупреждали еще великие русские философы, начиная с Владимира Соловьева, опасность вырождения человечества в «зверочеловечество», связанная с тем, что рост материальных потребностей опережает рост потребностей духовных, а активно насаждаемая рыночная идеология, ориентированная на сиюминутный успех, внедряясь в интеллектуальную жизнь способна, по обоснованному мнению академика Н.Н. Моисеева, «ввергнуть все общество в мир абсурда».

Поэтому, организуя сегодня исследования, направленные на создание концептуальных основ развивающей системы образования, мы обязаны особое внимание уделить установлению нравст-



венных ориентиров, ценностей, того духовного фона, на базе которого и можно определять сущность современного образования, его структуру, в том числе соотношение предметов гуманитарного, математического, естественнонаучного, эстетического циклов, содержание отдельных учебных дисциплин, длительность их изучения.

Выполнение этих объемных задач требует не просто серьезного пересмотра проблематики и тематики фундаментальных исследований Академии, а формирования нового пространства, новых направлений ее деятельности, что предполагает:

Во-первых, проведение исследований, ориентированных на выработку новой теории современного образования, опирающейся на четкие мировоззренческие позиции и новые научные достижения, при глубоком анализе имеющихся реальных проблем общества, состояния образования и развития детства.

Во-вторых, выработку стратегии организации психолого-педагогических исследований, полагающей пересмотр принципов и форм деятельности всех академических структур, взаимодействия специализированных институтов.

При этом нам следует избавиться, извините за образность, от квадратно-гнездового метода работы наших учреждений, вычленив перспективные линии исследований, скоординировав усилия, реально организуя совместную деятельность по всем важнейшим научным направлениям.

В-третьих, необходим поиск и разработка новых принципов системного взаимодействия теории и практики, прогностической и опытно-экспериментальной деятельности. Кстати, примеры именно такого типа работы мы обнаруживаем в 40-летней ретроспективе, когда Эльконин и Давыдов в педагогической психологии, а Скаткин и Лернер в дидактике не просто выдвигали в 60–70-е годы прошлого века продуктивные научные идеи, но и экспериментально проверяли их с помощью учителей-практиков в пролонгированном педагогическом опыте, убедительно доказывая действенность и поэтому обязательность сочетания теоретического построения и его экспериментальной проработки.

В-четвертых, мы мало учитываем человеческий фактор, прежде всего, отношение научного работника к научно-теоретической и практической исследовательской деятельности, ответственность за нее.

Хочу в этом плане привести конкретный пример потери рабочего научного времени объемом в несколько лет, имеющий место в обостренной ситуации современного образования и обсуждения проблем его развития.

Так, даже весьма приблизительное знакомство с проблематикой исследований одного из головных институтов нашей академии – Института теории и истории педагогики – показывает, что здесь, где трудятся 13 докторов и 23 кандидата наук, ряд лабораторий работают, по сути, над одной и той же проблематикой годами, не выходя реально в целом на решение актуальных конкретных проблем и формирование реально значимых теоретических концепций развития образования. Это лаборатория общей и нормативной методологии; лаборатория методологии историкопедагогических исследований; лаборатория методологии сравнительного образования; лаборатория теоретико-методологических основ непрерывного образования и лаборатория философии (т.е. методологии науки). Таким образом, пять лабораторий из 14 имеющихся изучают проблемы методологии педагогики. И что же в результате мы имеем в ходе столь массированного исследования методологии нашей науки?

На 2010 г. было запланировано изучение культурно-педагогических основ стратегии и технологий развития образовательных систем. В рамках данного проекта выделена тема «Методологические требования к описанию научно-педагогических исследований». Сроки выполнения — 2008—2012 гг. Но уже в отчете института за 2007 год мы читаем, что были подготовлены главы в монографию «Основные характеристики и направления фундаментальных и прикладных исследований в педагогике». А на 2010 г. запланирована глава в монографию «Основные результаты фундаментальных и прикладных исследований в педагогике». Нужны какие-либо комментарии, или и так понятно, что в 2010 г. планируется переписать материалы 2007 г.?

Возьмем другую тему того же методологического блока — «Преемственность и новаторство в развитии основных направлений отечественной педагогической науки». Еще в 2006 г. здесь была, судя по отчету, выявлена и раскрыта сущность основных направлений развития педагогических

знаний во 2-ой половине XX в. В 2007 г., цитирую: «выявлены и установлены ведущие тенденции развития педагогического знания во 2-ой половине XX века». А в 2010 г. плановая работа ведется над тем, чтобы «выявить, проанализировать и охарактеризовать развитие основных направлений отечественного педагогического знания в 30-е–80-е годы XX века», т.е. все той же второй половины прошедшего столетия?!

Если в 2002 г. институт выполнил работу на тему «Философия образования как методологическая основа определения путей развития образования» (6 п.л.), а в последующие годы эта тема была названа «Философия образования как методологическая основа взаимодействия педагогической науки и практики» и по ее итогам в 2007 г. был подготовлен аналитический доклад «Пути использования философии образования как методологической основы взаимодействия педагогической науки и практики» (4 п.л., плюс 2 п.л. статей на ту же тему), то на 2008–2012 гг. запланирована тема «Методологические основы взаимодействия педагогической науки и системы отечественного образования в современных условиях», где по итогам 2010 г. ожидается написание главы в монографию «Методологические основы взаимодействия педагогической науки и системы отечественного образования в современных условиях» (2 п.л.).

Задачка, что называется, для слабо подготовленного ученика начальной школы: найти отличия в названных темах и отчетах хотя бы 2007 и 2010 годов.

Спрашивается – для чего и для кого пишутся отчеты, аналитические доклады, статьи научными сотрудниками? Причем, прямо на поверхности факты, когда некий, извиняюсь, исследователь берет материал 2002 года и подает в 2010 году как новое слово в науке. Действуя прямо по поговорке – новое – это хорошо забытое старое.

Не хочу сейчас детально рассматривать данное явление научной недобросовестности, а упоминаю о нем лишь в доказательство серьезных огрехов в планировании исследований, что особенно недопустимо сегодня, когда общество ждет от нас – педагогов, дидактов, методистов, психологов, физиологов определения стратегии развития нашей науки, выработки общей программы, постановки и решения наиболее важных проблем образования.

Разумеется, обозначенные мною выше четыре главных проблемы чрезвычайно сложны и не предполагают быстрого решения. Хотя успех в их разработке жизненно необходим. Он требует мобилизации сил, укрепления ответственности, четкого обозначения главных направлений наших действий.

Естественно, в этом контексте на первых план выходит определение целей и функциональной нагрузки современного образования в исторически новом обществе. Здесь я хочу напомнить слова Л.С. Выготского о том, что «традиционная европейская школьная система, которая процесс воспитания и обучения всегда сводила к пассивному восприятию учеником предначертаний и поучений учителя, является верхом психологической несуразности» [1, с. 570]. И мы можем гордиться тем, что в отечественной психолого-педагогической науке давно был взят курс на развивающее обучение, полагающее не только знание, но и закладывающее принцип понимания, восхождения от абстрактного к конкретному, базирующееся на идее развития теоретического мышления.

В современной действительности актуализируется задача углубления теории развивающего обучения. В то же время в условиях нового информационного общества, при глобальном расширении потока, усложнения, действия информации и изменении в результате структуры знаниевого пространства в целом, усложняется проблема определения сущности, структурно-содержательной организации образования, так как, в частности, наряду с задачей обучения учению встает сегодня проблема обучения выбору информации, поиска возможностей и путей маневрирования в ее потоках, освоения новых орудийных средств познания, технико-технологических систем и одновременно расширения культурного пространства. Поэтому, повторим, формирование и четкое научное обоснование целей, задач образования выступает важнейшим направлением в разработке теоретических основ современного образования, определении функциональной нагрузки всех его структур и возможностей в развитии общества.

В решении названных и других проблем построения современной теории образования необходимыми представляются исследования по целому ряду важнейших направлений.

Одним из них выступает изучение сегодняшнего состояния Детства.



Опираясь на идеи Выготского, дополненные и обогащенные трудами Леонтьева и Эльконина, Занкова и Скаткина, Давыдова и Запорожца, Лернера и других выдающихся ученых, нам предстоит, во-первых, выяснить, как изменился растущий человек, с каким именно ребенком, подростком мы имеем дело сейчас. Каковы темпы, ритмы его жизни, каковы его реальные способности и возможности, в том числе и в связи с изменениями знаниевого и информационного пространств.

Вхождение в эти новые пространства, где огромные пласты знаний идут от телевидения, Интернета, товарищей, а не только от учителей и из учебников, ставит принципиально новые педагогические задачи, в частности:

- а) не только постепенного введения ребенка в мир знаний, а по-новому организации самих знаний, формирования условий усвоения оптимально и реально необходимых знаний, их устойчивости;
- б) поскольку ребенок становится ныне на практическом уровне более технически ориентирован (уже 3-х-летний осваивает разного рода кнопки), то предстоит понять, установить, какой объем знаний, в том числе и технических, ему необходимо дать, при ориентации на быстрый прогресс последних на будущее, научив его глубже логически мыслить и одновременно интегрировать, обобщать, усваивать понятия.

Изучая особенности современного детства, нам важно рассмотреть те уже фиксируемые подвижки, которые происходят на разных его периодах, стадиях, определив способности, потребности ребенка — дошкольника, младшего школьника, подростка, старшеклассника. То есть, нам предстоит глубинно понять и раскрыть специфику современного процесса детского развития, его изменяющийся сегодня, сейчас характер на каждом этапе онтогенеза, установив, проследив намечающиеся тенденции.

Во-вторых, следует выявить и описать новые характеристики современной социальной сферы, прежде всего, тех отношений, в систему которых уже включен ребенок, в том числе и отношений, которые не соответствуют его определенному возрасту. При этом важно раскрыть особенности и границы социального пространства, в котором он реально функционирует, рассмотрев средовые характеристики, активно действующие на детское развитие.

В-третьих, важно выяснить психофизиологические особенности современного ребенка: его восприятия — слухового и зрительного, определить характер развития мышления растущего человека, его памяти, установив, в частности, какой объем информации удерживает он в разном возрасте, моделируя в экспериментальных условиях разные ситуации с целью выяснения, что у ребенка, подростка, юноши устойчиво сформировано, а что случайно инъектировано. Важно определить миропонимание, мировосприятие современного ребенка. То есть, чрезвычайно важно познать, осмыслить реально создавшееся ныне состояние Детства.

Вторым направлением нашей научной деятельности выступает разработка нормы и уровня современного образования, необходимых для выполнения движущих функций его в развитии общества. Здесь актуализируется проблема определения функциональной нагрузки образования, его адекватности потребностям общества, возможностям и способностям современного человека, которые сегодня принципиально изменились. Это в значительной степени связано и со все возрастающим потоком информации, растущим сейчас в геометрической прогрессии, ростом пользователей СМИ, расширением и усложнением информационных потоков, изменениями отношений и взаимодействия людей в целом.

Не случайно проблема информации, в том числе информатизации образования, как уже отмечалось, приобрела ныне исключительное значение. По сути, перед нами новая «форма» существования человека, дающая возможности широко использовать в работе и жизни все достижения человечества. Как писал известный математик, академик Н.Н. Моисеев, «человек, благодаря компьютерам, получил... новое средство совершенствования коллективного интеллекта...». При этом «коллективный разум, по его мнению, может обрести способности, о которых мы даже не догадываемся. И может быть, данное явление уже у порога» [2, с. 50]. Сейчас, по представлению этого выдающегося ученого, идет историческое развитие человеческого интеллекта от индивидуального, обособленного состояния к групповому, коллективному. Поэтому остро необходимы масштабные психолого-педагогические поиски не просто методов овладения растущими людьми техникотехнологическими возможностями инструментов информатизации, но определение путей ее ос-

воения, в том числе включения в знаниевое пространство, при выявлении возможностей сочетания индивидуальных и коллективных форм присвоения знаний.

При всем том, что информатизация сегодня глубоко внедрена в образование, особого внимания требуют проблемы использования информации, культуры этого использования, построения учебных программ и учебников, ориентирующих учащихся на поиск знаний, в том числе и идущих из различных информационных структур, формирования способностей не только добывать и владеть информацией, уметь программировать, но самое главное, инъектировать получаемые знания в поиск и решение значимых задач общества, развитие его культурного и технологического потенциалов.

Здесь накоплен огромный дидактический, методический материал, богатейший педагогический опыт, но нет достаточной его интеграции, дающей возможность осуществить научный синтез, необходимый для построения теории информационного образования.

Именно многоплановая информация, обеспечивающая новые формы, уровни, характеристики отношения растущего человека к миру и к своему положению в нем открывает широкие перспективы развития многих важнейших направлений в организации современного образования. Среди них можно выделить, в частности, такую важную сферу, как экология. Речь идет не просто о защите окружающей среды, а осмыслении ее как важнейшего фактора организации нормальной жизнедеятельности. И в этом плане следует признать, что, несмотря на большие достижения в разработке вопросов экологического образования, экология все еще не осмыслена как явление культуры и как историческая необходимость. Отсюда четко вычленяется задача отнюдь не сводящаяся к введению нового учебного предмета, а предполагающая разработку целостной теории экологического образования как качественно значимой характеристики культурного человека.

Другой актуальной проблемой выступает сейчас проработка возможностей введения в содержание образования вопросов, условно говоря, «космологических». При всех имеющихся у современного человечества знаниях о космосе, галактиках, планетах, практически выпускники и средней, и высшей школы в этом отношении безграмотны в данной важнейшей сфере, с которой тесно связано наше существование на Земле и само существование Земли.

Вышеназванные проблемы, как и многие другие новые, ранее не ставившиеся, но без проработки и решения которых немыслим современный культурно-исторический уровень развития общества и человека, в обязательном порядке должны быть включены в современную систему образования. При этом перед психолого-педагогической наукой встает труднейшая задача определения объема знаний по основным направлениям науки, культуры, требующим, с одной стороны, включения в содержание образования, с другой — учета возможностей ориентации обучаемых на понимание и способность выбора, творческого их подхода к усвоению знаний.

Третьим направлением исследовательской психолого-педагогической деятельности является поиск технологий, механизмов, методов, способов обучения, приемов организации самого процесса образования. Перед нами чрезвычайно сложное и важное направление, требующее не просто особых усилий, но и тесной взаимосвязи теории и практики. Это и проблема временного режима работы образовательных учреждений, обостряющаяся в связи с возросшим объемом научных знаний, и проблема соотношения индивидуальных и коллективных форм обучения, организации совместной или самостоятельной классно-урочной деятельности, построения структуры урока, перехода в учебниках от механических упражнений к заданиям формирующим, использования специфической компоновки учебного материала для создания системы смыслов, переосмысления функции оценивания и контроля.

В ряду актуальных проблем, ждущих в этом плане своего решения, и определение роли игры в разных школьных возрастах, и путей использования игровой формы в процессе обучения. Все это требует пролонгированного изучения, как его требует и опытно-экспериментальный поиск других достаточно эффективных форм организации образовательного процесса: диспутов, круглых столов, анализа их соотношения.

Хочу отметить, что именно здесь у нас накоплен огромный научный, практикоориентированный материал. Но, к сожалению, он не просто не систематизирован, а буквально разбросан по отдельным монографиям, статьям, так называемым аналитическим отчетам отдельных академических институтов и научных сотрудников. Причем, итоговых заключений по всем этим материалам катастрофически мало, отсутствует анализ их в целом, нет должных обобщений на



необходимом их уровне. При увеличении количественных данных, фактически не имеется качественных характеристик. Именно в этом отношении нам крайне важны соответствующие усилия, обеспечивающие взаимодействие теоретиков и экспериментаторов. При этом пора не довольствоваться лишь методами 50–60-х годов прошлого столетия, а поставить в качестве одной из первоочередных задач разработку новых методов, новых исследовательских методик и, главное, создание новых методологических оснований для них.

Четвертое направление наших психолого-педагогических работ, требующее особого внимания, связано с проблемами воспитания, на которых я хотел бы остановиться подробнее.

К сожалению, как это ни прискорбно, но в педагогике до сих пор превалирует ущербная теоретическая установка на приоритет обучения. Как известно, она сложилась под влиянием идей бихивиоризма и практики социального научения.

Отсюда школа в целом, режим и ритм ее работы, структура деятельности учащихся ориентированы, в основном, на познание, восприятие, усвоение знаний. Между тем отношение детей и к самим знаниям, и к делу, а тем более к людям не может быть сформировано только в процессе обучения, которое выступает лишь одним из важнейших компонентов образования, средством развития одной из сущностных сил человека.

Не случайно национальная инициатива «Наша новая школа», поставив задачу развития человека как личности целенаправляет систему образования на формирование способности растущих людей к активному функционированию в конкретно-исторической ситуации современного общества, при обеспечении развития каждого ребенка как неповторимой человеческой индивидуальности.

Это предполагает научный поиск путей, условий не приспособления детей, молодежи к наличным формам социального бытия, не подгонку их под определенную колодку, а создание возможностей, стимулирующих рост и совершенствования творческих сил каждого молодого человека, его критического мышления, помогающих его субъектному саморазвитию и самореализации.

Отсюда остро необходимо создание целостной теории воспитания, при внедрении в сознание, как педагогов, так и работников всех государственных структур новой установки на построение образовательного процесса, где обучение и воспитание выступают его равноправными компонентами.

Выявление условий, путей, способов, механизмов развития молодого человека как личности требует от нас кардинального переосмысления научных основ воспитания, начиная с поиска путей его качественного обновления. Но обновление, как известно, может происходить двумя путями: проведением (время от времени) каких-либо начинаний или постоянным инновационным процессом, заложенным в самой структуре воспитательной системы общества. Первый путь — это решение проблемы методом «тришкиного кафтана», т.е. с помощью попыток заткнуть те или иные прорехи, которые обнаруживаются в эмпирии, без глубокого понимания причин, ведущих к этим ситуациям, а, следовательно, и без понимания целей и методов, позволяющих избежать их в будущем. Это положение приводит к резкому снижению теоретического уровня исследовательских проблем.

Всем нам ясна необходимость осуществления второго пути, т.е. первоочередного проведения глубоких теоретических исследований в области психолого-педагогических и социальных наук и выработки адекватной современным требованиям теории воспитания, что должно предшествовать разработке конкретных программ воспитания.

Однако реализацию данного подхода сегодня тормозит, во-первых, отсутствие реального ясного осознания в обществе необходимости фундаментальных теоретических исследований, направленных на создание концепции развития общества и личности, концепции воспитания человека как личности; во-вторых, отсутствие необходимых научных кадров, т.к. в 90-е годы были разрушены традиции и преемственность в данной работе, и, в-третьих, отсутствие соответствующих научно-организационных структур по выработке и апробации форм, условий, программ воспитания, работающих на альтернативных началах.

Причем, ныне важна не только глубинная педагогическая проработка средств и методов воспитания, но и формулировка общих целей и ценностей воспитания, исходящая из принятой обществом философии человека и культуры, раскрытие процессов и механизмов воздействия всех институтов социализации и меры их реальной эффективности. Здесь особое значение приобретают психолого-педагогические исследования, которые должны быть направлены на раскрытие внутренней

сущности воспитательного процесса, источников, закономерностей, условий и механизмов развития личности на разных возрастных этапах и в различных социально-психологических группах.

А это требует объединения усилий философов и психологов, социологов и педагогов, юристов и физиологов, медиков и других специалистов, действующих в содружестве с практиками-организаторами не только школ, но и молодежных движений, клубов, отрядов, групп, целенаправленных на подготовку альтернативных концепций, позиций, положений, стратегически важных, перспективно направленных, в сочетании с выработкой научно-обоснованной тактики воспитания растущих людей в конкретных обстоятельствах, группах, регионах и т.д.

Необходимо отметить, что серьезные заделы для осуществления фундаментальных исследований в данной области имеются. Нашими учеными раскрыты многие аспекты содержания социального развития растущих людей, и его основные компоненты, выявлены рубежи и периоды активного социального развития, которые определяют стадии поэтапного становления личности, когда растущий человек проходит путь от саморазличения, самовосприятия, через самоутверждение к самоопределению, социально ответственному поведению и самореализации.

Но наряду с разработкой научных психолого-педагогических оснований модернизации процесса воспитания, важно предусмотреть и основные направления, обеспечивающие его непосредственную организацию, что требует серьезной экспериментальной проработки.

Так, например, педагогическая практика давно убедила, что объединение в одном классе мальчиков и девочек учит подростка строить взаимоотношения с людьми противоположного пола. Отсутствие разделения класса по успеваемости учеников позволяет им получать такой опыт как отношения помощи, взаимопомощи и т.д. Этого, кстати, лишены дети, дифференцированные в классы по способностям. В то же время разнообразие может оказаться губительным, если внешние признаки послужат основой для возникновения групповой иерархии, какими бы эти признаки ни были: физическая сила, успеваемость, возраст, половые отличия.

Задача ученых и состоит в том, чтобы найти оптимальное сочетание соответствующих объединений. В идеале иерархии в группе быть не должно, каждый человек здесь может найти качество, по которому он превосходит остальных членов группы, и все эти качества должны быть уважаемы (ум, физическая сила, остроумие и т.д.).

В теоретико-экспериментальных исследованиях нашим ученым предстоит выявить возможности, условия формирования кооперативного типа взаимоотношений в различного рода малых группах, продумав пути введения новых компонентов, раскрыв и использовав при этом новый характер общения детей, которое приобрело ныне специфические черты построения в виртуальном пространстве, с одной стороны, с другой – в рамках современных подростковых субкультур и молодежных организаций еще чрезвычайно слабо изученных нами, но активных и значимых в построении отношений в социуме в самом широком понимании.

Стремясь к максимальному развертыванию разноплановых отношений растущего человека как социального субъекта, нам важно искать возможности приобщения его как к общечеловеческим, так и конкретно-общественным ценностям. Например, в сегодняшних условиях известного дефицита патриотизма следует интенсифицировать исследования условий, механизмов становления индивида как культурно-исторического субъекта, воспринимающего историю как свое прошлое и чувствующего ответственность перед будущим общества как перед своим будущим, зависящим от его действий в настоящем. Именно ощущение человеческой истории, своей непосредственной причастности к этому процессу позволяет найти место своей эпохи, своего общества и себя самого относительно ее целостности. Такое восприятие действительности формирует нравственную ответственность индивида за свои решения и поступки, т.е. формирует его как личность. Мы должны признать, что в этой сфере имеются значительные пробелы, хотя серьезные исследования осуществляются во многих учреждениях РАО, и здесь имеются реальные достижения. Однако следует признать, что в большей степени наиболее яркие феномены воспитания осуществляются в стихийном поиске отдельных энтузиастов, их реальной практической работе.

Все яснее становится необходимость интеграции достижений в этом плане, формирования новой концепции воспитания и осуществления через практико-ориентированный экспериментальный поиск возможностей организации системы специальных мер, направленных на воспитание у каждого молодого человека общечеловеческих нравственных ценностей, таких, как человечность,

терпимость, совесть, понятие чести, чувство стыда, милосердия и т.д., а также выработки самоуважения; понимания ценностей культуры, готовности к самосовершенствованию и непрерывному образованию как способу жизни; развитого эстетического вкуса; сознательного отношения к своему здоровью и окружающей среде; ориентированности в основных законах природы, общества и в современных социально-экономических и социально-культурных изменениях, опирающейся на знание законов развития; ориентированности в многоплановых, прежде всего, в семейных отношениях; способности самовыражения и самореализации в реально значимой общественно оцениваемой, принимаемой деятельности.

В многомерном пространстве разработки теоретических основ воспитания детей, молодежи и их опытно-экспериментальной апробации, в настоящее время вычленяется, в частности, во-первых, проблема индивидуализации воспитания, т.е. четкой ориентации на развитие каждого растущего человека как личности. Отсюда возникает задача определить отношение к так называемым условно «стандартным нормам» воспитания, когда каждого ребенка важно воспитать и честным, и смелым, и целеустремленным, и умным, и тому подобное. Именно данный вопрос требует от нас углубленного изучения. Ясно, что, воспитывая, необходимо учитывать индивидуально-психологические особенности молодого человека — одного следует ориентировать на развитие смелости, а другого преимущественно на развитие ума. Безусловное единство должно сохраняться только в воспитании общечеловеческих нравственных черт — честности, порядочности, доброты и т.д.

Во-вторых, актуализировалась проблема развития в каждом растущем человеке именно творческой индивидуальности.

В-третьих, изменился процесс идентификации подростков, юношей, девушек, ждущий сегодня от нас активного психолого-педагогического изучения.

В-четвертых, требует решения проблема того, как участие детей, подростков, молодежи в различных движениях влияет на развитие взаимной ответственности за принятые решения, с одной стороны. С другой — каковы пути, условия формирования у молодых людей умения спокойно и взвешенно реагировать на точку зрения, отличающуюся от их собственной, то есть, каковы закономерности принятия чужих взглядов.

В-пятых, обострилась проблема выявления особенностей развития личности растущего человека в условиях расширяющейся амплитуды социально-политических и национально-патриотических мировоззренческих позиций, свободного культуротворчества, интегративных процессов, происходящих между различными социальными системами.

Известно, что именно в существующей системе образования складываются реальные этапы становления личности в онтогенезе. Однако необходимость определения тенденций психического развития личности, условий его оптимизации заставляет нас не ограничиваться лишь регистрацией фактов, требуя создавать ситуации, позволяющие раскрывать варианты, динамику, перспективы развития, закономерности становления личности, пути ее активного формирования.

Это обусловливает развертывание на экспериментальных площадках академии и ее институтов не только констатирующего эксперимента, проводимого в основном при помощи метода наблюдений. Хотя у него имеются безусловные достоинства. Благодаря этому методу перед нами развертывается конкретная жизнь определенного ребенка, которую можно сравнивать с другими детальными наблюдениями и делать соответствующие выводы. Кстати, знания о критических периодах жизни ребенка и о переходе от одного периода к другому получены в основном именно методом наблюдения. Вместе с тем действительное понимание психического развития детей и его условий требует применения и более активного генетико-моделирующего метода, идущего еще от Л.С. Выготского. В лабораторных условиях воссоздается, например, некоторая модель развития определенной функции или способности ребенка, которой он ранее не обладал. И исследователь применяет различные пути и средства активного формирования определенной способности, генезис которой изучается, что позволяет выявлять как реальное состояние развития, так и возможности, механизмы его изменения.

Следующим важнейшим направлением психолого-педагогических исследований выступает практико-ориентированный поиск оптимальных условий подготовки школьного педагога. Здесь перед нами встает ряд проблем, обусловленных, во-первых, тем, что сегодня учитель потерял и должное уважение со стороны общества (какие бы красивые слова при этом с разных трибун ни

произносились), и уважительное отношение растущих людей и их родителей. Данная ситуация связана вовсе не только с уровнем зарплаты, а с тем, что значительная часть учительства по сути отбывает в школе служебную повинность, а также и с тем, что дети сегодня оказались более информированы и более развиты, чем многие «детоводители», остающиеся часто на уровне устаревших подходов. И задача психолого-педагогической науки состоит в выявлении путей, возможностей выправления этого опасного положения.

Во-вторых, остро встает проблема подготовки современного педагога-практика, воспроизводящего лучшие традиции отечественного учительства в отношении к детям, к делу, при серьезном переобучении имеющихся учительских кадров, ориентации их не только на овладение методикой преподавания учебного предмета, но и на развитие способностей обучения творчеству детей, способных к рождению новых идей.

Современный учитель уже не может быть лишь глашатаем, транслятором некоей «неприкасаемой истины», а должен являться организатором сложной, напряженной работы учащихся по решению творческих задач приобщения к научным знаниям, не просто усвоения ими готового результата, а открытия возникающих проблем, альтернативных ходов, противоречий. Именно при таком подходе учителя формируется не просто «человек знающий», а личность, способная творчески решать возникающие перед ней проблемы.

Общепонятно, что в процессе образования, имеющего целью личностное развитие молодого человека, большое значение приобретает наличие нравственного образца, подражание ему. И здесь на первый план выдвигается наиболее острая сейчас проблема замены авторитарности учителя авторитетом, глубоким нравственным примером. При этом важно найти пути качественного изменения позиции современного учителя — она должна напоминать, по образному выражению видного американского психолога К. Роджерса, позицию садовника, а не позицию скульптора. Ведь если скульптор воплощает свой замысел в камне, практически не ограниченный возможностями материала, то садовник, выращивая цветок, может лишь обеспечить условия для его развития, так как цветок развивается по собственным законам, в соответствии со своей внутренней программой.

В то же время мы понимаем ограниченность взгляда Роджерса, ибо педагог — это не просто садовник, он должен обладать умениями воздействовать на развитие ребенка, способностью направлять его в нужное русло, выступая, условно говоря, «человекоделателем».

Поэтому, в-третьих, важнейшим сегодня является выполнение учителем воспитательных функций. Изменяя, развивая общество, мы обязаны найти средства подготовки педагога, способного направлять воспитанников на социокультурные изменения, в том числе изменения отношений к себе, к другим людям и в целом отношений к миру, к жизни, в том числе отношений к получению знаний.

Так, имеющиеся данные убеждают, например, что около 80% старшеклассников понимают необходимость получения знаний. Но это понимание редко перерастает во внутреннюю потребность их постоянного расширения и углубления, ибо мы не умеем воспитать отношение к знаниям не просто как к способу получения специальности, а как к себя образующему началу.

В этом плане в числе многих значимых проблем важно углубить изучение процесса усвоения знаний, предполагающего, в частности, раскрытие соотношения сознательного в усвоении растущими людьми информации.

Среди мало учитываемых, но важных проблем актуализируется и проблема такого феномена, как эмоциональная сфера. Мы мало учитываем ее роль в организации учебновоспитательного процесса. Между тем проблема эмоциональной составляющей, ее роли в развитии сознания, мышления, воображения, соотношения эмоций и интеллекта ждет своего углубленного решения.

Разумеется, все обозначенные проблемы могут быть решены только при четкой организации деятельности Академии, всех ее институтов, лабораторий, сотрудников. Сохраняя дифференциацию деятельности, мы далее не можем оставаться лишь на уровне анализа. Необходим синтез, обобщение полученных материалов, что позволит вычленить главное, определив, что мы имеем, чего не хватает, наметив новые психолого-педагогические позиции, организовав совместную комплексную работу по осуществлению фундаментальных и прикладных исследований.



Мы с вами живем сегодня в мире, который находится в состоянии неустойчивости, неопределенности, с одной стороны. Но, с другой, качественно вырос не только современный ребенок. Выросло, принципиально изменилось общество. И здесь теоретические поиски ученых и их опытно-экспериментальная проверка выступают необходимым условием организации образования на качественно новом уровне.

Литература:

- 1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М. 1926.
- 2. Моисеев Н.Н. «Восхождение к разуму», 1993, М.

H.И. ПИРОГОВ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕАЛЫ И ЖИЗНЕННЫЕ РЕАЛИИ N.I. PIROGOV – PEDAGOGICAL IDEALS AND REALITIES OF LIFE

Богуславский М.В.

Главный научный сотрудник лаборатории методологии историко-педагогических исследований ИТИП РАО, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Boguslavsky M.V.

Head of the Scientific Council on the History of Education and Pedagogy (Russian Academy of Education), Doctor of Science (Education), Professor, Associate member of Russian Academy of Education

Аннотация. Характеризуется процесс становления и развития философско-педагогической системы идей и взглядов выдающегося российского врача и педагогического мыслителя-гуманиста Н.И. Пирогова. Выделяются основные этапы формирования его педагогического мировоззрения, связанного с воспитанием Человека.

Annotation. The article characterizes the process of formation and development of the philosopho-pedagogical system of ideas and sights of the outstanding russian doctor and pedagogical thinker-humanist N.I. Pirogov. It separates the basic stages of formation of his pedagogical worldview connected with education of the Person.

Ключевые слова. Философия образования, гуманистическая педагогика, педагогические идеалы, воспитательный процесс.

Key words. Philosophy of education, humanistic pedagogics, pedagogical ideals, educational process

Выдающий ученый, гражданин и патриот России Николай Иванович Пирогов (13(25).11.1810 г.–23.11(5.12).1881 г.) из своей более чем полувековой научной и общественной деятельности образовательному поприщу посвятил менее пяти лет. Но этого хватило, чтобы его имя заняло неотъемлемое место среди крупнейших отечественных педагогических мыслителей и деятелей образования. Сейчас, когда в российском образовании вновь самое серьезное внимание обращено к вопросам духовно-нравственного воспитания, идеи и взгляды педагога-гуманиста приобретают особую актуальность. Складывается убежденность, что, наконец-то, наступает время Пирогова.

Век назад, в 1910 году, педагогической общественностью широко отмечалось столетие со дня рождения Н.И. Пирогова. Среди прозвучавших тогда многих выступлений и опубликованных книг и статей выделим суждение известного общественного деятеля С.А. Золотарева: «Чествование Пирогова не может ограничиваться одним только признанием его исторических заслуг. Его мысли нужны нам самим. Исторические имена то ж, что боевые знамена. В благоговейном молчании подходят к ним, когда они хранятся в музеях и пантеонах. Но, чтобы попасть туда, они раньше должны были реять в воздухе, среди бранного шума над местом ожесточенной схватки. Имя Пирогова заслуживает бессмертия и зовет наше учительство не к праздному восторгу, а к организованной борьбе за свободную единую школу, за права личности и учащих, и учащихся, за торжество научной истины и общественной правды» [1, с. 28–29].



Впечатляющую характеристику личности Н.И. Пирогова дал известный психолог И.А. Сикорский: «Подобно всем великим людям Пирогов, уже в самую раннюю пору жизни, восчувствовал в себе широкую программу своего существования и всю ее исполнил до конца, невзирая на ее сложности и размеры. В течение всей жизни он проявлял чрезвычайную, настойчивую, неустанную деятельность. Одаренный колоссальным самообладанием он был стоек, терпелив, смел, бодро переносил удары судьбы. Несокрушимая воля составляла главный нерв его натуры и дала ему возможность закладывать и строить здание там, где почва еще вовсе не была готова. С редкою силою воли у него соединялась глубина и проницательность нежного сердца, дававшая ему возможность чувствовать пульс жизни и событий там, где взор обыкновенного человека ничего не замечал» [2, с. 31].

Естественно, деятельность Н.И. Пирогова и система его педагогических идей и взглядов на протяжении полутора веков постоянно подвергались изучению, трактовке и оценке с позиций современного на тот период положения системы образования. При этом подчеркнем, что при общей несомненной позитивной оценке присутствовал определенный хронологический диссонанс. Одни считали педагогические взгляды Пирогова устаревшими, относящимися к допетровской церковной педагогике, а другие – их было абсолютное большинство – относили их к самому далекому будущему, которое, впрочем, вряд ли когда-нибудь наступит.

Высокую и точную оценку дал Н.И. Пирогову П.Ф. Каптерев: «Мы имеем в нем убежденного педагога-гуманиста и притом интеллектуалиста чистой воды. Пирогов отходит от нас не в прошедшее, а в будущее, становится не позади, а далеко впереди нас. Ему еще предстоит жизнь, его время еще придет, то есть осуществление его идей, еще не выполненных в настоящем, принадлежит будущему. Его можно сравнить с Вифлеемской звездой, показавшей путь волхвам к истине – Христу» [3, с. 28–29].

Сам Н.И. Пирогов прекрасно понимал «идеальный» характер своей педагогической концепции. Он писал, обращаясь к обществу: «Вы скажете, что это общие риторические фразы. Но я не виноват, что без них не могу выразить того идеала, которого достигнуть я так горячо, так искренне желаю и моим, и нашим детям. Не требуйте от меня большего; больше этого у меня нет ничего на свете» [4, с. 30].

Процесс генезиса и развития системы педагогических идеалов Н.И. Пирогова включал пять взаимосвязанных периодов.

Первый – философско-мировоззренческий – охватывает период до середины 50-х годов XIX века. На протяжении этого длительного периода происходило становление основ системы идей и взглядов Н.И. Пирогова. По выражению В.А. Волковича: «про Пирогова можно сказать, что вся педагогическая система его есть глубокое воплощение личности его. Центральным ядром педагогической системы Н.И. Пирогова является идеализм и любовь к человечеству» [5, с. 69].

Корни философско-педагогического мировоззрения Н.И. Пирогова очень глубоки и уходят они, как это и бывает, в детство. Большое влияние оказал весь уклад крепкой, набожной (в семье строго и убежденно соблюдали все религиозные обряды) и патриархальной многодетной (в семье было 14 детей) семьи Пироговых. Родителями Николаю Ивановичу оказались прочно привиты системообразующие качества его личности: истинная религиозность, искренний патриотизм и глубокая любовь к России.

Это было обусловлено тем, что религиозное воспитание оставило глубокий след в душе мальчика и, несомненно, в значительной степени определило склад его дальнейших воззрений. А патриотизм базировался на рассказах отца — участника Отечественной войны 1812 года. Образ отцовской сабли в старых ножнах Пирогов пронес через всю жизнь.

Следующим жизненным фактором, оказавшим серьезное влияние на формирование мировоззрения мыслителя, оказалась его учеба на медицинском факультете Московского университета, куда он поступил 24 сентября 1824 года, то есть в неполные 14 лет. Это время, предшествующее восстанию декабристов, отличалось очень насыщенной общественной жизнью, страстным обсуждением положения в стране и напряженным поиском путей дальнейшего развития государства и общества.

В университете подросток Пирогов оказался включенным в деятельность вольнодумного студенческого общественно-литературного «кружка 10 нумера» (по комнате в общежитии). И хотя взгляды самого Пирогова неизменно оставались достаточно консервативными, студенческие годы

привели к складыванию двух важных черт его личности: привили глубокий и неизменный интерес к общественной жизни, а также предопределили широкий демократизм, столь выделявший его в последующие годы. Но вместе с тем вся эта студенческая атмосфера на длительный период вызвала его охлаждение к религии. Он становится материалистом.

Важный внутренний этап формирования мировоззрения охватывает 1828—1830-е годы и приходится на время учебы и практической деятельности Н.И. Пирогова в Дерптском (Тартуском) университете и в Германии.

Здесь, несомненно, можно выделить два важных фактора. Прежде всего, глубокое влияние на молодого человека оказали великая немецкая философия начала XIX века, буквально пронизанная общечеловеческими идеями, стремлением к Абсолюту, высоким идеализмом, а также труды немецких педагогов-идеалистов. Именно в просветительской и романтической мысли Германии того времени формируется идеал как специальное понятие ценностного, в частности, морального сознания и этического рассуждения. Все это позднее и заложило фундамент философии образования Пирогова, которую В.А. Волкович называл «гуманистическим идеализмом» [5, с. 69].

При этом гуманистический идеал Н.И. Пирогова тесно увязывался с развитием целого направления в педагогике – с «гуманистической педагогикой», суть которой – внимание к воспитаннику как целостной уникальной личности, стремящейся к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), использования своих способностей, направленных на целесообразное разрешение жизненных ситуаций [6, с. 10–11].

Нельзя не подчеркнуть и еще одно важное обстоятельство. Невозможно понять природу всех органично свойственных Пирогову и так поражавших его современников нравственных качеств — внутреннюю свободу, человеческое достоинство, уважение личности во всех сферах бытия, твердость в своих нравственных убеждениях и бескорыстие души без понимания того, что эти черты сформировались во время его жизни на Западе (входивший в состав Российской империи Дерпт тоже, несомненно, феномен западной цивилизации), а не в николаевской России, где человек с такими нравственными качествами не смог состояться и оказался бы рано или поздно сломан бюрократической машиной.

Следующий важный внутренний этап — это, разумеется, насыщенная научная деятельность врача-ученого Н.И. Пирогова, особенно активно продолжавшаяся с начала 1840-х годов до 1856 года. В это время Пирогов создает свои фундаментальные научные труды, принесшие ему мировую известность. Несомненно, длительная и систематическая исследовательская деятельность, глубокие и плодотворные творческие поиски выковали у Пирогова глубочайшее уважение перед Наукой, а также сформировали у него определенный позитивизм. После переезда ученого в феврале 1841 года в Петербург, где он занимает должность профессора в Медико-хирургической академии, происходит и его более предметное обращение к сфере образования. Министерство народного просвещения, отдавая должное заслугам Н.И. Пирогова в области высшего медицинского образования, избирает его членом медицинской комиссии (позже комитета) по реорганизации медицинского образования в университетах. Здесь важно подчеркнуть и то, что вся многолетняя медицинская деятельность Пирогова, стремившегося быть «врачом не только тел, но и душ», сформировала у него прочные гуманистические убеждения, действенное сострадание к людям, подлинное понимание их психолого-физиологической природы.

Глубочайшее воздействие на всю личность мыслителя оказало произошедшее в 1848 году во время эпидемии чумы его **горячее обращение к Богу.** В «Дневнике старого врача» он так вспоминал об этом: «Мне нужен был отвлеченный, недостижимый высокий идеал веры. И принявшись за Евангелие, я нашел для себя этот идеал» [7, с. 181].

Так в личности Пирогова произошла индивидуализация универсального идеала — он принял персонифицированные формы, трансформируясь в личный идеал. При этом произошла конкретизация этого идеала в образе Бога при сохранении его абсолютных характеристик.

В состоянии глубокого душевного обновления Пирогов вновь задумывается о высших субстанциях и категориях как ценностях, раскрывающих перед человеком более обширные перспективы. Постепенно у него начинает выкристаллизовываться идея воспитания «истинных людей» с развитыми умственными способностями, нравственной свободой мысли и убеждениями, искренне



любящих правду и готовых стоять за нее горою, способных к самопознанию и самопожертвованию.

Это особенно рельефно видно в его письмах к будущей жене баронессе А.А. Бисторм (1849–50) [8, с. 7–8]. Не случайно полное название его знаменитой статьи – «Вопросы жизни, отрывок из забытых бумаг, выведенных в свет неофициальными статьями "Морского сборника" о воспитании».

И, наконец, Крымская война, в которой Н.И. Пирогов принимал участие, начиная с октября 1854 года, самым непосредственным образом повлияла на его мировоззрение. С театра военных действий он вынес презрение и ненависть к бюрократии, к постоянной подмене формой настоящего дела. А также глубокое убеждение в том, что кардинальным недостатком людей является отсутствие духовно-нравственного стержня, высоких человеческих идеалов, что в свою очередь является следствием отсутствия истинной подготовки человека к жизни.

Характерно, что, вернувшись в Петербург, на приеме у Александра II Пирогов резко критически рассказал императору о проблемах в войсках, а также поведал об общей отсталости русской армии и ее вооружения, чем навсегда испортил отношения с императором. Это еще раз подтверждает наличие ярко выраженного идеала в мировоззрении Н.И Пирогова, которое было связано с наличием непоколебимых убеждений, абсолютной верой в правоту избранных идей.

Таким образом, можно констатировать, что в педагогику Николай Иванович Пирогов пришел в возрасте 45 лет, человеком зрелым, со сложившимися глубокими и стойкими убеждениями, оригинальной и целостной философской картиной мира, продуманной концепцией реформирования процессов воспитания молодежи. Подчеркнем при этом, что именно пережитый им собственный жизненный опыт и станет тем корнем, откуда растут все взгляды Пирогова, так поражающие потомков своей непоследовательностью: его осторожная, чуткая к реальной жизненной сложности позиция до конца не будет близка никаким доктринерам, желающим последовательного проведения любой ценой своих благородных принципов [9, с. 17].

Второй, хронологически короткий, но очень насыщенный философско-педагогический период формирования идеалов Н.И. Пирогова приходится на 1855–56 годы. В это время окончательно складывается целеценностная основа его педагогической системы. О причинах обращения врача к педагогической деятельности емко и образно написал Н.П. Сакулин «Под гнетущим впечатлением от Севастопольской войны, Н.И. Пирогов погрузился в скорбную гражданскую думу. Гражданин побеждает в Пирогове врача и ученого. Он приходит к глубокому убеждению, что мы "истинного прогресса можем достигнуть одним, единственным путем воспитания", что воспитание "после религии, самая высокая сторона нашей общественной жизни"» [10, с. 12].

Внешний импульс обращения Н.И. Пирогова к педагогической проблематике носит частный и в известной мере случайный характер. Редакция журнала «Морской сборник» предложила ученому написать статью о возможных изменениях в содержании образования и учебно-воспитательном процессе в морских кадетских корпусах. Итогом этого явилась опубликованная бесцензурно в июльском 1856 года выпуске журнала программная статья Пирогова «Вопросы жизни», сразу привлекшая к ней большое общественное внимание и вызвавшая огромный резонанс.

Почему же это произошло? Ведь и до статьи Пирогова, и после нее на страницах «Морского сборника» публиковались различные педагогические статьи, в том числе и на широкие общечеловеческие темы. Их авторами были известные ученые — педагоги, видные деятели того времени, например В.И. Даль, — но на них никто не обращал особого внимания [11, с. 209–210].

Да и к центральной проблематике статьи Пирогова — общечеловеческому воспитанию — до Николая Ивановича уже обращалось немало не только выдающихся западных, но и отечественных педагогов. Их статьи выходили в различных журналах и проходили практически незамеченными. Здесь же произошел настоящий фурор. По выражению Н.С. Карцова, «первоклассный хирург сразу является глубоким педагогом—мыслителем» [12, с. 16].

Произошедший громкий общественный резонанс был вызван сочетанием ряда обстоятельств. Прежде всего, конечно же, именем автора. Крымская война, героизм и трагедия Севастополя, в обороне которого хирург Пирогов принимал самое действенное участие, сделало его, по сути, национальным героем и привлекло внимание к личности Николая Ивановича большой общественный интерес.

Сказалось, несомненно, и то, в каком печатном органе была опубликована эта статья. На первый взгляд специальный журнал морского ведомства не лучшее место для публикации программных педагогических манифестов. Но такой вывод может сделать только поверхностный человек. «Морской сборник» в то время лично патронировался Великим князем Константином – очень прогрессивным государственным деятелем, убежденным реформатором. И благодаря этому, публикация статьи Пирогова в таком значимом журнале сразу придавала ей государственный, почти императорский статус. Более того, статья была незамедлительно перепечатана в приложении за 1856 год в педагогическом официозе – «Журнале Министерства народного просвещения» (№ 9) с многозначительной сноской «печатается по указанию Министра народного просвещения».

Все это придало «Вопросам жизни» чуть ли не статус официальной педагогической концепции, новой государственной философии образования, которую педагогам необходимо было не только изучать, но и выполнять.

Ну и окончательно ввела «Вопросы жизни» в круг самых обсуждаемых публикаций статья Н.А. Добролюбова «О значении авторитета в воспитании», вышедшая в майском номере 1857 года самого известного и популярного тогда общественно-литературного журнала «Современник», где была дана самая благожелательная оценка статьи Пирогова. В публикации отмечалось, что ни одна из прежних статей, посвященных воспитанию, «не имела такого полного и блестящего успеха, как "Вопросы жизни". Они поразили всех и светлостью взгляда, и благородным направлением мысли автора, и пламенной, живой диалектикой, и художественным представлением затронутого вопроса» [13, с. 493]. Собственно, благодаря Добролюбову и через Добролюбова самые широкие круги читателей, далекие от таких специальных изданий как «Морской сборник» и «Журнал Министерства народного просвещения» познакомились с содержанием «Вопросов жизни». В целом, высокую оценку «Вопросы жизни» получили у другого тогдашнего властителя дум — Н.Г. Чернышевского [14].

Однако не эти, пусть и очень значимые, обстоятельства сыграли ведущую роль в огромном эффекте, произведенном в обществе статьей «Вопросы жизни». Самым непосредственным образом сказалась та тяжелая общественно-политическая обстановка, которая сложилась в России после поражения в Крымской войне и унизительного Парижского мира. И в обществе, и в правительственных кругах крепло убеждение, что «так жить нельзя», что необходимы кардинальные реформы. И эти Великие реформы 1860-х годов, начавшиеся с освобождения крестьян в феврале 1861 года, через некоторое время последуют.

Но при крепнувшем убеждении в необходимости реформ летом 1856 года их идеология и программа пока отсутствовали. И великая заслуга Н.И. Пирогова состоит в том, что он смог предложить униженному и растерянному российскому обществу такую программу в сфере образования. По выражению Н.П. Сакулина, «Пирогов явился перед лицом русского общества в качестве публициста-мыслителя тогда, когда началось духовное пробуждение страны; с суровой прямотой и непобедимой искренностью поставил он вопросы: так ли мы живем, как нужно? Чего мы желаем? Он призывал русского человека к грозной исповеди перед своей совестью, к принципиальному пересмотру основ жизни» [10, с. 23].

Именно искренность статьи, наряду с ее фундаментальностью, глубиной, целостностью и всесторонностью, окончательно определили тот невиданный в отечественной педагогике, ни до — ни после, общественный резонанс. Она сразу стала крупным общественным явлением. И в результате очень существенным образом изменила и судьбу самого Николая Ивановича Пирогова.

Третий период – общепедагогический – охватывает время с осени 1856 по февраль 1861 года. Главное содержание этого центрального периода состоит в детальной педагогической инструментовке Н.И. Пироговым системы педагогических идеалов и апробации их в управленческо-педагогической деятельности. Н.И. Пирогов, по предложению министра народного просвещения А.С. Норова, последовавшего 3 сентября, в начале октября 1856 года занял должность попечителя Одесского учебного округа. Как писали в советской истории педагогики, это произошло «под давлением передовой общественности». На самом деле, назначение произошло по настоянию поддерживавших Николая Ивановича Великой княгини Елены Павловны и Великого князя Константина [15, с. 329–330].



Для Н.И. Пирогова это было, конечно, очень серьезное решение. Ведь не только кардинально менялась сфера его профессиональной деятельности — педагогика на медицину, но изменилось и ее содержание. Вместо привычной научной, преподавательской работы, врачебной практики Н.И. Пирогову предстояло на генеральской должности заниматься серьезной административной деятельностью. Как написал Н.П. Сакулин, «знаменитый хирург проникся чисто евангельской верой в воспитание и решается на настоящий жизненный подвиг: он круто порывает со своим славным прошлым и делается педагогом» [10, с. 12].

Сохранились письма Пирогова, где он описывает свое душевное состояние в связи с назначением. Великому князю Константину Павловичу он писал: «Как отец и как русский я постигаю всю важность воспитания для нашей земли и искренне желаю его видеть основанным не на одних временных потребностях страны, но на началах более глубоких и верных».

А в письме верному другу баронессе Ф.Э. Раден он так изложил свое кредо: «Я от своей независимости и от своих убеждений не отказываюсь. И ничего не ищу. Если действительно желают, чтобы я мог быть полезным, то пусть меня не останавливают на полпути; этими полпутями я следовал уже много раз: теперь я не хочу больше действовать против своей совести и своих убеждений; для этого я может быть слишком хорош, может быть слишком глуп» (Цит. по 15, с. 330).

Как емко написал А.Н. Острогорский, «на свой пост педагога-администратора Пирогов пошел, чувствуя себя миссионером, учителем жизни, проповедником высокой и святой идеи, почерпнутых из уроков и из земной жизни Богочеловека» [16, с. 112].

Приведем также суждение Н.С. Державина: «На педагогическом поприще Пирогов явился, как общественный деятель с ясным, точным и определенным миросозерцанием, с готовыми решениями по всем мельчайшим вопросам педагогической практики и притом с решениями не шаблонными, но глубоко продуманными и оригинальными» [17, с. 3].

Впрочем, решение Н.И. Пирогова согласиться с предложением занять пост попечителя учебного округа в известной степени логично вытекало из всех предшествующих событий. Еще 4 января 1856 года вскоре после возвращения с Крымской войны Николай Иванович подал рапорт об уходе из Медико-хирургической академии, мотивируя это своим «расстроенным здоровьем и домашними обстоятельствами» [6, с. 9]. В июле 1856 года был подписан приказ об увольнении Пирогова, что на удивление синхронно совпало с публикацией «Вопросов жизни». Так что предложение министра народного просвещения в известной степени разрешало возникшую служебную и личную коллизию. Тем более, что это назначение давало очень высокий чин тайного советника, что соответствовало званию генерал-полковника.

Результаты деятельности Н.И. Пирогова на посту попечителя сначала Одесского, а после отставки с этой должности с сентября 1858 по март 1861 попечителя Киевского учебного округа всегда оцениваются двояко. С одной стороны, отмечается безусловный мощный личный вклад Пирогова, как он сам себя называл «попечителя – миссионера», в развитие просвещения и образования на территории этих учебных округов, который проявлялся буквально во всем. Как отмечал в данной связи А.А. Мусин-Пушкин, «это был редкий Попечитель – вдумчивый философ, всегда проводивший серьезную педагогическую реформу, заранее всесторонне продуманную, являющуюся результатом не случайной мысли, а целой педагогической системы, неукоснительно им проводимой» [18, с. 27].

Вместе с тем, если посмотреть на это со стороны личной карьеры, то его деятельность, действительно, вряд ли можно признать успешной. Причины отставок Н.И. Пирогова с постов попечителя учебных округов, разумеется, объясняются тем жестким противостоянием, которое он встретил со стороны всего бюрократического аппарата, мгновенно почувствовавшего в нем опасного чужака. Обвинения, которые предъявлялись Н.И. Пирогову, были достаточно традиционны для реформаторов в сфере образования второй половины XIX — начала XX века. Резкое недовольство со стороны влиятельных русских националистов вызывала его стремление к созданию равных условий для получения образования поляков и евреев. В этом, естественно, виделись не только опасные политические последствия, но и «притеснение интересов русского народа».

Крайне опасной считалась деятельность попечителя по просвещению широких слоев трудящихся, выразившаяся, в частности, в поддержке открытия в Киеве первой воскресной школы. Эти

школы сразу же попали под подозрение, прямо скажем небезосновательное, в распространении революционных идей.

Но особенно раздражал бюрократию подлинный демократизм Н.И. Пирогова, его стремление решительно поддерживать различные формы самодеятельных организаций и объединений студенчества, гимназистов старших классов. В этом чиновничеству виделась исключительно опасность распространения «вольнодумства и нигилизма».

Разумеется, все эти радикальные течения не имели к самому Пирогову никакого отношения. По своим общественно-политическим взглядам Николай Иванович никогда не был радикалом. Он всегда почитал верховную власть, был государственником в самом высшем значении этого слова. К революционным движениям 60–70-х годов относился, безусловно, отрицательно, горячо возмущался террористическими действиями «крамольников», а социализм считал «чистейшей утопией, угрожающей свободе личности» [10, с. 29].

Кстати, это создавало для советских исследователей педагогического наследия Н.И. Пирогова существенные трудности в трактовке его политического кредо. Так А.А. Красновский в обстоятельной монографии «Педагогические идеи Н.И. Пирогова» (М., 1948) с сожалением отметив, что «в политическом смысле он не был революционером», подчеркнул, что «педагогические позиции Пирогова теснейшим образом сплетались с политическими стремлениями демократического либерализма». При этом, по мнению профессора, «гуманизм Пирогова являлся гуманизмом буржуазного просветителя. Только гении человечества Ленин и Сталин дали учение подлинного гуманизма, подлинной человеческой культуры, подлинной заботы о человеке» [19, с. 92–93, с. 101].

Сами же непосредственные поводы для отставок просто поражают своей смехотворностью. Так с должности попечителя Одесского учебного округа, Н.И. Пирогову пришлось уйти из-за одобренной им вечеринки студентов Ришельевского лицея, шумно отметивших сообщение в бельгийской газете «Independence Belge» о том, что в России начата подготовка отмены крепостного права. То есть, по сути, горячо и верноподданно поддержавших действия верховной власти.

Что касается поводов к отставке с поста попечителя Киевского учебного округа, то здесь, несомненно, сыграл свою роль комплекс до конца не выясненных обстоятельств. Среди них было и прямое недовольство начальства, и клеветнический донос. Но, разумеется, проблема была более сложной. Пирогов так писал об этом: «Как ни обширна и ни благотворна могла бы быть деятельность лица, которому вверяется просвещение края, но на деле, когда правительство все внимание сосредоточивает на, в сущности, неизбежных треволнениях корпоративной жизни учащегося поколения, эта деятельность, принимает характер чисто полицейской» [20, с. 197].

Непосредственным же поводом стал решительный отказ, высказанный Н.И. Пироговым на личной встрече с императором Александром II, выполнять надзорно-полицейские функции по отношению к студентам, которые с начала 1861 года возлагались на попечителей учебных округов.

Все эти обстоятельства и привели, согласно указу от 13 марта 1861 года, к увольнению Пирогова с поста попечителя Киевского учебного округа. Отказался он и от предложенной ему должности члена совета Министерства народного просвещения. Пирогова опять «остановили на полпути». Как с горечью написал Николай Иванович в частном письме баронессе Реден, «во мне не хватает чегото, чем необходимо обладать, чтобы быть приятным и казаться полезным» (Цит. по 21, с. 23).

Так или иначе, сразу после отмены крепостного права и начала этапа прогрессивного развития всех сторон общественной жизни, особенно образования, Н.И. Пирогов парадоксально и несправедливо оказался не у дел, хотя как раз наступало его историческое время. Как отмечал Н.С. Державин, «Пирогов воспитал в себе лучшие идеалы великой эпохи, эпохи широкого гуманизма и просветительных идей, и внес их в свою педагогическую деятельность. Он хотел поднять современную ему школу до уровня своих высоких идеалов, и, если достичь этого ему и не всегда удавалось, то, конечно, не потому, что в нем не было достаточно энергии, воли, настойчивости и характера, не потому, что идеалы его были слишком далеки от действительных нужд современной школьной жизни. Идеалов жизни Пирогов не мог осуществить в сфере своей школьной работы, потому что в окружающей его жизни эти идеалы были еще только намечены» [17, с. 3–4].

Правительство еще дважды обращалось к Николаю Ивановичу с предложениями послужить на педагогическом поприще. Сначала новый министр народного просвещения А.В. Головнин предложил Пирогову провести своеобразную ревизию постановки учебного процесса на медицинских



факультетах российских университетов, с целью совершенствования этой деятельности. Но этот проект так и не получил своей практической реализации.

А вот другое предложение оказалось принятым. И оно знаменовало начало четвертого – «университетского» – периода развития философско-педагогической системы Н.И. Пирогова, охватывающего время с 1862 по 1866 годы. Содержательно этот период был посвящен распространению идей и взглядов, наработанных мыслителем в предыдущий период преимущественно на сферу высшего образования.

Весной 1862 года Н.И. Пирогов был командирован за границу «для исполнения разных трудов по учебной и педагогической части». Главное поручение министра народного просвещения состояло «в руководстве и направлении молодых людей, готовящихся к профессорской деятельности». И здесь Н.И. Пирогов проявил свои способности и столь присущую ему ответственность. Он посетил свыше 20 европейских университетов, ознакомился с построением в них образовательного процесса. Умело направлял научную работу молодых ученых и поддерживал их стремления и начинания.

Однако в 1866 году после покушения Д.В. Каракозова на Александра II и начавшейся смены политического курса, связанного с постепенным сворачиванием реформ, Н.И. Пирогов был отозван в Россию и отправлен 17 июня 1866 года в отставку. Опять же по смехотворному внешнему поводу, изложенному министром народного просвещения Д.А. Толстым в докладе Александру II следующим образом: «Принимая во внимание, что наши университеты преимущественно нуждаются в профессорах по наукам филологическим, я нахожу, что пребывание за границей Н. Пирогова, как специалиста по наукам медицинским, не представляется существенно необходимым для наших профессорских кандидатов» [6, с. 12–13].

После этого к педагогической деятельности Н.И. Пирогов больше не вернулся. Поселившись в своем небольшом имении с. Вишня Подольской губернии (ныне Винницкой области) он продолжил частную врачебную деятельность.

Однако было бы совершенно неправомерно исключать это время конца 1860-х-70-х годов из общего процесса развития системы педагогических идеалов Н.И. Пирогова.

Пятый период можно охарактеризовать как рефлексивно-педагогический. Он охватывает время от конца 60-х годов до смерти Н.И. Пирогова 23 ноября (5 декабря) 1881 года.

Главное содержание этого периода состоит в осмыслении им в «Дневнике старого врача», который Пирогов писал буквально до последнего вздоха, своего жизненного, в том числе и педагогического, пути и формулирования на этой основе корпуса значимых идей. По выражению Ф.А. Кони «оставленный Пироговым "Дневник старого врача" дает возможность заглянуть в его душу не как общественного деятеля и знаменитого ученого: он дает возможность услышать голос сердца человека, того человека, которого Пирогов хотел воспитать бы в каждом юноше. Это сердце преисполнено глубокой и трогательной веры в высший Промысел и умиления перед заветами Христа. Жизнь учит, что Христос имел много слуг, но мало действительных последователей. Одним из них был Пирогов» [21, с. 26].

В каком же виде можно представить целостный образ педагогических идеалов Н.И. Пирогова? Сразу подчеркнем — мыслителем была разработана охватывающая все страты новая педагогическая парадигма — от ее высших идеалов до конкретных технологий их реализации. Причем научно-исследовательская деятельность по разработке данной парадигмы носила целенаправленный и последовательный во времени и пространстве характер, что рельефно отразилось в корпусе его основных работ.

В основе педагогической системы Пирогова лежала глубокая любовь к человеку и человечеству, определяющая его доведенный до высшего напряжения идеализм. Сам Н.И. Пирогов так писал об этом: «Итак, я остаюсь при моем убеждении, что, задавая себе вопрос, чего мы желаем, мы открываем себе путь к идеальной стороне каждого дела; решая этот вопрос, мы узнаем, насколько мы еще отделены от идеала, и с тем вместе узнаем самих себя. Ясно ли это для других — не знаю; но я, при моем складе ума, никогда не пойму, чтобы идеал, как ложный признак недосягаемого совершенства, не мог руководить нами ни в действиях, ни в суждениях. Идеальное мне представляется нитью электрического телеграфа, один конец которого тянется к нам чрез всю земную

жизнь, а другой исчезает в беспредельности. Как идея времени, пространства, числа и меры, так и идея совершенства, служащая незримою мерою наших действий, присущи человеку» [22, с. 115].

Сразу подчеркнем, что **целеценностная страта философии образования, разработанной Н.И. Пи- роговым, носила ярко выраженный религиозный характер**, но в особом, присущем Пирогову общечеловеческом виде. По его убеждению «учение Спасителя, нарушив хаос нравственного произвола, указало человечеству прямой путь, определило и цель, и средоточие житейских стремлений. Найдя в Откровении самый главный вопрос жизни — о цели нашего бытия — разрешенным, казалось бы, человечество ничего другого не должно делать, как следовать с убеждением и верой по определенной стезе» [4, с. 30].

Однако, поскольку этого не происходило, отсюда исходный пункт его педагогического мировоззрения: надо преодолеть противоречие между официально признанными христианскими идеалами общества тогдашней России и духом стяжательства и наживы, характерными для большинства ее представителей. И, наряду с этим, преодолеть другое противоречие, вызванное тем, что «самые существенные основы нашего воспитания находятся в совершеннейшем разладе с направлением, которому следует общество» [4, с. 32].

Цель педагогической деятельности в широком смысле виделась ему в подготовке человека к жизни вечной, спасении его бессмертной души. В этом ракурсе интерпретаторы Пирогова отмечали, что он в известном смысле жертвовал земной жизнью человека.

Вместе с тем это не совсем так. Опыт Крымской войны убедил Н.И. Пирогова в том, что для человека жизненно необходимы внутренние идеалы. И человек, имеющий эти идеалы, сохраняющий внутренний стержень — это и есть настоящий гражданин своей Родины. Отсюда центральный тезис, провозглашенный в «Вопросах жизни»: необходимо «приготовить нас воспитанием к внутренней борьбе, неминуемой и роковой, доставив нам все способы и всю энергию выдержать неравный бой. Приготовить нас с юных лет к этой борьбе — значит именно: Сделать нас людьми, т.е. тем, чего не достигнет ни одна наша реальная школа в мире, заботясь сделать из нас с самого нашего детства негоциантов, солдат, моряков, духовных пастырей или юристов» [4, с. 36].

Пироговым подробно обоснован процесс подготовки этого «юного атлета жизненной борьбы». Он должен «иметь от природы хотя какое-нибудь притязание на ум и чувства». Но и воспитание «не должно делать детей, одаренных благими дарами творца, бессмысленными поклонниками мертвой буквы, дерзновенными противникам необходимого на земле авторитета, суемудрыми приверженцами грубого материализма, восторженными рачителями чувства и воли, холодными адептами разума» [4, с. 41].

Мыслитель подчеркивал, что «убеждения может иметь тот, кто приучен с ранних лет проницательно смотреть в себя, кто приучен с первых лет жизни любить искренно правду, стоять за нее горою и быть непринужденно откровенным как с наставниками, так и со сверстниками. А эти свойства достигаются верой, вдохновением, нравственной свободой мысли, способностью отвлечения, упражнением в самопознании» [4, с. 46].

Такая философия образования ученого, конечно, противостояла всем имеющимся тогда образовательно-аксиологическим картинам. И государственной, и церковной, и либерально-демократической, и революционной. Подобный же вывод можно сделать и по отношению к современной Пирогову школе, системе образования в целом, которые он искренне хотел поднять до уровня своих высоких идеалов.

В данной связи следующей стратой размышлений Н.И. Пирогова являлась проблема взаимоотношения школы и общества, школы и жизни. Здесь он равно отвергал оба существовавших тогда варианта. Ему было неприемлемо искусственное отгораживание школы от жизни путем организации воспитания в закрытых учебных заведениях, что составляло основу идеологии Просвещения. Но и подчинять жизнь и строй школы существующим государству, церкви и, особенно, обществу, которое он считал глубоко порочным, мыслитель тоже решительно отказывался.

По его убеждению, «именно школа несет в себе идеальную составляющую, которая противостоит предметно-утилитарной направленности жизни». Но для этого школа должна была «четко определиться с целями и задачами своей не только текущей, но и перспективной деятельности, поскольку школа не иначе может совершенно и нераздельно слиться с жизнью, как приняв на себя дело и общечеловеческого, и специального образования» [23, с. 205].



Разрешение сложившегося противоречия виделось Пирогову в превращении школы в лабораторию выращивания государственных и общественных идеалов и последовательного распространения этих высоких идеалов на жизнь общества. То есть школе в его философии образования придавалась опережающая и формирующая по отношению к общественным структурам роль. Для этого школа должна была «восстановить свое прямое предназначение — быть руководителем жизни на пути к будущему». По Пирогову, школа получит «нравственное право на гегемонию в прогрессе, а не готовность следовать... не все ли равно куда» только тогда, «когда все дарования и способности, все благие и высокие стремления найдут в школе средства к бесконечному и всестороннему развитию, без рановременных забот об их приложении» [24, с. 2].

Центральной категорией в педагогической системе Н.И. Пирогова являлось понятие «человечность». По сути уже в своем знаменитом эпиграфе к «Вопросам жизни» он сформулировал направленность своих педагогических устремлений. Именно воспитание человека выступало основной целью всей его педагогической деятельности, определяло идеальную конструкцию образовательного процесса. Здесь он напрямую следовал указанию Бога «ищи быть и будь человеком».

С точки зрения мыслителя «перед человеком стояли две задачи: ясно поставить перед собою цель жизни, разумную и нравственную, и понятую высшую цель жизни осуществить на земле, то есть перевести идеал мысли в дело жизни» [5, с. 70]. И здесь главной задачей выступало развитие Бога в человеке, совершенного Богочеловека.

По мнению В.А. Волковича, «основная задача воспитательной теории Пирогова: осуществление идеала, носителем которого является человек, путем борьбы, процесса жизненного делания добра во имя любви для лучшего грядущего, социального и культурного переворота — водворения Царства Божия на земле» [5, с. 77].

В данной связи, именно периоду детства и ранней юности мыслитель придавал главное значение в своей философии образования. Он был глубоко убежден, что в личности ребенка от Бога уже заложено все, чтобы он стал человеком и в итоге смог обрести спасение своей бессмертной души и жить вечно.

Здесь он непосредственно апеллировал к Священному писанию: «Если вы не будете как дети, вы не войдете в царствие небесное». Исходя из того, что дети готовы войти в царствие небесное, он и строил свою философию образования, которая имела трансцендентальное основание.

Для Пирогова «идеалом являлся непосредственный монизм детской души». С позиций педагогической антропологии Н.И. Пирогов выделял следующие несущие основы личности ребенка, которые объективно способствуют воспитанию у него человечности и религиозности: у ребенка уже есть образ Божий — «девственно фантастический мир дитяти»; ему присуща детская простота; и главное — личность ребенка едина [10, с. 24].

Отсюда вытекала центральная педагогическая задача — предотвратить или, как минимум, насколько возможно отсрочить столь опасный и чреватый, по убеждению Пирогова, раскол личности, ее дуализм, выраженный им в известном противоречии «Быть» и «Казаться». По Пирогову «Быть» — осознавать себя самоценной и самодостаточной человеческой личностью, стремиться к идеалам Веры, Добра, Справедливости, Патриотизма. «Казаться» — значит не жить полноценной самостоятельной жизнью, а играть, исполнять отведенную тебе роль [25, с. 47].

С этим положением непосредственно связан и подчеркнуто общечеловеческий характер педагогической философии Н.И. Пирогова. По образному выражению П.Ф. Каптерева: «под мундиром военного, под рясой священника, под сермягой мужика он хотел подслушать биение человеческого сердца, помимо профессиональных отношений выяснить общечеловеческие связи, всемирные идеалы» [3, с. 22].

Укажем, что в данном аспекте в историко-педагогической литературе Н.И. Пирогова традиционно противопоставляли с К.Д. Ушинским, который жестко отстаивал национальные воспитательные ценности в противовес общечеловеческим. Однако такое лобовое противопоставление представляется надуманным. Дело в том, что для Н.И. Пирогова, универсальное, общечеловеческое – суть национальное, которое он возводил в Абсолют. В совмещении индивидуального и социального в общечеловеческом или сверхнациональном заключается «новое обнаружение национального облика Н.И. Пирогова. Признание сверхнационального ничто иное, как выражение рели-

гиозного идеалистического настроения русского народа, которым так богато насыщена душа Пирогова» [5, с. 108].

Другое дело, что мыслитель всегда стоял на позиции общечеловеческой культурной роли просвещения. Хорошо написал об этом В.А. Волкович: «Н.И. Пирогов в слове и деле отдал себя самого русскому народу; он создал пережитую им полную систему воспитания; он спас русский народ от застарелого греха — пренебрежения делом истинного образования и воспитания; он через себя открыл нам нас самих и, отыскав лучшее в нас, обнаружив и обнародовав это светлое, вдохнул в нас веру в будущее, заставил полюбить наш народ для блага человечества, как истинный друг его» [5, с. 34].

Пожалуй, именно в этом и проявлялся высокий идеализм мыслителя, убежденного, что необходимо быть человеком в настоящем значении этого слова, что «жизнь без сознательных идеальных стремлений печальна, бесцветна и бесплодна». В основе педагогической концепции Н.И. Пирогова лежит просветительская идея: сначала научиться быть человеком», а затем гражданином соей страны, приносящим ей пользу своим трудом». В данной связи им ставилась стратегическая задача в сфере воспитания «научить детей с ранних лет подчинять материальную сторону жизни нравственной и духовной» [25, с. 47].

Казалось бы, здесь явно просматривается насилие над детской природой. Однако Пирогов постоянно подчеркивал необходимость идти от духовного мира ребенка, от его «чудного, детского мира». По сути, в этом посыле и заключается педагогическая стратигема Пирогова, которая состояла в том, чтобы выделить специальный длительный период формирования личности ребенка – пробуждения в нем подлинной веры и воспитания человечности. Стержневая мысль педагогической концепции Н.И. Пирогова: «Дайте выработаться и развиться внутреннему человеку!». «Не спешите с вашей прикладной реальностью, – призывал он, – дайте созреть и окрепнуть "внутреннему человеку": наружный успеет еще действовать: он, выходя позже, но управляемый внутренним, будет, может быть не так сговорчив и ловок, как воспитанники реальных школ, но зато на него можно будет положиться: он не за свое не возьмется. Дайте ему время и средства подчинить себе наружного, и у вас будут и негоцианты, и солдаты, и моряки, и юристы: а главное, у вас будут люди и граждане» [4, с. 37].

В данной связи педагогом выстраивался и определенный порядок воспитательных воздействий, под которыми он понимал формирование духовно-нравственных основ личности, которая «сознательно и целеустремленно развивает свои силы и способности для блага общества» [26, с. 86].

Сначала воспитание должно быть обращено исключительно или, по меньшей мере, приоритетно, к душе ребенка, «надо дать время состояться и вызреть его душе». И только затем следует развивать ум и сердце. Квинтэссенция воспитательных воздействий заключалась в том, чтобы формирующаяся личность успела стать человеком, на основе внутренних духовных сил, пока не наступил неизбежный дуализм. Именно с этим принципиальным для Пирогова постулатом и было связано столь жесткое и шокирующее современных читателей неприятие им всех форм раннего интеллектуального развития, а особенно включения детей в различные театральные постановки (как стимулирующих у них опасный искус «казаться, а не быть») и любую соревновательную деятельность.

В идеале данный период «воспитания внутреннего человека» должен был охватывать все время получения общего образования, то есть до окончания гимназии, но, по крайней мере, до 14–15 лет. Именно отсюда столь страстное неприятие Н.И. Пироговым специального образования, введения любых предпрофессиональных и профессиональных знаний, предметов, дисциплин в среднее образование.

Главная цель школы – воспитать в человеке свободную сознательную личность. По убеждению Н.И. Пирогова, в задачу воспитания должно входить «возведение добрых инстинктов детской натуры в сознательное стремление к идеалам добра и правды, постепенное образование нравственных современных убеждений, образование твердой и свободной воли и, следовательно, воспитание тех гражданских и человеческих доблестей, которые составляют лучшее украшение времени и общества» [27, с. 175].

В данной связи педагог требовал от школы «подготовки людей, способных стать *руководите*лями жизни, а не ее слугами; подготовки сознательных работников, а не бессловесных исполните-



лей; членов общества, способных не приспособляться к житейскому злу и уживаться с ним, а людей, научившихся понимать это зло и умеющих бороться с ним» [24, с. 1–2].

В достижении идеала высоконравственной личности, по Пирогову, должны соединиться усилия самого человека и системы истинного человеческого воспитания. Подлинная ценность человека определяется нравственным достоинством, благородной направленностью его деятельности, стремлением к добру и справедливости, соответствием слов и дел. Нравственное формирование личности нельзя считать завершенным, если у человека не выработалось сознательное стремление к самосовершенствованию, желание путем наряженной внутренней работы выработать у себя твердые нравственные убеждения, найти свой нравственный идеал, развить у себя волю и характер, необходимый для борьбы за свои убеждения. Нравственно сформированный человек имеет твердую мировоззренческую позицию и действует в соответствии с ней. Это требует неустанной работы над собой, умения вглядываться в свой внутренний мир, честно признавать свои ошибки и недостатки, преодолевать в себе неизменные и эгоистические стремления [26, с. 89].

Именно в этом ракурсе и принципиально расходился Пирогов с образовательновоспитательной деятельностью, как семьи, так и общества, и государства. Ему в равной мере были неприемлемы и общественные устремления, в прикладной плоскости центрирующие процесс образования только на «земной жизни», и государственная образовательная политика, рассматривающая личность ребенка и цели воспитания исключительно инструментально. В то время как они «должны помогать достижению всецелого и всестороннего развития способностей и добрых наклонностей ребенка» [4, с. 200].

Вместе с тем гуманист отвергал и традиционные приоритеты семейного воспитания, которые он считал сугубо утилитарными: профессиональная подготовка ребенка, чтобы обеспечить ему в будущем кусок хлеба, желательно за счет общества и воспитание его в соответствии с нормами того сословия, к которому принадлежат родители. «Без сомнения, писал Н.И. Пирогов, и отцы, и общество должны заботиться о будущности детей; но это право ограничивается обязанностью всесторонне развивать все целое и все благое, чем наделил их творец, другого права нет и быть не может без посягательства на личность, которая одинаково неприкосновенна и в ребенке, и во взрослом» [23, с. 200].

Такое понимание философии воспитания и педагогической аксиологии Н.И. Пирогова дает нам ключ для трактовки, а главное, адекватного понимания последующих страт его педагогической системы. Достоинством Н.И. Пирогова является то, что он не ограничился декларированием общих подходов к воспитанию человечности, но и предложил продуктивные методы и формы достижения такой высокой цели. При этом надо учитывать мудрое суждение А.Н. Острогорского, подчеркивающего, что «система Пирогова – цельная система. Вынь из нее один камень, начнут выпадать один за другим и остальные» [16, с. 18].

Так, например, в качестве главных воспитательных факторов им признавались такие категории как Совесть и Стыд. Наказание должно быть естественным следствием из совершенного проступка. Он вопрошал: «Неужели нужно у ребенка поставить совесть в зависимость от розги? Хорошо ли приучать совесть, это свободное чувство человека с самых юных лет его, в зависимости от телесных или даже и духовных, но более зависимых ощущений?» [28, с. 103].

Именно поэтому он выступал против телесных наказаний учащихся или стремился их максимально ограничить, что ему и удалось в рамках отдельно взятого Киевского учебного округа. Мыслитель-гуманист был глубоко убежден, что любое внешнее наказание избавляет наказываемого от главного — мук совести, переживания стыда. И этим делает само наказание не просто бессмысленным, но и крайне вредным для процесса воспитания человека. Оно, по сути, лишает педагога важнейших воспитательных средств апеллирования к стыду и совести.

Хорошо о месте и роли Николая Ивановича Пирогова в развитии российского образования написал Н.П. Сакулин: «Вошел Пирогов в русскую школу, и в ней сразу стало светло и радостно. Он как бы распахнул двери в затхлые подвалы дореформенной школы, и сюда ворвался теплый луч солнца, струя свежего воздуха, шум жизни. Старому заматерелому в рутине педагогу не оставалось ничего другого, как собрать свои обломанные розги и истрепанные учебники, и с мрачным видом покинуть класс обновляемой школы. Пирогов явился педагогом-освободителем: он внес в школу такие освободительные начала, которых не знала дореформенная школа, и в которых нуж-

далась Россия. Под его непосредственным влиянием начала быстро развиваться наша педагогическая мысль. Пирогов рисуется нам одной из крупнейших фигур своей эпохи, человеком, воплотившим в себе дух реформаторства и свободы» [10, с. 45].

Воистину, такие люди как Николай Иванович Пирогов уходят только для того, чтобы остаться навсегда.

Литература:

- 1. Золотарев С.А. Взгляды Н.И. Пирогова на организацию школьного дела // Современное значение педагогических идей Н.И. Пирогова. СПб, 1911.
- 2. Сикорский Н.И. Н.И. Пирогов как мыслитель и человек // Памяти Н.И. Пирогова. Киев, 1911.
- 3. *Каптерев П.Ф.* Н.И. Пирогов как педагог-гуманист // Современное значение педагогических идей Н.И. Пирогова. СПб, 1911.
- 4. Пирогов Н.И. Вопросы жизни // Избранные педагогические сочинения. М.:Педагогика, 1985.
- 5. Волкович В.А. Друг человечества Н.И. Пирогов.СПб,1910.
- 6. *Федорук К.Р.* Педагогические идеи Н.И. Пирогова как средство гуманистического воспитания учащихся юношеского возраста: Автореф.дис... канд.пед наук. Смоленск, 2007.С.
- 7. Пирогов Н.И. Дневник старого врача. М., 1887.
- 8. Алексюк А.Н., Савенок Г.Г. Педагогические взгляды Н.И. Пирогова // Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. М.:Педагогика, 1985.
- 9. *Любжин А.* Оставить в покое недостижимое. Педагогическое наследие Н.И. Пирогова // Лицейское и гимназическое образование. 2002. № 10.
- *10. Сакулин Н.П.* Н.И. Пирогов как педагог. М., 1907.
- 11. Порудоминский В.И. Пирогов. М., 1969.
- 12. Карцов Н.С. Жизнь Н.И. Пирогова // Современное значение педагогических идей Н.И. Пирогова. СПб,1911.
- 13. Добролюбов Н.А. О значении авторитета в воспитании Собр.соч : В 9-ти т.Т.1.-М.:Л., 1961.
- 14. Чернышевский Н.Г. Заметки о журналах. «Вопросы жизни» Пирогова // Современник. 1856. кн. VIII
- *15. Брежнев А.П.* Пирогов. М., 1990.
- 16. Острогорский А.Н. Н.И. Пирогов и его педагогические заветы. СПб, 1914.
- 17. Державин Н.С. Педагогические идеалы Н.И. Пирогова. Тифлис, 1907.
- 18. Мусин Пушкин А.А. Н.И. Пирогов как человек. Пг, 1916.
- 19. Красновский А.А. Педагогические идеи Н.И. Пирогова. М., 1948.
- 20. Пирогов Н.И. О необходимости изучения постановки дела народного образования за границей // Избранные педагогические сочинения. М.:Педагогика,1985.
- 21. Кони $A.\Phi$. Пирогов и школа жизни // Памяти Николая Ивановича Пирогова. СПб,1911.
- 22. Пирогов Н.И. Чего мы желаем? // Избранные педагогические сочинения. М.:Педагогика,1985.
- 23. Пирогов Н.И. Школа и жизнь // Избранные педагогические сочинения. М.:Педагогика, 1985.
- 24. Вагнер В. Школьные идеалы Пирогова и современная действительность. Б г.Б.м.
- 25. Егоров П.А., Руднев В.Н. Н.И. Пирогов русский просветитель // Среднее профессиональное образование. 2006. № 2.
- 26. Никольская А.А. Н.И. Пирогов: нравственный человек-цель воспитания // Советская педагогика.1990.№ 11.
- 27. Пирогов Н.И. Образование и воспитание // Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1985.
- 28. Пирогов Н.И. Нужно ли сечь детей, и сечь в присутствии других детей // Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1985.

БОЛЬШОЙ УЧЕНЫЙ И ЗАМЕЧАТЕЛЬНЫЙ ЧЕЛОВЕК МИХАИЛ АЛЕКСЕЕВИЧ ПРОКОФЬЕВ В НАШЕЙ ПАМЯТИ

GREAT SCIENTIST AND WONDERFUL PERSON MIKHAIL PROKOFIEV IN OUR MEMORY

Фельдштейн Д.И.

Вице-президент Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО

Feldshtein D.I.

Vice-President of the Russian Academy of Education, Doctor of Science (Psychology), Professor, Academician of Russian Academy of Education

А н н о т а ц и я. Дается целостная характеристика жизненного и научно-педагогического пути крупного государственного деятеля, видного просветителя, ученого и педагога М.А. Прокофьева

Annotation. The author gives a complete characterization of the life and scientific and pedagogical path taken by an outstanding statesman, famous educator, scholar and teacher M. A. Prokofiev.

Ключевые слова. Управление образованием, система общего среднего образования, советская школа, химическая наука

Keywords. Education management, system of secondary education, chemical science.

Сто лет назад родился действительный член нашей Академии, известный российский ученый и крупный государственный деятель, прекрасный человек, заслуженно пользовавшийся глубоким уважением, как научных работников, так и педагогов-практиков – Михаил Алексеевич Прокофьев.

С его именем связаны многолетние глубинные преобразования в организации и развитии системы отечественного образования. Еще в далеком сейчас от нас 1966 году он стал министром просвещения Российской Федерации, приняв эстафету от Каирова, Потемкина, Бубнова, Луначарского.

И в том же 1966 Михаил Алексеевич возглавил впервые созданное Министерство просвещения Советского Союза. Дело в том, что до этого времени каждая союзная республика огромной страны имела свое, условно говоря, независимое министерство, координацию деятельности которых негласно, но вполне реально осуществлял Минпрос России. И все же создание союзного органа управления образованием представляло сложный процесс перехода к построению единой структуры.

И вполне понятно, что выбор кандидатуры первого министра просвещения всей необъятной страны был далеко не случаен. Свидетельством продуманности этого кадрового решения служит описание самим Михаилом Алексеевичем свого жизненного пути в книге «Послевоенная школа России»: «Судьба (я цитирую Прокофьева) распорядилась так, что большую часть жизни мне так или иначе приходилось иметь дело со школой. В 1918 г. я – ученик сельской школы (начальной четырехлетней школы села Воскресенское), с 1923 по 1927 г. – одной из московских школ (девятилетки, 8-е и 9-е классы которой давали квалификацию химика-лаборанта). В 1930–1935 гг. – студент химического факультета МГУ, в котором наряду с химическими науками преподавались и педагогические... Имел счастье учиться педагогике у тогда еще молодого, но уже известного в стране специалиста И.А. Каирова (впоследствии министра просвещения и президента Академии педагогических наук РСФСР). Окончил университет, получил звание научного сотрудника и учителя».

Знаменательно, что, начав свою трудовую деятельность школьным пионервожатым, Прокофьев все студенческие, а позднее и аспирантские годы работал учителем, преподавал химию в

Юдинской школе Одинцовского района Московской области, трудясь затем на посту заместителя директора Института повышения квалификации учителей.

После окончания Великой отечественной войны, на фронт которой 30-летний кандидат наук ушел добровольцем в октябре 1941 года, Михаил Алексеевич последовательно занимал должности ассистента, доцента, профессора, заведующего кафедрой, заместителя директора Научно-исследовательского института химии при МГУ им. Ломоносова.

Долгие и очень непростые 15 лет, с 1951 по 1966 гг. (т.е. в Правительствах Сталина, Маленкова, Булганина, Хрущева, Косыгина-Брежнева), М.А. Прокофьев работал заместителем министра высшего и среднего специального образования СССР.

Хочу обратить ваше внимание на огромные временные отрезки ответственной государственной деятельности Михаила Алексеевича — 15 лет он первый заместитель министра высшего образования, а затем более 18 лет министр просвещения великой страны.

Но, что важно заметить, трудясь на всех этих высоких государственных постах, Михаил Алексеевич не прекращал научной и педагогической деятельности. Это и послужило основанием для его избрания еще в начале 60-х годов членом-корреспондентом Академии наук СССР, а в 1967 г. – действительным членом АПН РСФСР, затем последовательно АПН СССР и, наконец, нынешней Российской академии образования.

Нельзя не отметить, что именно в период работы Михаила Алексеевича Прокофьева министром просвещения СССР, когда в нашей стране возникла новая социально-культурная ситуация, произошел переход к всеобщему среднему образованию. Данный фактор, занявший первые десять лет его деятельности, потребовал много сил, продуманного проведения сложной системы мероприятий, инициирования политических, экономических, культурологических решений, организации сложной педагогической работы.

Так, показательно, что под непосредственным руководством Прокофьева в тот период проводились исследования различных вариантов построения учебного процесса с учетом, на что Миха-ил Алексеевич обращал специальное внимание, психологических и физиологических особенностей детей разных школьных возрастов. Активно привлекая ученых, не только дидактов, методистов, но и психологов, физиологов, медиков, философов, Михаил Алексеевич уже в шестидесятые годы прошлого столетия ратовал за дифференцированный подход к вопросам обучения. Именно по его инициативе во многих школах страны внедрялась специализация и ряд дополнительных дисциплин для факультативных занятий.

Причем, Михаил Алексеевич неоднократно подчеркивал, что «Школа, строго говоря, начинается с детского сада, где закладываются первые элементы миропонимания»... и далее он писал — «старшую ступень детского сада мы рассматриваем, в известной мере, как нулевой класс будущей начальной школы».

«Исследования, – отмечал он, – в области дошкольной педагогики, детской психологии, возрастной физиологии показали, что возможности детей дошкольного возраста в усвоении знаний, умений и навыков, в формировании способностей и качеств личности огромны».

«А в начальной школе, – писал Михаил Алексеевич, – в значительной мере формируется отношение ребенка к самому процессу учения». И здесь, обратите, коллеги, внимание, М.А. Прокофьев свидетельствовал, что (цитирую) «подход Министерства основывается на многолетних исследованиях академика АПН СССР Л.В.Занкова, члена-корреспондента АПН СССР Д.Б.Эльконина, сектора начального обучения НИИ общего и политехнического образования (Языкова С.Я.)», которые, по словам Михаила Алексеевича, дали «объективную оценку познавательных возможностей детей». Что касается 5–8 классов, то важна, по мнению Прокофьева, «дальнейшая напряженная работа школы по улучшению обучения детей».

Отстаивая необходимость всеобщего среднего образования, Михаил Алексеевич указывал «на огромную воспитательную роль познания» и важность «правильной ориентации молодых людей в определении дальнейшего жизненного пути».

При этом, отмечал он, «новые открытия в науке и технике вынуждают время от времени пересматривать содержание школьных курсов, устранять отжившее, вводить новое... Но школа развивает процесс познания, опираясь на завоеванное. Хотя, признается Прокофьев, «Поступательное



движение школы вперед тормозится тем, что содержание ряда дисциплин уже не соответствует требованиям современной науки».

Поэтому, говорил Михаил Алексеевич, «привлекая группы ученых, методистов, учителей, следует определить, на какие вершины в каждой дисциплине мы должны выйти, понимая, что, авторы наших учебников с трудом расстаются с отживающим традиционным материалом».

В связи с этим, дело, по его мнению, нельзя ограничивать учебниками, остро необходимо совершенствование методов обучения. «Очень важно, настаивал Прокофьев, отобрать такие методы и приемы обучения, которые возбуждали бы у школьников желание самостоятельно мыслить, стремиться к знаниям». «Принцип современной педагогики, — писал Михаил Алексеевич, — вести процесс на уровне высокой трудности, что вытекает из данных возрастной физиологии и психологии человека. Только в этих условиях развивается интеллект... Недоучет умственных возможностей развивающегося ребенка чрезвычайно опасен».

Особое внимание Михаил Алексеевич уделял проблемам воспитания. «...Среди некоторой части работников просвещения, – писал министр-ученый, – бытует представление о разделении в школе функций учебной и воспитательной работы. Это неверно ... каждый урок должен быть насыщен воспитательными элементами».

Необходимо, подчеркивал Прокофьев, «создание научно обоснованной программы конкретных действий в воспитании, рассчитанных на разные возрастные группы. Школа же обычно, замечал Михаил Алексеевич, думает об уроках. Телевидение, не считаясь со школой, планирует свои действия (это написано еще в марте 1971 г.)... Очевидно, нашим научно-педагогическим учреждениям придется более тесно координировать свои действия с другими структурами», тем более что «высокий жизненный уровень оборачивается иногда и другой стороной. Культ вещей, по мнению Прокофьева, приобретает гипертрофированное значение».

Особую роль и значимость Михаил Алексеевич отводил учителю, его подготовке. В частности, он настаивал на введении в педвузах курсов возрастной психологии, возрастной физиологии, на перестройке курсов педагогики, дидактических дисциплин, педагогической практики.

«Важнейшей, – говорил он, – выступает перед учителем задача активизации мышления учащихся. Учитель должен обладать умением создать проблемную ситуацию. К сожалению, замечал Прокофьев, решение затрудняется тем, что система экзаменов и проверок ориентируется скорее на выявление способности удержать в памяти некоторое время материал, а не на определение развития человека» (как современно сегодня это его высказывание!).

В сфере научных интересов Прокофьева были также проблемы общеобразовательной подготовки учащихся в профессионально-технических и средних специальных учебных заведениях. Кроме того, он был одним из инициаторов подготовки изданий энциклопедического типа, как обозначалось на обложке: для «заинтересованного школьника», лично редактировал, в частности, энциклопедический словарь «Неорганическая химия», принципы которого впоследствии легли в основу развернутой серии словарных изданий для юношества и по другим наукам. В этой серии под редакцией самого Михаила Алексеевича был выпущен, в частности, «Энциклопедический словарь юного химика».

Активно занимался Прокофьев и вопросами школоведения, решая сложнейшие проблемы развития школы, ее взаимоотношений с профессиональными учебными заведениями, определяя сроки обучения детей, вопросы сочетания личных возможностей ученика с коллективными формами его обучения.

Впечатляет, что предельно занятый человек – министр огромной страны – выступил в те годы автором более трехсот публикаций на педагогические темы в журналах «Советская педагогика», «Народное образование», «Химия в школе» и других.

Хочу обратить ваше внимание на то, что за 18-летний период деятельности Михаила Алексеевича Прокофьева в качестве министра просвещения СССР в стране было введено бесплатное всеобщее среднее образование. В соответствии с новым уровнем научных знаний кардинально обновлялось содержание и построение всех школьных программ и учебников, сопровождавшееся повышением их научно-теоретического уровня, а для дисциплин естественного цикла — углублением связи с жизнью, усилением политехнической направленности. В частности, в программах по химии были расширены сведения о полимерах и белковых веществах, нуклеиновых кислотах. Пе-

риодический закон и другие законы и теории были приближены к возможностям школьного курса, и на их основе стали изучаться естественные группы элементов.

Следует отметить, что единые для всех республик, всех регионов страны школьные программы и учебники длительное время проходили экспериментальную проверку, обсуждались учительской общественностью, тщательно шлифовались.

Особое внимание М.А. Прокофьев, будучи ученым-химиком, уделял, понятно, комплексу проблем, связанному с преподаванием химии в школе. Именно он сформулировал общие требования к школьному курсу химии с учетом развития науки и производства. Программные комиссии, состоявшие из крупных специалистов в области химии и методики ее преподавания, работали под непосредственным руководством Прокофьева. Не случайно затем учебник Л.А. Цветкова «Органическая химия» получил государственную премию.

В то же время в эти годы были написаны или существенно переработаны методические руководства и по всем другим школьным дисциплинам. Начали издаваться комплексы учебных материалов, в которые входили не только учебник, но и задачник или практикум, а также книга для учителя. Параллельно с обязательными для всех учащихся курсами разрабатывались углубленные курсы, спецкурсы, факультативы, программы кружковых занятий.

Большими тиражами публиковалась методическая и научно-популярная литература лучших отечественных и зарубежных авторов. Причем, все учебные издания были дешевы. А постепенно внедрялось и бесплатное пользование учебниками в школе.

Пристальным было внимание Михаила Алексеевича к специализированным кабинетам, их оборудованию, наличию технических средств обучения. Здесь реализовывались идеи действительного члена АПН СССР Сергея Григорьевича Шаповаленко. При этом фрагменты типовых школьных учебных кабинетов создавались также и в педвузах. К производству школьного оборудования подключалось множество предприятий. Осуществлялась кинофикация учебного процесса, широко использовались радио- и телепередачи.

Активно обобщался и внедрялся в широкую практику лучший педагогический опыт. Многое делали в данном направлении не только межшкольные методические объединения, работники институтов усовершенствования учителей, но также и сотрудники Академии педагогических наук, ее исследовательских институтов.

При этом М.А. Прокофьев неоднократно – письменно и устно – подчеркивал, что универсального метода для работы учителя – панацеи от всех школьных бед – не существует. Хорошие результаты педагог, по его мнению, может получить лишь при свободном владении предметом, методикой его преподавания, знании психологии ребенка, гибком сотрудничестве с ним. Под владением предметом понималось им знание его истории, современного состояния, понимание значения новых поисков, представление о практической реализации открытых в науке закономерностей.

Михаил Алексеевич являлся убежденным сторонником развития демократических начал в образовательной деятельности, стимулирования творческого поиска учителей. Именно для обсуждения принципиальных вопросов развития образования созывались общесоюзные съезды учителей. Так, на первом, после Великой Отечественной войны, Всесоюзном съезде учителей в 1968 г. был намечен переход от неполного среднего образования ко всеобщему среднему. Обратите, пожалуйста, внимание на цифры. На пленарных заседаниях и в секциях этого съезда работали 2624 учителя, 750 работников управления народным образованием, 226 деятелей педагогической науки, 20 директоров промышленных предприятий, министры просвещения ряда зарубежных стран и их заместители.

В 1978 г. прошел второй Всесоюзный съезд учителей, а в 1979 г. – Всесоюзные педагогические чтения. Всеобщее среднее образование стало реальностью, возникли новые задачи. Надо было закрепить достигнутое, и в 1983 г. на родине М.А. Прокофьева – в Смоленске состоялось Всероссийское совещание руководителей органов народного образования и педагогических учебных заведений.

В то же время ученый-химик М.А. Прокофьев выступал одним из инициаторов и организаторов всесоюзных смотров коллективов юных химиков, Всесоюзного конкурса ученических работ на лучшее экспериментальное исследование по химии и лучшую реферативную работу, а также



выпуска специальных «школьных» номеров ряда научных журналов. По его инициативе и при непосредственном участии изданы «Энциклопедия школьника. Неорганическая химия», «Книга для чтения по неорганической химии», часть вторая, сборник нормативных документов «Химия в школе».

В 80-е годы XX века Россия, как и некоторые другие высокоразвитые страны Земли, достигла высокого уровня общеобразовательной подготовки, необходимого для освоения и внедрения новых производственных технологий. Хочу напомнить, что определение уровня интеллектуализации школьников разных стран, предпринятое в ту пору специалистами ЮНЕСКО, привело к выводу, что наших учащихся по этому параметру следует поставить на одно из первых мест в мире.

Не случайно многогранный и продуктивный опыт работы школы, так сказать, «прокофьевского периода» долгое время был объектом внимания и изучения мировой педагогической науки, зарубежных деятелей образования, учителей-практиков.

И это естественно, так как, работая министром, Михаил Алексеевич всегда оставался ученымисследователем, для которого наука являлась главным делом жизни. Показательно, что двадцать
лет он заведовал кафедрой химии природных соединений МГУ им. Ломоносова, более 30 лет Михаил Алексеевич являлся действительным членом нашей академии. По свидетельству специалистов, его труды в области биохимии нуклепротеидов, связанные с изучением структуры и свойств
этих соединений, получили мировое признание. Среди научных достижений академика М.А. Прокофьева — разработка методов синтеза нуклеоаминокислот, изучение их физико-химических и
фармакологических свойств. Он открыл реакции, позволяющие определять типы химических связей в природных структурах — ковалентных комплексах белков с нуклеиновыми кислотами.

Семнадцать его учеников стали докторами наук и свыше 100 защитили кандидатские диссертации. Им создано новое направление в молекулярной биологии — исследование структуры и функций природных соединений ДНК и РНК с белками и пептидами, что позволило ему в соавторстве с многочисленными учениками полностью разработать химический путь синтеза генов, а также установить механизм действия фермента ДНК-лигазы.

По убеждению Михаила Алексеевича, «В наше время деятельность в любой сфере требует научного подхода, анализа жизненных явлений, выявления тенденций развития, обобщения опыта. В особенности этого требует область просвещения. И здесь, – подчеркивал Прокофьев, – многое зависит от направляющего внимания Академии педагогических наук..., которая должна опираться на систему научно-педагогических коллективов вузов и школ. Вокруг Академии, ее институтов должны объединяться творческие учителя». Но, к сожалению, сетовал академик Прокофьев, «научный сотрудник, особенно теоретико-методологического плана, – довольно безответственный субъект: сегодня он носится с одной идеей, завтра его пленила другая. Заметьте, – писал он, – насколько сдержаннее в оценках те, кто действительно поработал с экспериментальным, фактическим материалом, кто действительно углубился в сущность изучаемого явления».

«Поставим перед собой вопрос, говорил в мае 1981 г. в докладе о задачах педагогической науки на общем собрании АПН СССР действительный ее член М.А. Прокофьев, какова конечная цель деятельности нашей академии и ее научных организаций? Она в том, чтобы помогать учительству построить рациональный учебный и воспитательный процесс. Исходя из этой главной цели должны решаться все остальные задачи, связанные с познанием человека, вскрытием механизма применения методов и приемов управления познавательной деятельностью, ее преобразованием в убеждения».

«Именно от академии, указывал Прокофьев, ждут создания новых учебников, методических пособий, дидактических материалов, включая выработку теоретических подходов к учебной книге, раскрытия влияния физиологических и психологических факторов на процесс обучения». «Нам, подчеркивал Михаил Алексеевич, предстоит улучшить прогностическую деятельность научных учреждений Академии».

Серьезный интерес для понимания и личности самого Михаила Алексеевича, и его взглядов представляет интервью, которое он дал уже, по сути, в наши дни, в 1996 году, журналу «Alma mater». «Свою основную цель я, — заявил Прокофьев, — видел в том, чтобы обеспечить условия для эволюционного развития образования. Мне кажется, что наше министерство работало без резких

рывков, но и не отставая от требований времени и в какой-то мере оказывая хорошее влияние на развитие всей системы образования».

Стиль работы тех лет, по словам Прокофьева, весьма отличался от современного. «Только что я, – говорил Михаил Алексеевич, – прочитал последнюю книгу бывшего министра образования России Э. Днепрова... Коротко позиция ее автора состоит в следующем: «До меня было плохо. Только я порядок стал наводить, как мое место занял другой. Все развалил и завалил. И стало еще хуже»... Спрашивается, насколько этичны такие оценки со стороны бывшего министра в адрес действующего. Тем более что не все ... зависит от руководителя ведомства».

«Перспективы дальнейшего развития школы, — отмечал Михаил Алексеевич, — с моей точки зрения, связаны с постепенным переходом от унитарной подготовки школьников к дифференцированной. Это, во-первых. И, во-вторых, в числе проблем, определяющих будущее российской школы, стоит проблема возвращения школе роли важного воспитательного учреждения». Причем, наиболее тревожным Прокофьеву представлялось то, что современная ситуация в образовании (напоминаю, что это высказывание из совсем недавнего 1996 года) характеризуется "культом безграмотного своеволия: своеволия, помноженного на безграмотность своеволящих".

Вспоминая сегодня дела и мысли известного ученого, крупного государственного деятеля, действительного члена нашей Академии Михаила Алексеевича Прокофьева, нельзя не заметить, что он был не только видным деятелем науки, министром великого государства, но, прежде всего, изумительно цельным, красивым человеком, широко открытым людям.

Мне много раз приходилось наблюдать за тем, с каким не просто тактом, но неподдельным интересом этот предельно занятый человек относится к людям, занимающим, кстати, самое различное положение в социуме, с каким вниманием вслушивается, вдумывается в их предложения, в их мысли, высказываемые как публично, так и в научно-методических работах.

В этом плане хочу поделиться с вами одним личным воспоминанием. Тридцать восемь лет назад – в 1972 году, я, совершенно неожиданно, живя тогда в Душанбе, получаю письмо. Позвольте мне зачитать его текст – "Уважаемый Давид Иосифович! С удовольствием прочитал Вашу книгу "Трудный подросток". Очень понравилась своим оптимистическим настроем. Вы еще и еще раз продемонстрировали, как можно исправить ребят, волею судьбы оказавшихся в тяжелом положении.

Слышал, что Вы перешли на работу в университет. Это хорошо. Но Вам надо «питаться» живым опытом. Нужны хорошие книги об опыте воспитания трудных ребят в обычном школьном коллективе (это, вероятно, и проще – не так запущена болезнь. И сложнее – коллектив учителей и школьников обычен).

Подумайте.

23 октября 1972 г.

M.A. Прокофьев».

Министр страны, который читает книги психологического содержания, да еще и изданные в далеком Таджикистане! И не просто читает, но и находит время написать письмо их автору. Нужна ли этому человеку какая-то еще характеристика?!

Уже затем, живя в Москве, я близко узнал Михаила Алексеевича, который мне, работавшему тогда заведующим одной из лабораторий Психологического института нашей Академии, уделял много времени, давая ценные советы не только в научном, но и в жизненном плане.

Я привел этот пример отношения министра великой страны к одному из научных сотрудников Академии педнаук только потому, что он зримо демонстрирует глубинную сущность самого Михаила Алексеевича.

Светлая память этому прекрасному высококультурному человеку – ученому, организатору просвещения, который до сих пор не просто составляет славу нашей Академии, но и выступает для нас определенным личностным ориентиром.

МИХАИЛ АЛЕКСЕЕВИЧ ПРОКОФЬЕВ – ЧЕЛОВЕК, УЧИТЕЛЬ, УЧЕНЫЙ MIKHAIL PROKOFIEV – PERSON, TEACHER AND SCIENTIST

Мясников В.А.

Директор УРАО «Институт теории и истории педагогики», доктор педагогических наук, профессор действительный член РАО, помощник министра просвещения СССР 1975–1984 гг.

Myasnikov V.A.

Director of the Institute of Theory and History of Education, Doctor of Science (Education), Professor Academician of Russian Academy of Education, Assistant Minister of Education of the USSR in 1975–1984

Аннотация. Статья посвящена 100-летию со дня рождения Михаила Алексеевича Прокофьева— выдающегося ученого-педагога, академика АПН (1967), министра просвещения СССР (1966—1984 гг.). Министерство просвещения СССР при М.А. Прокофьеве осуществляло единую государственную политику в области образования, руководило общим средним образованием, дошкольным и внешкольным воспитанием. Определяло содержание общего среднего образования, отвечало за совершенствование учебных планов и программ для средней общеобразовательной школы по основам наук, подготовку и издание стабильных учебников.

Annotation. The article is dedicated to the 100th anniversary of M.A. Prokofiev—an outstanding scientist and teacher, associate member of the Academy of Pedagogical Sciences, Minister of Education in the USSR (1975-1984). The Ministry of Education in the USSR carried out a common state policy in an educational sphere, supervised the preschool, general and extra-curricular education. It defined the content of general secondary education and was responsible for the improvement of programs and curricula for a secondary comprehensive school on the scientific basis and publication of modern textbooks.

К л ю ч е в ы е с л о в а. Всеобщее среднее образование, стабильные учебники, трудовое воспитание, формирование сознательности, нравственное развитие, физическое развитие, эстетическое развитие, подготовка к жизни, осознанный выбор профессии.

K e y w o r d s. Universal secondary education, modern textbooks, labour education, formation of consciousness, moral development, physical development, aesthetic development, preparation for life, choice of career.

В Большой советской энциклопедии сказано: Михаил Алексеевич Прокофьев родился 18 ноября 1910 г., с. Воскресенское, ныне Темкинского района Смоленской области. Советский государственный и партийный деятель, чл.-корр. АН СССР (1966, химия биополимеров и др. природных соединений), действительный член АПН СССР (1967). Член КПСС с 1941 г. Родился в семье крестьянина. В 1935 г. окончил МГУ. В 1935–37 и 1941–46 – в Советской армии. В 1937–1941, в 1946–51 – на научной и партийной работе в МГУ. В 1951–59 – в Министерстве высшего образования СССР и Министерстве культуры СССР. В 1959–66 – первый заместитель министра высшего и среднего специального образования СССР, с мая 1966 – министр просвещения РСФСР, с декабря 1966 – министр просвещения СССР. Член ЦК КПСС с 1971. Депутат Верховного Совета СССР.

Эти довольно скупые строчки, конечно же, не могут отразить всю многогранную деятельность, которую осуществлял министр на протяжении 18 лет, тем более, передать человеческое отношение к школьному делу, которому Михаил Алексеевич посвятил всю свою жизнь.

Основы школы будущего, подчеркивал Михаил Алексеевич, в значительной степени закладываются в действующей школе и истории прошлого. Поэтому анализ этих основ является весьма важным и может быть полезен при разработке планов модернизации школы. Важно извлечь уроки, взять с собой в школу XXI века все полезное, что добыто трудами учителей и закреплено практи-

кой учебно-воспитательной работы и, с другой стороны, не тащить в будущее то отжившее, что может тормозить ее реформирование.

Большой путь прошла наша российская школа, отмечал М.А. Прокофьев, непрерывно развиваясь количественно и качественно, став одной из авторитетных в мире. В ее деятельности были периоды интенсивного движения вперед, было и немало труднопреодолимых слабостей и недостатков. Судьба распорядилась так, что большую часть жизни Михаилу Алексеевичу так или иначе приходилось иметь дело со школой. В 1918 г. – ученик сельской школы, с 1923 по 1927 г. – одной из московских школ, в 1930–1935 гг. – студент химического факультета Московского государственного университета, в котором наряду с химическими науками преподавались и педагогические. Учился педагогике у тогда еще молодого, но уже известного в стране специалиста И.А. Каирова (впоследствии министра просвещения и президента Академии педагогических наук РСФСР).

Окончил университет, получил звание научного сотрудника и учителя. Затем последовательно работал учителем в одной из подмосковных школ, в Институте повышения квалификации учителей, ассистентом, доцентом и профессором Московского университета.

Мне посчастливилось в том, что в течение 10 лет моя серьезная, сложная, многогранная и интересная работа в Министерстве просвещения была связана с министром, осуществлялась под непосредственным руководством и взаимодействием с Михаилом Алексеевичем. А это началось с того, что меня в июне 1975 г. (я уже закончил аспирантуру и защитил кандидатскую диссертацию, посвященную развитию образования в условиях научно-технического прогресса) пригласили в Министерство к самому министру.

Беседа проходила в кабинете у министра и началась она словами Михаила Алексеевича: «Мне нужен помощник! Но при этом желательно знать систему просвещения (экземпляр моей диссертации лежал у него на столе и, судя по всему, министр уже ознакомился с ней), а главное уметь разбираться в человеческих отношениях». Это пожелание, как мне показалось, прозвучало не от министра, а от человека, учителя, крупного ученого-педагога. И эти слова навсегда врезались в мою память и помогают не только в решении обязательных научных задач, но и в жизни.

Во время беседы мне пришлось высказать свою точку зрения о социально-экономических и организационно-педагогических предпосылках введения всеобщего среднего образования на селе, размещении сети школ в сельской местности, об экономической эффективности и педагогической целесообразности существования малокомплектных сельских школ, об эффективности трудового воспитания сельских школьников. Министр не перебивал, он внимательно слушал. Начавшись с вопросов: Где учились?; Какова семья?; Где проживаете?; беседа закончилась словами: «Вас еще послушают на коллегии Министерства, которая примет решение». Работа началась.

В соответствии с «Основами законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании» (Закон СССР от 19 июля 1973 г.) центральные общесоюзные органы (Министерство просвещения СССР) осуществляло единую государственную политику в области образования, руководило общим средним образованием, дошкольным и внешкольным воспитанием, как правило, через систему союзно-республиканских министерств. Положением о Министерстве просвещения СССР было определено, что оно отвечает за:

- обеспечение всеобщего обязательного восьмилетнего обучения и переход к всеобщему среднему образованию детей и молодежи, вооружение их прочными знаниями основ наук, формирование у них высокой коммунистической сознательности, нравственного, физического и эстетического развития, подготовку к жизни, труду, осознанному выбору профессии;
- определение содержания общего среднего политехнического образования и трудовой подготовки учащихся;
- совершенствование учебных планов и программ для средней общеобразовательной школы по основам наук, подготовку и издание стабильных учебников;
- организацию и совершенствование системы подготовки и повышения квалификации учителей;
- развитие научных исследований в области педагогических наук.

На Министерство были возложены и другие задачи, для выполнения которых ему предоставлялись необходимые права. Министерство разрабатывало типовые учебные планы школы, кото-



рыми руководствовались все школы страны. Их вариативная часть, определяемая нижестоящими структурами управления, была минимальной. Министерство же утверждало программы обучения по всем базовым дисциплинам, определяло требования к знаниям учащихся, утверждало школьные учебники, одобряло рекомендуемые методические пособия.

В соответствии с решаемыми задачами Министерство имело определенную структуру, куда входили управления, отделы, Ученый методический совет (УМС). Директивы и решения Министерства просвещения были обязательны для всех нижестоящих органов управления. Министерство в своей практической деятельности опиралось на Академию педагогических наук, которая состояла при Министерстве. Помимо Академии оно опиралось на специальный орган – Совет по вопросам средней общеобразовательной школы. Совет был совещательным органом при министре, но все наиболее важные директивы до их введения в жизнь детально обсуждались на его заседаниях. Некоторые школы, дошкольные учреждения и другие объекты не входили в прямое подчинение Министерству. Большую группу из них составляли железнодорожные школы, школы при посольствах, школы в исправительных учреждениях МВД СССР.

В целях координации профессиональной ориентации молодежи при Министерстве просвещения СССР был создан Межведомственный методический совет, в работе которого принимали участие представители Госплана СССР, Комитета по труду и социальным вопросам, представители профсоюзов (ВЦСПС), комсомола (ЦК ВЛКСМ) и других заинтересованных министерств и ведомств. Приводимой мною обобщенной структурой Министерства я хочу подчеркнуть огромную занятость и разнообразную деятельность Михаила Алексеевича на посту министра.

Регулярно проводились съезды и конференции учителей, работников дошкольных и внешкольных учреждений, педагогических учебных заведений, трудовых объединений школьников. Михаил Алексеевич являлся депутатом Верховного Совета СССР ряда созывов по Ржевскому избирательному округу, председателем Московской организации общества «Знание», заместителем председателя Всесоюзной организации общества «Знание», ее председателем был академик Басов, председателем общества советско-иракской дружбы (по линии Союза советских обществ дружбы с зарубежными странами (ССОД)). Его возглавляла в то время космонавт В.Н. Терешкова, на общественных началах возглавлял кафедру на химическом факультете МГУ.

Тогда не могло быть много помощников депутата и огромная переписка с избирателями округа, а это города Зубцов, Осташков, Ржев, Нелидово, Андреаполь, Белый, Западная Двина и др., осуществлялась через помощника министра. Мы не менее двух раз в году совместно посещали по депутатским делам избирательный округ, где решались как избирательные, так и жилищные вопросы, но и посещали большое количество школ, в том числе маленьких, насчитывающих всего 7—11 учащихся. До некоторых территорий можно было добраться только на дрезине.

Очень часто к депутату обращались избиратели с вопросами обеспечения топливом (дровами) и даже с такими: почему не разрешают собирать клюкву для семейного пользования? Оказывается, местными органами было установлено: пока не будет выполнен план сбора клюквы для госпоставок, в собственное пользование этот продукт собирать не разрешалось. Как член ЦК КПСС Михаил Алексеевич регулярно выступал с докладами в Академии общественных наук (на Юго-Западе), в высшей партийной школе (на Миусской), в заочной партийной школе (на Ленинградском проспекте), в академии МВД (на Войковской). Два раза в году министр выступал с докладом перед московскими избирателями по линии МГК КПСС – накануне октябрьских и майских праздников. Возглавляя Московскую организацию общества «Знание», Михаил Алексеевич часто выступал с докладами по этой линии, как на съездах и симпозиумах, так и научных встречах.

Большая работа осуществлялась министром с прессой: ТАСС СССР, Агентством Печати Новости; радио и телевидением; журналами: «Коммунист», «Политическое самообразование», «Новое время», «Юность», а также толстыми журналами, газетами: «Правда», «Известия», «Советская Россия», «Комсомольская правда» (где были отделы школ), «Литературная газета», «Московская правда», «Советская культура», в которых регулярно публиковались статьи, посвященные различным проблемам школьного строительства, трудового и нравственного воспитания, содержания образования и др.

И конечно работа с педагогической прессой и педагогическими издательствами: «Учительская газета» и «Пионерская правда»; с журналами: «Народное образование», «Советская педагогика»,

«Воспитание школьников», «Вечерняя средняя школа», «Школа и производство», «Семья и школа», «Начальная школа», «Русский язык в школе», «Дошкольное воспитание», «Иностранный язык в школе» и др. Все научно-методические журналы Министерства или АПН СССР по мере поступления лично прочитывались министром, а иногда давались поручения через помощника о разъяснении журналами того или иного вопроса школы, семьи или педагогической науки. Руководители многих научно-методических журналов, педагогических издательств регулярно приглашались на заседания коллегии Министерства просвещения СССР.

Вообще, говоря о загруженности Михаила Алексеевича на работе, следует заметить, что в свободное от заседаний, выступлений, приема посетителей время, министр всегда читал, делал записи, вел статистические подсчеты по ежегодному статсборнику «Народное хозяйство СССР», сравнивал статистические данные сборника и отдела статистики Министерства. Без споров, деловых конечно, в которых принимал участие и помощник, никогда не обходилось. Эти споры были регулярными, так как министр остро реагировал на всякие изменения системы.

Министр не любил, когда вольно относятся ко времени, особенно на работе, не поощрял всякие сверхурочные. Он всегда говорил, что если остаешься работать сверх нормированного времени, значит непродуктивно тратил основное время. Хочется отметить, что помощник министра ни разу за 10 лет не оставался сверхурочно и лишь четыре раза брал работу на дом тогда, когда требовали обстоятельства. И эту норму министр воспитывал у своих сотрудников.

Подавал ежедневно пример четкости на работе, справедливости отношений с кем бы он ни общался – писателем, композитором, режиссером, академиком, начальником управления или учителем. Мне не трудно было работать с Михаилом Алексеевичем. Его принципиальность и требовательность, справедливость и человечность всегда совпадали с моими личностными характеристиками, что помогало взаимодействию в работе.

Публикация в различных журналах и газетах естественно строилась на вопросах их читателей и отвечала на многочисленные проблемы обучения и воспитания, семьи и школы, проблемы учителя, дошкольного воспитания, куда пойти учиться, как искать таланты, почему завышают оценки в школе, зачем нанимать репетиторов, наполняемость классов и др.

Я остановлюсь на одном примере «Литературной газеты», которая публиковала ответы министра просвещения СССР на вопросы читателей под рубрикой «Школа: проблемы и варианты решений» (Л.Г. 19 января 1983 г. № 3).

Из письма: «Почему с таким страхом надо ждать визита инспектора на урок? Обычно это хмурый человек, который тебя сразу начинает подозревать. Молча что-то записывает на уроке, а потом излагает свои впечатления директору или завучу. Второй год я работаю в школе. Люблю свою работу, стараюсь готовить интересные уроки. Но ни разу меня ни за что не похвалили. Только высматривают мелкие недостатки». С.Д. (Свердловск).

Вот это справедливые претензии! К сожалению, немало инспекторов, которые действительно «высматривают только недостатки», как верно пишет молодая учительница.

Действительно, много дергают нервы учителя, заставляют его оправдываться в каждом слове, каждом действии на уроке: то мало спрашивал, то много писал на доске, почему дети смеялись, почему мало задает на дом и так далее. Не должно быть никакого страха перед визитом инспектора! Наоборот, учителя должны радоваться его приходу, приглашать на свои уроки, как, скажем, пригласили бы они своего преподавателя из педвуза: разобрать урок, сделать хороший анализ...

Можно было привести много примеров в развитии просвещения, которые изложены не только в статьях журналов, но и книгах: Советская школа на современном этапе / Под ред. Н.П. Кузина и М.Н. Колмаковой. — М.: Педагогика, 1977; Всесоюзный съезд учителей: стенографический отчет. 28—30 июня 1978. — М.: Педагогика, 1979; Народное образование в СССР / Под ред. М.А. Прокофьева. — М.: Педагогика, 1985.

Для обсуждения принципиальных вопросов просвещения, в особенности в переломные этапы развития, созывались всесоюзные съезды учителей. В их работе, как правило, участвовали представители всех руководящих органов страны, имеющих отношение к просвещению, а также представители руководящих органов партии, комсомола, профсоюзов и др. Проблемы просвещения обсуждались совместно с работниками высшей школы и хозяйственными руководителями. На съезде вырабатывалась программа действий на ближайшие годы. Так как помощник министра не-



посредственно участвовал и в подготовке доклада съезду и на съезде, то припоминаются некоторые казусы.

За день до выступления министра с докладом, который был рассчитан на 1 час, стало известно, что Л.И. Брежнев, а он присутствовал на съезде, собирается уйти на собрание выпускников военных академий. Поэтому доклад необходимо было сократить до 35 минут, чтобы Леонид Ильич его выслушал полностью, а затем посетил следующее мероприятие. Пришлось немножко напрягаться, но все произошло в спокойной обстановке.

В докладе съезду учителей 1978 г. министром дан глубокий анализ развития учреждений просвещения за десять лет, прошедшие со времени предыдущего съезда учителей (1968 г.); изложены принципиальные вопросы работы школы; сформулированы основные задачи развития всеобщего среднего образования и дошкольного воспитания, совершенствования учебно-воспитательного процесса, трудового воспитания и общественной деятельности школьников; подчеркнута важная роль в этом советских, профсоюзных и комсомольских организаций, хозяйственных органов, трудовых коллективов, научных учреждений, творческих союзов.

В докладе дана высокая оценка роли советского учительства; большое внимание уделено работе с педагогическими кадрами, актуальным вопросам педагогического образования, распространению и обобщению передового опыта отдельных учителей и лучших педагогических коллективов. В это время широко обсуждались в прессе вопросы работы передовых учителей, учителей, которые имели свой наработанный практикой опыт и добивались неплохих результатов: Амонашвили, Шаталов, Волков, Лысенкова, Щетинин и др. Министр по доброму оценивал опыт каждого и неоднократно встречался со всеми вместе и по одиночке. Оказывал необходимую помощь. Но когда со страниц печати или радио раздавались голоса: «Давай внедрять опыт Шаталова! Давай внедрять тот или иной опыт!», министр занимал принципиальную позицию и отвечал, публично и на совещаниях: «Опыт Шаталова — его опыт, для него он хорош, и почему мы должны распространять и насаждать его по всей стране. Это неправильно!». Да и было много неудачников, у кого не пошел хороший передовой опыт другого. В связи с этим я приведу строки письма министра просвещения СССР главному редактору одного из журналов.

Главному редактору журнала «Огонек» Тов. СОФРОНОВУ А.В.

Уважаемый товарищ редактор!

В журнале «Огонек» № 28 за прошлый год была помещена беседа с В.Ф. Шаталовым, бывшим учителем школы № 13 г. Донецк. В № 12 за этот год опубликован обзор писем под общим заглавием «Обречена... на успех». Автор обзора М. Баринов критикует Академию педагогических наук и школьную администрацию за невнимание к массовому внедрению опыта В.Ф. Шаталова, характеризуя его как новую педагогическую систему, способную вывести школу на качественно более высокий уровень.

Поиски В.Ф. Шаталовым путей улучшения учебно-воспитательного процесса заслуживают внимания. Он, несомненно, принадлежит к категории ищущих учителей. В одних случаях его находки представляют интерес, в других — требуют внимательного критического анализа и большой осторожности при применении их в обучении.

Обратимся к истории вопроса. В конце 60-х годов В.Ф. Шаталов, используя богатство методических приемов, характерное для советской школы, выработал для себя определенную методику проведения уроков по математике. Эта методика отличалась большой плотностью занятий на уроке, многократным построением изучаемого материала, созданием благоприятной психологической обстановки на уроке и использованием своеобразных конспектов – листов с опорными сигналами.

В начале 1975 г. Министерство просвещения СССР изучило состояние дел в школе, работающей по так называемому методу Шаталова В.Ф. В публикации «Учитель Шаталов и его эксперимент» в «Учительской газете» были отмечены сильные и слабые стороны предлагаемых приемов. Одновременно было признано целесообразным ознакомить с приемами работы В.Ф. Шаталова широкие круги советской педагогической общественности, предложив ему описать их. Были подготовлены и изданы массовым тиражом два труда «Куда и как исчезли тройки» и «Педагогическая проза». Позиция автора, возможности использования его приемов раскрыты в них в полной мере.

Какие принципиально неприемлемые позиции содержатся в предложениях В.Ф. Шаталова?

Это приписывание, прежде всего, репродуктивным методам обучения главенствующего значения. Обогатить свою память знанием фактов основных положений науки – абсолютно необходимо, но это первая фаза обучения. Задача школьного обучения не сводится к этому. Развить интеллект, использовать воспитывающее обучение для развития мыслительной деятельности – главная задача. «Зубрила», как в обиходе именуют ученика, ориентирующегося только на запоминание, даже если это осуществляется какими-то современными методами – творческой личностью не будет. Приемы В.Ф. Шаталова, к сожалению, в большинстве случаев ориентированы на формирование именно таких воспитанников.

В.Ф. Шаталов придает своеобразному конспекту, который он именует листами с опорными сигналами, самодавлеющее значение. Опорный сигнал – это условные сокращения: цифры, буквы, различные стрелки и другие значки на листке, по которому ученики после прослушивания учителя несколько раз проговаривают заучиваемый текст. Вот пример такого опорного сигнала из курса истории СССР, иллюстрирующего сражение на реке Рымник, уже публиковавшегося в журнале (стр. 57 из книги «Педагогическая проза»):



Нормальный конспект, составлять который надо научить любого школьника, подменяется набором знаков. Это объясняется достижением педагогической мысли. По нашему мнению, это формализм, толкающий школьника только к бессмысленному заучиванию материала. В печати (главным образом, непедагогической) приемы В.Ф. Шаталова стали преподноситься в рекламном виде. К сожалению, их автор не протестовал против такого подхода, а по мере публикации хвалебных непрофессиональных статей убедил себя в том, что он является творцом новой педагогики. Другие современные способы обучения, применяемые советским учительством, по его мнению, состоят на «прадедовском уровне». Последовала серия устных и письменных выступлений В.Ф. Шаталова с обещаниями резко сократить срок обучения, с отрицанием полезности методов обучения и воспитания, рекомендуемых учеными педагогами и реально используемых учителями.

Следует иметь в виду, что применение любого методического приема, даже если он не содержит каких-либо ошибок, как единственно возможного педагогического лекарства, годного на все случаи жизни, и не реально, и теоретически ошибочно. Советская педагогическая наука и практика располагают большим арсеналом средств и методов обучения, при умелом применении которых достигается необходимый эффект. Среди них нет только какого-нибудь одного чудесного, уникального, который во всех случаях жизни, в руках любого учителя, для любого класса, по любому предмету автоматически приводил бы к полной и безоговорочной успеваемости. Нет и быть не может! Хотя отдельные авторы так называемых новейших методов не прочь иногда увести нас в область фантастики. Все дело в учителе, в его знании арсенала средств и методов, в его понимании психологии ученика, в свободном владении учебным материалом. Приходится здесь вспомнить К.Д. Ушинского, который говорил о тесном сочетании науки и искусства в деятельности работников просвещения. Носители передового опыта — это люди, умеющие достичь максимальных результатов, применяя различные методические приемы в прямой зависимости и с учетом множества факторов.

С оценкой опыта В.Ф. Шаталова как новой педагогической системы, способной поднять школу на новый качественно более высокий уровень, мы согласиться, следовательно, не можем. Отдельные приемы обучения, применяемые автором, следует иметь в виду при отработке собственного стиля работы отдельных учителей.

М.А. Прокофьев, министр просвещения СССР Подписано 5.05.1981 г.



Принципиальную позицию занимал министр и по отношению к трудовому обучению и профессиональной ориентации. Чтобы наиболее точно отразить данную позицию, приведу текст письма министра, направленного в журнал «Наш современник».

Главному редактору журнала «Наш современник» тов. Викулову С.В.

Уважаемый товарищ редактор!

На страницах Вашего журнала были опубликованы очерки Ивана Синицына под заглавием «Ученье и труд». Они посвящены весьма актуальной проблеме – воспитанию молодого поколения и, прежде всего, школьников. Вполне естественно, что по этой проблеме, равно как и любой другой, могут быть разные точки зрения. Анализ их, сопоставление мнений помогают более глубоко вникнуть в происходящие процессы и внести необходимые коррективы в практику работы.

Написать Вам настоящее письмо заставило нас, однако, извращение позиции Министерства просвещения СССР по принципиальным вопросам развития школы. Автор приписывает нам, что Министерство просвещения, а вместе с ним и вся система, ориентирует учителей только на теоретическое обучение школьников. Трудовому обучению и воспитанию не придается должного значения. Взят де на вооружение буржуазный тезис «воспитывающего обучения». В доказательство этих положений приводится тенденциозно подобранный материал; действительно имеющие место недостатки в работе отдельных школ и педагогических коллективов гиперболизируются до утверждения порочности в работе всей системы просвещения.

Министерство и его органы никогда не стояли и не стоят на позиции, приписываемой нам. В педагогической науке и школьной практике всегда утверждалась необходимость комплексного подхода к воспитанию. Составными элементами такого комплекса являются: овладение основами наук, привитие навыков общественно полезного труда, выработка потребности и умения жить в коллективе, активно участвуя в общественной деятельности (в пионерской и комсомольской, и в других различных ученических организациях).

Действительно, рационально построенной системе обучения основам наук мы придаем важное воспитывающее значение. Глубоко заложить в сознание молодежи понимание основных закономерностей развития общества и природы мы считаем архиважной задачей. Овладение основами достижений человеческой мысли в их истинном, объективном значении несомненно играет важную воспитывающую роль.

Не можем мы согласиться и с утверждением автора по поводу беззаботности Министерства и его органов в отношении трудового воспитания и обучения. Советская школа в тесном содружестве с производственными предприятиями упорно работает над совершенствованием этой системы. Достижения советской школы, недостатки в этом деле были предметом многочисленных публикаций в общественно-политической и специальной прессе. Недавно комиссия по народному образованию и культуре Совета Союза и Совета Национальностей Верховного Совета СССР после глубокой проверки депутатами на местах обсудили на своем заседании вопрос о соблюдении требований законодательства по дальнейшему совершенствованию трудового обучения, воспитания и профессиональной ориентации учащихся общеобразовательных школ и объективно оценили состояние дел. Отметив то обстоятельство, что в последние годы в основном сложилась система этой работы, определились ее эффективные формы и методы, комиссии обратили внимание на серьезные недостатки и нерешенные проблемы.

В настоящее время в организацию трудового обучения положен принцип активного участия предприятий, колхозов, совхозов. По известным решениям Правительства, предприятия создают учебные цехи на заводах, учебные мастерские в школьных учебно-производственных комбинатах на правах своих структурных подразделений. Аналогично поступают колхозы и совхозы. Хозяйственные организации оснащают оборудованием, выделяют инструкторов трудового обучения, снабжают сырьем и полуфабрикатами, являются хозяевами изготовленной продукции. Животноводческие бригады на селе под руководством опытных инструкторов овладевают искусством работы на колхозной ферме. За ними закрепляют скот. По тому же принципу строится трудовое обучение в полеводстве. Успехи достигаются там, где союз школы и производства наиболее тесен.

Кстати сказать, все примеры хорошей работы, приводимые в статье Ивана Синицына, строятся на этом принципе.

Иван Синицын предлагает нам сломать сложившуюся систему, перейти на систему школадетхоз, создать в школе замкнутое хозяйство. Мы убеждены в порочности такой системы. Она не реальна в практическом плане и чревата опасными воспитательными последствиями. Подобные эксперименты проводились в 60-е годы в отдельных школах и были прекращены. Очевидно, что дело заключается не в ломке сложившейся системы, а в совершенствовании существующей.

С уважением М.А. Прокофьев министр просвещения СССР Подписано 28.04.1982 г.

Во время работы с Михаилом Алексеевичем я всегда задумывался, откуда берется энергия, получаемая министром для осуществления многосторонней деятельности, как можно было тратить столько сил, отдаваясь любимому делу. Михаил Алексеевич очень любил театр и постоянно посещал его, не только в выходные дни, но и среди недели. Он как- то мне признался, что «театр – это получение новой энергии»! Обычно он просматривал весь современный репертуар спектаклей. Он также любил спорт — езду на велосипеде и пешие походы на большие расстояния. Посещение спектакля или международного конкурса артистов балета в Большом было его любимым делом. Также с большим интересом посещал он спектакль «Юнона и Авось», который начали демонстрировать в театре Ленинского комсомола. Побывав на таком непривычном для него спектакле, министр хорошо отозвался о нем, но продолжил «только очень громко».

Михаил Алексеевич, уйдя на пенсию (ему было 74 года), постоянно интересовался и, надо сказать, сильно переживал за развитие просвещения в стране, где произошли перестроечные изменения, в том числе и в образовании.

Сейчас два подхода резко выявляются в оценке дореформенной школы. С позиций одного из них отечественная школа прошла славный путь развития, накопила огромные ценности в обучении и воспитании поколений. Именно она в стране, где большинство населения было неграмотным, первой в мире перешла на полное среднее образование подрастающей молодежи. Именно в ней выросли, получили путевки в науку и жизнь талантливые ученые с мировыми именами, деятели культуры, крупные хозяйственники. Отдавая себе ясный отчет в необходимости дальнейшего совершенствования школы в эпоху перестройки общественных отношений, мы не можем игнорировать достигнутое. У школы много существенных недостатков как внутри нее, так и привнесенных извне.

Школа — организм, непрерывно обновляющийся. В этом обновлении легко спутать полезное, утвердившееся в ней, заявившее претензии на развитие с уже отжившим или отживающим. Необходим глубокий анализ состояния школьного дела, с тем чтобы не отбросить достигнутое, полезное и не захватывать ненужное, сковывающее движение вперед.

Другой подход к анализу прошлого основан на полном отрицании достигнутого: школа де была тоталитарной, там работали учителя-чиновники, превыше всего ставившие раболепное преклонение перед партийными директивами; о каком творчестве можно говорить, когда все было зажато в тисках партийной диктатуры; надо все сломать, уничтожить, взорвать и на освобожденной от следов прошлого площадке строить новую школу. Это подход разрушителей. Они берут на вооружение отдельные недостатки, гиперболизируют их до чудовищных размеров, становятся глухими и слепыми к реальным жизненным явлениям.

Постсоветские времена, к сожалению, не явили перед нами ни по яркости ума, ни по страсти и любви к делу, ни по силе и масштабу воздействия на систему такого человека, каким был и останется Михаил Алексеевич Прокофьев – человек, учитель, ученый.

Литература:

1. Большая советская энциклопедия. М., 1975. Т. 21.



ПРОФЕССИИ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНЫХ СТЕРЕОТИПОВ: ОЦЕНКИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ДВАДЦАТЬ ЛЕТ СПУСТЯ

TRADES IN A CONTEXT OF SOCIAL STEREOTYPES: ASSESSMENTS OF SENIOR PUPILS TWENTY YEARS PASSED

Собкин В.С.

Директор Института социологии образования РАО, доктор психологических наук, профессор действительный член РАО

Sobkin V.S.

Director of Institute of sociology of education (Russian Academy of Education) Doctor of Science (Psychology), Professor, Academician of Russian Academy of Education

Мкртычян А.А.

Младший научный сотрудник Института социологии образования РАО

Mkrty'chyan A.A.

Junior scientific officer, Institute of sociology of education (Russian Academy of Education)

Аннотация. В настоящей статье представлены результаты исследования, направленного на выявление динамики представлений о профессиях в контексте социальных стереотипов у старшеклассников, а также факторов, лежащих в основе оценок различных сфер профессиональной деятельности. Необходимость подобного исследования связана, прежде всего, с тем, что профессиональное самоопределение подростка непосредственно отражается как на личностном самоопределении, в целом, так и на формировании ценностно-нормативных установок. При этом, самоопределение старшеклассника в мире профессий и их оценка связаны не столько с личным опытом, сколько детерминированы средой, его окружающей, прежде всего—социально-экономическими условиями жизни и средствами массовой коммуникации. А это значит, что подобная стереотипизация представляет собой динамичную структуру, зависящую от контекста времени. В связи с этим, особое внимание в нашей работе уделяется сравнительному анализу результатов настоящего исследования с аналогичным (по своей процедуре), проведенным нашими сотрудниками в 1990 году среди московских старшеклассников.

Annotation. Article presents results of the research directed on revealing of dynamics of representations about trades in a context of social stereotypes among senior pupils, and also the factors, underlying assessments of various spheres of professional work activity. Necessity of similar research is connected, first of all, by that professional self-determination of the teenager is directly reflected both in personal self-determination, integrally, and on formation of value-standard directives. Thus, self-determination of the senior pupil in the world of trades and their assessment are connected not so much with personal experience, how many are determined by the environment, it's surrounding, first of all—social and economic living conditions and mass media. And it means that similar stereotypification represents the dynamical structure depending on a time context. In this connection, the special attention in our work is devoted to the comparative analysis of results of the present research with similar (on the procedure), conducted by our employees in 1990 among the Moscow senior pupils.

Ключевые слова. Профессиональное самоопределение, «Я-концепция», социальный стереотип, ценностно-нормативные установки старшеклассника, профессиональная деятельность.

Keywords. Professional self-determination, «Ego-concept», social stereotype, value-standard directives of the senior pupil, professional activity.

Интерес к проблематике, связанной с профессиональными ориентациями старшеклассников, обусловлен, прежде всего, тем, что потребность в личностном самоопределении и процессы формирования ценностно—нормативных установок, определяющих отношения взрослеющей личности с обществом, являются одними из важнейших новообразований подросткового возраста, характе-

ризуя, тем самым, его специфику. Важной составляющей в данных процессах как раз и является профессиональное самоопределение, позволяющее проанализировать и понять не только детерминацию профессиональной ориентации старшеклассника, но и особенности его «Я – концепции» на данном возрастном этапе.

Следует подчеркнуть, что анализ профессионального самоопределения современного подростка требует учета социокультурного и экономического контекста, который задает особый вектор ценностных ориентаций [1, 5, 6, 7]. Самоопределение старшеклассника в мире профессий и их оценка связаны не столько с личным опытом, сколько детерминированы системой социокультурных стереотипов, общественным мнением и средствами массовых коммуникаций. Именно поэтому целью нашего исследования является выявление тех социальных стереотипов, с помощью которых характеризуются те или иные профессии в обыденном сознании. Мы предполагаем, что подобные социальные оценки профессий динамичны и зависят, в том числе, от социокультурных и экономических изменений в обществе. В связи с этим, особое внимание в нашей работе уделяется сравнительному анализу результатов настоящего исследования с аналогичным (по своей процедуре), проведенным нами в 1990 году среди московских старшеклассников [2, 3].

Процедура эксперимента

В качестве инструмента исследования нами использовался метод семантического дифференциала (СД), который получил широкое применение в исследованиях, связанных с восприятием и поведением человека, с анализом социальных установок и личностных смыслов. Заметим, что этот метод позволяет оценивать не значение как объективное знание об объекте, а субъективное значение, связанное с личностным смыслом, социальными установками, стереотипами и другими, эмоционально насыщенными, слабоструктурированными и малоосознаваемыми обобщениями респондента. При этом, выделенные факторы отражают присущую испытуемым структуру оценок, через призму которой происходит восприятие объектов. В настоящей работе, при исследовании отношения респондентов к профессиям, затронут аспект, касающийся связи в обыденном сознании представлений о профессиях с теми или иными социальными стереотипами.

Конкретная процедура эксперимента строилась следующим образом.

Набор шкал составляли социальные типажи, а объектами шкалирования выступали профессии. Испытуемые должны были по шестибалльной шкале (от 0 до 5, где 0 — «полное отсутствие сходства», а 5 — «максимальное сходство») оценить степень сходства каждого представленного типажа-стереотипа с соответствующей профессией. Следует отметить, что в исследовании был использован набор предъявляемых профессий и стереотипов аналогичный тому, который применялся в нашей работе 1990 года, где сравнивались результаты трех групп испытуемых — взрослых, учащихся ПТУ и школьников [2, 3]. Подобное использование фиксированного набора объектов и шкал позволяет не просто определить размещение профессий по осям соответствующих факторов, но и проследить временные социокультурные изменения, которые произошли за последние 20 лет, как в оценке социальных типажей, так и различных профессий.

В ходе эксперимента испытуемым для оценивания были предложены 27 профессий из исследования 1990 года: агроном, администратор, актер, военнослужащий, врач, дипломат, животновод, журналист, инженер, колхозник, кооператор, милиционер, музыкант, парикмахер, партийный работник, пенсионер, писатель, продавец, слесарь, служащий, сталевар, сторож, ученый, учитель, философ, шофер и юрист.

В качестве социальных стереотипов выступали 15 социальных типажей: «карьерист», «интеллигент», «работяга», «прожигатель жизни», «бюрократ», «мошенник», «обыватель», «зависимый человек», «неуверенный в себе человек», «лидер», «романтик», «циник», «демагог», «деловой человек», «диктатор». К данному набору стереотипов, как и в исследовании 1990-го года, было добавлено пять оценочных шкал, с помощью которых определялись отрицательные и положительные полюсы оценочного отношения респондентов. Добавленные шкалы «идеал общества» и «презираемый человек» задают ось социального принятия и отвержения; шкалы «мой идеал» и «антипатичный мне человек» — ось личностного принятия и отвержения; шкала «Я» — степень идентификации респондента с определенной профессией. В целом, добавленные шкалы представляют



собой модальности, характеризующие структуру «Я-концепции» респондента. Заметим, что подобная процедура позволяет содержательно охарактеризовать особенности «Я-концепции» с помощью социальных стереотипов.

Помимо базового набора шкал и объектов, которые использовались в работе 1990 года, испытуемым также предъявлялись дополнительные шкалы (стереотипы) и объекты (профессии), которые, на наш взгляд, являются актуальными и значимыми для современной молодежи. Дополнительно для оценивания были предъявлены следующие профессии: «чиновник», «бизнесмен», «специалист по ИКТ», «дизайнер», «переводчик», «спортсмен», «стилист» и «модель». А в качестве дополнительных шкал были предложены «уважаемый человек», «успешный человек», «обеспеченный человек» и «гламурный человек». Мы предполагали, что подобные дополнения позволяют в какой-то степени учесть современные тенденции представлений подростка о профессиональной сфере.

В исследовании участвовало 48 испытуемых – учащихся 10–х классов. На основе индивидуальных протоколов оценивания каждым испытуемым объектов (профессий) по шкалам (социальные стереотипы) была построена матрица с усредненными оценками, которая затем подверглась процедуре факторного анализа (метод главных компонент) с последующим вращением факторных структур «Varimax» и вычислением значений факторов для каждого объекта шкалирования (профессии). Помимо этого был проведен кластерный анализ на той же матрице усредненных данных, и по его результатам построена дендограмма (кластерное дерево), позволяющая охарактеризовать сходство профессий по их социальным оценкам у старшеклассников.

Для характеристики изменений в социальной оценке профессий старшеклассниками в настоящей статье мы сопоставим результаты исследований 1990 и 2010 годов. При этом, в структуру данных 2010 года мы внесли только те стереотипы и профессии, которые использовались в 1990 году. В таблице 1 приведены результаты факторного анализа по исследованию 1990 года.

В 1990 году было выделено пять факторов. Первый биполярный фактор (F1) задавал оценочную ось дифференциации сферы социальных стереотипов по двум семантическим основаниям:

- 1) социальная идеализация («идеал общества») общественное отвержение («презираемый человек», «прожигатель жизни», «обыватель», «мошенник»),
- 2) лидерство неуверенность, зависимость.

Следует отметить, что в данном случае «лидерство» выступало как общественно положительная характеристика, коррелируя с «идеалом общества». Второй фактор (F2) характеризовал семантическое противопоставление: цинизм – романтизм. Причем, стереотипы «циник», «демагог» определяли полюс личностного неприятия, коррелируя с оценкой «антипатичный мне человек». Интересно, что стереотип «работяга» оказался семантически близким к «романтику». Вероятно, за подобным семантическим сближением этих стереотипов стоит целый комплекс воспринятых старшеклассниками искажений и трансформаций общественной жизни начала 90-х годов, когда «работяга» воспринимался как человек, оторвавшийся от социальных реалий («романтик»), не приспособленный к условиям жизни в отличие от демагога и циника, уверенно чувствующих себя в социальной среде. Третий фактор (F3) важен, поскольку он характеризует личностное принятие. В этом факторе семантически объединились «Я» и «мой идеал». При этом, «мой идеал» и «Я» оказываются семантически близкими к социальным стереотипам «карьерист» и «деловой человек. Это позволяет сделать вывод о том, что у старшеклассников при формировании образа себя («Я») и собственного идеала («мой идеал») существенную роль в 1990 году играла потребность в достижении, социальном успехе, которая своеобразным образом и отражена в стереотипах «карьерист» и «деловой человек». Факторы F4 и F5 просты по своей структуре и не нуждаются в особой интерпретации.

В то же время, следует отметить четкое выделение в социальной сфере как автономных таких социальных стереотипов, как «интеллигент» и «бюрократ». Это свидетельствует о том, что старшеклассники 90-х годов оказались наиболее чувствительны к одному из ключевых противоречий социальной жизни – противостоянию бюрократии и интеллигенции.

Если обратиться к особенностям размещения профессиональных стереотипов по осям выделенных факторов, то следует отметить несколько важных моментов.

Прежде всего, устойчивое место на полюсах фактора негативной личностной оценки (F2) у старшеклассников в 1990-м году занимали «партийный работник» и «администратор». Семантической основой подобного объединения является приписывание данным профессиям таких характеристик, как цинизм и демагогичность. На полюсе общественного принятия (F1) у подростков 1990-го года с наибольшими значениями разместились профессии ученого, дипломата и военнослужащего. Именно в данных профессиях, на тот период времени, старшеклассники видели наибольшие возможности для достижения социального успеха. Размещение профессиональных стереотипов по оси фактора (F3), который характеризует особенности личностной идентификации, выглядит следующим образом: наиболее личностно приемлемой для старшеклассников выступала профессия ученого, противоположную позицию по этому фактору (отсутствие каких-либо социальных перспектив) занимали «пенсионер», «продавец», «слесарь» и «сторож». Что касается размещения профессий на полюсе общественного антиидеала (F1), то с наибольшими нагрузками здесь расположились «продавец», «слесарь», «пенсионер» и «кооператор».

F1 (24,9%)	F2 (22,8%)	F3 (14,1 %)	F4 (13,2%)	F5 (8,0%)
презираемый человек (0,88)	работяга (0,78)	Я (0,82)	бюрократ (0,87)	интеллигент (-0,82)
прожигатель жизни (0,82)	романтик (0,68)	карьерист (0,64)	диктатор (0,76)	
обыватель (0,81)	циник (-0,85)	деловой человек (0,59)		
мошенник (0,78)	антипатичный мне человек (-0,79)	мой идеал (0,58)		
зависимый человек (0,65)	демагог (-0,78)			
неуверенный в себе человек (0,59)				
лидер (-0,62)				
идеал общества (-0,59)				

Таблица 1. Структура выделенных факторов (исследование 1990 года) [2, 3]

Обратимся теперь к результатам факторного анализа, по данным эксперимента 2010 года. В таблице 2 приведены результаты факторизации усредненной групповой матрицы данных, которая структурно (по набору шкал и объектов оценивания) соответствует матрице эксперимента 1990 года.

F1 (35,9%)	F2 (32,1%)	F3 (12,3%)
мой идеал (0,90)	бюрократ (0,93)	демагог (0,76)
я (0,87)	деловой (0,91)	прожигатель жизни (0,65)
романтик (0,79)	карьерист (0,85)	работяга (-0,71)
интеллигент (0,79)	диктатор (0,85)	
идеал общества (0,72)	лидер (0,82)	
антипатичный мне человек (-0,90)	циник (0,75)	
обыватель (-0,80)	мошенник (0,69)	
презираемый человек (-0,80)		
неуверенный человек (-0,65)		
зависимый человек (-0,64)		

Таблица 2. Структура выделенных факторов (исследование 2010 года)

В результате факторного анализа были выделены три фактора, описывающие 80,3% общей суммарной дисперсии.

Первый биполярный фактор F1 (35,9%) включает в себя следующие параметры: «идеал общества», «мой идеал», «Я», «романтик», «интеллигент» (на положительном полюсе фактора) и «презираемый человек», «антипатичный мне человек», «обыватель», «неуверенный человек», «зависимый человек» (на отрицательном полюсе фактора).

Выделенный фактор F1, названный нами «личностное принятие – личностное непринятие», задает семантическое противопоставление, основанное на системе личностных ценностных ориен-



таций, отражающих структуру «Я-концепции». Положительный полюс данного фактора характеризует позитивную сторону «Я-концепции», где объединились: «мой идеал», «Я», «идеал общества». Отрицательный полюс определяет ее негативные компоненты, как личностно, так и общественно отвергаемые: «антипатичный мне человек», «презираемый человек».

При анализе содержания данного фактора, на наш взгляд, важно обратить внимание на несколько моментов. Во-первых, отсутствие в составе фактора характеристик и атрибутов социальной успешности, как основания личностного принятия в структуре «Я-концепции». Подобный результат является неожиданным, поскольку социальная успешность, в современном обществе, часто позиционируется как приоритетный критерий оценки, в основе которой лежит социальная и материальная реализованность человека. Во-вторых, обращает на себя внимание объединение собственного идеала респондента с идеалом общества и образом самого себя. Подобное объединение «идеала общества», «моего идеала» и «я» в одну структуру может, с одной стороны, свидетельствовать о непротиворечивости «Я-концепции», а с другой — о слабой дифференцированности и незрелости «Я-концепции» современного старшеклассника, выражающейся в отсутствии четкой дифференциации собственных и общественных идеалов. Отметим, что в исследовании 1990 года подобного объединения не наблюдалось. В этой связи, старшеклассники начала 90-х представляются социально более зрелыми людьми, которые в период серьезных социальных, экономических и политических изменений, тем не менее, дифференцировали личностную и общественную позицию относительно различных ценностей.

В этой связи важно отметить, что при сравнении результатов исследований 1990 и 2010 года наблюдаются существенные различия, как в содержании факторов, так и в самом их количестве (см. таблицы 1 и 2).

Так, в исследовании 1990 года факторная структура была более дифференцирована, о чем свидетельствует наличие пяти факторов, против трех, выделенных в 2010 году. Если же отмечать различия в содержании факторов, то наибольший интерес представляет расположение таких шкал, как «идеал общества», «мой идеал», «я», «антипатичный мне человек» и «презираемый человек». Как мы видим, в исследовании 2010 года эти оценочные шкалы объединились в один фактор, расположившись на обоих его полюсах. В то же время, в исследовании 1990 года данные шкалы распределились между несколькими факторами.

Важным, на наш взгляд, является и то, что в исследовании 1990 года шкалы «мой идеал» и «Я» объединились со шкалами «карьерист» и «деловой человек». Подобной корреляции в настоящем исследовании не наблюдается, что позволяет сделать вывод относительно существенной трансформации ценностно—нормативной системы у учащихся 2010 года по сравнению с 1990 годом. Так, в период социальной и экономической нестабильности, в эпоху формирования новых рыночных отношений, изменения происходят не только на социальном, но, в том числе, и на личностном уровне. Приоритетными и желанными становятся ценности, а также характеристики личности, которые способны обеспечить социальный и материальный успех человека. В то же время, по мере повышения уровня жизни и, параллельно, снижения социальной активности, подобные ценности начинают терять свою былую актуальность, что и демонстрируют результаты настоящего исследования. Более того, в 2010 году параметры, характеризующие социальный успех, достижение («лидер», «деловой человек») получают у старшеклассников явно негативную коннотацию, коррелируя со стереотипами «мошенник», «циник», «карьерист» (см. таблицу 2, фактор F2). Это, кстати, содержательно связано с таким явлением как социальная аномия.

Второй униполярный фактор F2 (32,1%) включает в себя следующие стереотипы: «карьерист», «бюрократ», «мошенник», «лидер», «циник», «деловой человек», «диктатор». Данный фактор задает оценочную ось, в основе которой лежат современные атрибуты социальной успешности. Приоритетными здесь являются ценности, характеризующие, прежде всего, успешность в карьере, лидерские и деловые качества. В то же время следует отметить, что в состав данного фактора входят такие отрицательные в моральном отношении стереотипы как «мошенник», «циник» и «диктатор». Это позволяет сделать вывод об определенном отстранении наших испытуемых в моральном и личностном плане от комплекса характеристик, связанных с атрибутами социальной успешности.

Следует отметить, что подобного объединения перечисленных характеристик не наблюдается в исследовании 1990 года, где данные шкалы распределились по четырем различным факторам. В

частности, характеристики «мошенник» и «лидер» вошли в состав первого фактора (см. таблицу 1, фактор F1), разместившись, при этом, на разных его полюсах. Так, «лидер» в совокупности со шкалой «идеал» общества противопоставлялись «мошеннику» и другим негативным оценочным шкалам.

Таким образом, если в исследовании 1990 года «мошенник» позиционируется как строго отрицательная характеристика, то в настоящем исследовании подобная негативная оценка данной шкалы уже не столь очевидна, т.к. располагается на одном полюсе с вполне положительными характеристиками, такими как «лидер» и «деловой человек». Возможно, сама характеристика «мошенник» в глазах современного старшеклассника уже не содержит, собственно, морально оценочной нагрузки, выступая более как некий необходимый атрибут современного делового человека – качество, наличие которого скорее необходимость, нежели устойчивая личностная черта («ничего личного»). Заметим, что это, в свою очередь, свидетельствует о принципиальной трансформации этической системы.

Также интересным, на наш взгляд, является различие в распределении по факторам в обоих исследованиях таких характеристик как «карьерист» и «деловой человек». В исследовании 1990 года они вошли в состав третьего униполярного фактора (см. таблицу 1), который характеризовал полюс личностного принятия, т.к. помимо указанных характеристик туда же вошли «Я» и «мой идеал», задавая, тем самым, совершенно иную структуру «Я-концепции», в целом, где, в отличие от нынешней ее формы, нашлось место не только личностным, но и социальным характеристикам.

В периоды социальной, экономической или политической нестабильности приоритетными личностными качествами выступают такие характеристики, которые обеспечивают человеку эффективную адаптацию, прежде всего, в плане материальной успешности и социальной реализованности. Подобными качествами, идеализированными респондентами в исследовании 1990 года и являлись «деловой человек» и «карьерист». С другой стороны, при определенной (пусть и иллюзорной, но агрессивно декларируемой в СМК) тенденции к социальной стабильности, выше обозначенные качества теряют, в некотором смысле, свою актуальность и личностную значимость. Следует уточнить – подобные социальные характеристики не исчезают вообще. Но, они группируются в отдельный фактор, который не включает уже в себя элементы «Я-концепции» респондента.

Последний, третий выделенный биполярный фактор F3 (12,3%) достаточно прост по своей структуре и включает в себя следующие шкалы: «демагог» и «прожигатель жизни» на положительном полюсе фактора, «работяга» – на отрицательном полюсе. Примечательным в данном факторе, при сравнении с результатами исследования 1990 года, является то, что здесь указанные шкалы объединились в отдельный фактор. Между тем, в 1990 году все три представленных шкалы входили в разные факторы. Так, в частности, «демагог» и «работяга» входили в состав фактора, задававшего семантическое противопоставление «цинизм» - «романтизм», причем, «демагог» совместно с представленным в этом же факторе «циником» определяли полюс личностного непринятия, а «работяга» был семантически близок к «романтику». Т.е. «работяга», в какой-то степени, представлялся характеристикой человека, оторванного от социальных реалий того времени, но, несущей, тем не менее, положительную оценочную нагрузку. В настоящем же исследовании привязка данной шкалы к личностной системе принятия или непринятия отсутствует, что придает, тем самым, социальному стереотипу «работяга» сугубо номинативное значение. Что же касается характеристики «прожигатель жизни», то в исследовании 1990 года она входила в состав первого фактора, который задавал оценочную ось дифференциации сферы социальных стереотипов по основанию общественного отвержения и принятия, объединяясь, тем самым, с такими шкалами, как «презираемый человек», «обыватель» в противопоставлении шкалам «лидер» и «идеал общества».

И, наконец, при сравнении результатов 1990-го и 2010-го годов интересным является изменение позиции такого социального стереотипа как «интеллигент». В исследовании 1990 года данная шкала представляла собой отдельный фактор (см. таблицу 1). В исследовании 2010-го года она вошла в состав первого фактора, объединившись с «романтиком». Таким образом, у современного старшеклассника кардинально меняется отношение к данной характеристике. И если в исследовании 1990-го года шкала «интеллигент» фиксировала автономную социально значимую позицию, то сегодня это скорее атрибут «романтизма», характеризующий оторванность и неуместность романтика (как и интеллигента) в нынешних реалиях.



Таким образом, проведенное сопоставление результатов 1990-го и 2010-го годов показывает весьма существенные трансформации структурных особенностей «Я-концепции» старшеклассников за последние 20 лет.

Результаты кластерного анализа

Для выявления особенностей дифференциации представлений старшеклассников о различных профессиях нами был проведен кластерный анализ, позволяющий построить многоуровневое дерево классификаций.

В результате кластерного анализа было выделено пять кластеров, объединяющих различные профессии (см. рисунок 1).

Рисунок 1. Дендограмма кластеризации профессиональных стереотипов (исследование 2010 года)

	(исследование 2010 года)
	0 5 10 15 20 25
	++
слесарь	₽₽
сталевар	↑♦♦
колхозник	↑\$ □↑₽
агроном	<u>የ</u> የየላ □የየየ
животновод	<u> </u>
продавец	<u> የ</u> የየተፈፀረ ቀ
сторож	<u> </u>
парикмахер	ûûûûû□ ⇔ ⇔
шофер	ττττι το
пенсионер	የየየተያለያ የተመቀመጠ የተመሰመ የተ
инженер	ττττης του
учитель	የዕያያያያያያያያያያያያያያያያያያያያያያያያያያያያያያያያያያያያ
военнослужащий	↑↑↑↑↑↑↑↑↓↓ \$\Delta \tau \tau \tau \tau \tau \tau \tau \t
служащий	↑↑↑↑↑↑↑↑↑↑
милиционер	Ω
администратор	îîîîîîîî c
юрист	<u>የ</u> የተለተለ □የተለ ⇔
парт.работник	<u>የ</u> የየተለቀ □የተለቀ □ የተለቀ □ የተለቀ □ የ
кооператор	የዕያያያያያያያያያያያያ □የያያያያያያያያያያያያያያ
дипломат	ŶŶŶŶŶŶŶŶŶŶŶŶŶŶŶŶŶŶŶŶŶ
врач	<u>↑</u> ↑↑↑↑↑↑↑↑↑↑↑↑
ученый	<u> </u>
журналист	↑↑↑↑↑↑↑↑↑↓↓↓↓ ⇔ ⇔
музыкант	ኁዕዕ¢κዕዕዕዕ
писатель	<u>የ</u> የየነ □የየየየየ
актер	<u> </u>
философ	ŶŶŶŶŶŶŶŶŶŶŶŶŶŶŶŶ

Полученные результаты показывают, что представления современных старшеклассников о профессиональной сфере дифференцированы в большей степени, чем у их сверстников двадцать лет назад. При проведении кластерного анализа в исследовании 1990 года было выделено всего три группы профессий:

- а) рабочие, низко квалифицированные специальности;
- б) профессии, требующие высшего образования;
- в) группа престижных профессий.

В отличие от подобной картины, в настоящем исследовании ситуация складывается более сложной.

Так, в исследовании 2010 года в первый кластер (см. рис.1) были объединены такие профессии как «слесарь», «сталевар», «колхозник», «агроном», «животновод», «продавец», «сторож», «парикмахер» и «шофер». Основанием для подобного объединения является социальная неуспешность, незащищенность и непопулярность данных профессий, а также их социальная бесперспективность и обыденность. Это профессии производственной сферы и сферы обслуживания.

Основанием для объединения профессий в следующий кластер, куда вошли «инженер», «учитель», «военнослужащий» и «служащий» является их принадлежность, как правило, к бюджетным специальностям, которые, тем не менее, в отличие от профессий первого кластера представляются более защищенными и успешными в социальном плане.

В следующую группу объединились такие профессии как «администратор», «юрист», «партийный работник» и «кооператор». В данном случае объединение основано не столько на объективных характеристиках самих профессий, сколько на отношении к ним со стороны респондентов, что наглядно иллюстрируют результаты факторного анализа. Перечисленные профессии оцениваются (и соответственно объединяются) как успешные, престижные, уважаемые (в большинстве случаев), продуктивные и относящиеся к представителям власти и элиты.

В предпоследний кластер объединились профессии «врач», «ученый», «журналист» по основанию необходимости получения высшего образования для овладения данными профессиями и их гуманитарной направленности.

Наконец, в последний кластер объединились профессии «музыкант», «писатель» и «актер». Основанием здесь выступает принадлежность данных профессий к сфере художественно - творческой деятельности. Двадцать лет назад эти профессии входили в группу, объединяющую представителей творческой интеллигенции («ученый», «философ» и др.).

Следует также отметить, что не все предложенные для оценивания профессии разместились по разным кластерам. Такие объекты оценивания как «пенсионер», «милиционер», «дипломат» и «философ» не попали ни в один из перечисленных кластеров.

В завершении работы, для более наглядной иллюстрации полученных результатов, нами были рассчитаны комплексные оценки представленных кластеров профессий по всем трем выделенным факторам. С этой целью была подсчитана средняя суммарная величина по каждому из факторов для профессий, входящих в соответствующий кластер. Полученные профили кластеров представлены на рисунке 2.

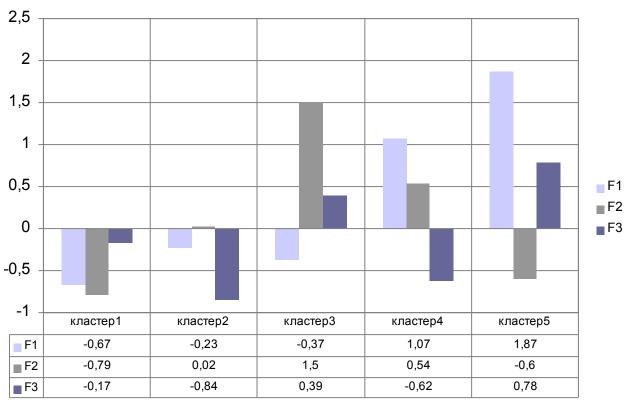


Рисунок 2. Профили кластеров по трем выделенным факторам



Представленные данные (см. рис. 2) позволяют содержательно охарактеризовать каждый из кластеров, основываясь на величине средних значений по всем трем факторам. Как мы видим, практически в каждом из кластеров присутствует ведущая черта, своего рода акцентуация, представленная теми или иными факторами. В частности, первый кластер профессий, куда вошли: «слесарь», «сталевар», «колхозник», «агроном», «животновод», «продавец», «сторож», «парикмахер» и «шофер», характеризуется социальной неуспешностью (F2 – отсутствие лидерских качеств) и личностным неприятием со стороны респондентов (F1 – неуверенность, зависимость). Акцентуация второго кластера, куда вошли «учитель», «инженер», «военнослужащий», «служащий», представлена отрицательным полюсом фактора F3, который задан социальным стереотипом «работяга». Заметим, что это малопривлекательные профессии для респондента, в том числе, и в силу их недостаточной социальной успешности. Ведущей чертой третьего кластера является социальная успешность (F2) входящих в него профессий. Это профессии: «администратор», «юрист», «партийный работник» и «кооператор». Четвертый кластер, куда вошли профессии врача, ученого и журналиста, характеризуется, прежде всего, личностным принятием и привлекательностью для респондента, что отражается в акцентуации по фактору F1. В то же время, данный кластер характеризуется и социальной успешностью (F2), и ориентацией на трудовую активность (F3 – «работяга»). В последнем, пятом кластере, в состав которого вошли «музыкант», «писатель» и «актер» превалирующим является фактор F1. Данный кластер профессий интересен тем, что, являясь личностно привлекательным для респондентов(F1), он, тем не менее, не оценивается ими как социально успешный (отрицательные значения по фактору F2). В то же время, объединенная здесь группа профессий характеризуется высокими положительными значениями по фактору F3 («демагог», «прожигатель жизни»). Иными словами, эти профессии не оцениваются старшеклассниками как продуктивные.

Выводы

В качестве основных выводов отметим следующее.

- 1. Приведенные в статье данные показывают, что структура «Я-концепции» старшеклассников оказалась менее дифференцированной по сравнению с их сверстниками в 1990-м году. Наиболее отчетливо это проявилось в объединении в одном факторе таких компонентов «Я-коцепции», как «Я», «мой идеал» и «идеал общества».
- 2. Сравнительный анализ показал, что и сама социальная реальность выступает для современного старшеклассника в более упрощенном, недифференцированном виде. Об этом, в частности, свидетельствует меньшее число выделенных в 2010-м году факторов, по сравнению с 1990-м. При этом, принципиальное значение имеет не только уменьшение числа выделенных факторов, но и изменение их содержания. Характерно, что социальная позиция «интеллигент» не выделяется сегодня в качестве самостоятельной в структуре ценностных ориентаций современного подростка, как это было у его сверстников двадцать лет назад. И, напротив, такой социальный стереотип как «бюрократ» оказался связан сегодня с целым рядом позитивных коннотаций («лидер», «деловой человек»). Подобное смещение свидетельствует о существенных трансформациях, произошедших за двадцать лет в ценностно-нормативной системе подростка.
- 3. Результаты кластерного анализа свидетельствуют о более сложном представлении сферы профессиональной деятельности у современного подростка, по сравнению со сверстниками «девяностых». Если двадцать лет назад мир профессий, в социальном отношении, дифференцировался в основном по признакам наличия соответствующего уровня образования (как правило, высшего или среднего), то сегодня, при оценке профессий, важную роль приобретают характеристики социального успеха неуспеха.

В заключение следует добавить, что аналогичное исследование, ориентированное на характеристику профессий через систему социальных стереотипов, было проведено нами на выборке студентов [4]. В целом, полученные факторные структуры оказались практически идентичными у студентов и школьников. Подобная инвариантность полученных результатов позволяет сделать вывод об отсутствии особой динамики в процессе социализации, при переходе от школьного возраста к студенческому: структура «Я-концепции», а также факторы, определяющие связь между

различными социальными стереотипами у студентов и школьников оказываются практически идентичными. Это позволяет сделать вывод о том, что вуз как «институт взросления», становления молодого специалиста практически не вносит существенных изменений в его личностную организацию.

Меняются лишь акценты, ценностные приоритеты, которые проявились в изменении весовых нагрузок инвариантных факторов, выделенных у школьников и студентов. Так, если у старше-классников наиболее высокую нагрузку имеет фактор, характеризующий «Я-концепцию», то у студентов на первый план выходит фактор социальной успешности. Т.е., можно предположить, что вуз как институт социализации не столько обогащает личностную сферу человека в целом, сколько делает ее более утилитарно и прагматично направленной. Подобные изменения нельзя назвать ни негативными, ни позитивными. Вероятно, умеренная прагматичность и ориентация на социальную успешность, сформированные на этапе выхода в самостоятельную взрослую и профессиональную жизнь, представляются необходимым компонентом личности в процессе эффективной адаптации к новым условиям жизни.

Литература:

- 1. Константиновский Д.Л. Молодежь 90-х: самоопределение в новой реальности. М.: Центр Социологии Образования РАО, 2000. 224 с.
- 2. *Собкин В. С., Грачева А. М.* Возрастные особенности ориентации в социально-профессиональной сфере // Жизненные ориентации учащихся и проблемы современного образования. Сб. науч. трудов М.: Изд. АПН СССР, 1990. С. 102 130.
- 3. Собкин В.С., Грачева А.М., Нистратов А.А. Возрастные особенности ориентации в социально профессиональной сфере // Вопросы психологии, 1990, №4. С. 23 31.
- 4. Собкин В.С., Мкртычян А.А. Профессии в контексте социальных стереотипов: мнение студентов-психологов // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XIV. Вып. XXIV М.: Институт социологии образования РАО, 2010. С. 31 51.
- 5. *Собкин В. С., Писарский П. С.* Профессиональные ориентации школьников: кросскультурные различия // Социология образования. Труды по социологии образования. Т.І. Вып. І М.: Центр социологии образования РАО, 1993. С. 96 106.
- 6. Титма М.Х. Ценности, влияющие на выбор профессии // Вопросы философии, 1969, №4. С. 52 61.
- 7. Шубкин В.Н. Трудящаяся молодежь: образование, профессия, мобильность. М.: Наука, 1984. 213 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОЙ СТРАТЕГИИ ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

THE EU'S APPROACH OF IMPLEMENTING AND REALIZING AN INNOVATIVE STRATEGY IN EDUCATION

Курдюмова И.М.

Главный научный сотрудник ИнИДО РАО, Доктор педагогических наук

Kurdyumova I.M.

Chief scientific officer of the Institute of Innovation activity in education (Russian Academy of Education) Doctor of science (Education)

Аннотации инновационной стратегии EC в сфере образования. Инновации раскрываются как источник постоянного развития. Рассматриваются региональные и локальные стратегии развития, особенности Лиссабонской стратегии, а также основные приоритеты Года творчества и инноваций в EC.

Annotation. The article shows the implementation of innovative strategy of European Union in education. Innovations are described as a source of permanent development. Regional and local development strategies are shown together with peculiarities of the Lisbon Strategy and the main priorities of the "Year of Creativity and Innovation" in the European Union.

Ключевые слова. Инновационная стратегия в образовании ЕС, внедрение инноваций, экономика знаний, культурное разнообразие; информационные и коммуникационные технологии; Лиссабонская стратегия, Год творчества и инноваций в ЕС.

Key words. Innovative strategy for the EU, implementation of innovations, knowledge economy, cultural diversity, information and communication technology, Lisbon Strategy, Year of Innovation and Creativity in the European Union.

В условиях все возрастающей конкуренции в процессе глобализации экономики в мировом масштабе в Европе все большее внимание уделяется развитию и распространению инноваций во всех сферах, и, прежде всего, в образовании. Образование очень важно для создания общества, ориентированного на инновации. Европейский Союз в целом и каждое государство, являющееся членом этого содружества, нацелены на то, чтобы стимулировать модернизацию и реструктуризацию своих образовательных систем таким образом, чтобы они могли обеспечивать умения, необходимые для развития инноваций в разных сферах экономики и бизнеса. Прежде всего, это умения работать в сфере бизнеса, а также базовые умения грамотности, естественнонаучной и математической компетенции, владения языком и компьютерной грамотностью.

Значительную роль в ходе реализации коммуникаций в Европе играют предпринимаемые в последние три десятилетия инициативы в рамках амбициозных образовательных проектов, которые нашли свое законодательное обоснование и значительную финансовую и организационную поддержку не только правительств, но и общественности и бизнес-сообществ стран-участников, заинтересованных в улучшении качества профессиональной подготовки.

Согласно Лиссабонскому соглашению, ЕС действует как единое целое в законодательном плане, провозглашая принципы демократии, верховенство закона, права человека и основные свободы, уважение человеческого достоинства и принципы равенства и солидарности. При этом отрабатываются новые пути и способы коммуникации, усиление кооперации и взаимодействия на самых разных уровнях. Взаимодействие в Европе реализуется как по горизонтали, между странами и раз-

личными провайдерами, как из сферы политики, образования, из бизнеса и промышленности, так и по вертикали, между разными уровнями образовательных систем стран-участниц ЕС.

В ответ на требование Европейского Совета, Коммюнике Комиссии ЕС устанавливает широкую базу для инновационной стратегии в Европе, исходя из рекомендаций «Больше исследований и инноваций — инвестиции для роста и увеличения занятости», а также положений доклада «Создание инновационной Европы». Комиссия считает, что Европейское сообщество должно стать сообществом, основанным на инновациях. Основной задачей является создание модели для продвижения всех типов инноваций и поощрения и развития рынков, использующих инновации. ЕС имеет исключительный инновационный потенциал, однако этот потенциал недостаточно используется и существующие в Европе модели экономического регулирования слабо ориентированы на инновации.

В сентябре 2006 было принято соглашение: «Знания в практику: широко обоснованная инновационная стратегия для EC» («Putting knowlege into practice: A broad-based innovaton strategy for the EU»).

Чтобы быть конкурентноспособной, Европа должна стать более изобретательной, более инновационной и лучше реагировать на нужды и потребности потребителей. ЕС уже предпринял некоторые значительные шаги в этом направлении еще в 2005 году:

- Лиссабонская стратегия предполагает реформы, призванные выработать для Европы более благоприятную для инновационного развития модель регулирования экономики;
- в сообщении Комиссии от октября 2005 года «Больше исследований и инноваций» определена программа из 19 областей деятельности для ЕС;
- программы национальных реформ, основанные на Объединенных рекомендациях Лиссабонской стратегии, поощряют государства-члены ЕС реализовывать поставленные перед ними задачи и меры по продвижению инноваций, используя структурные фонды.

Несмотря на эти инициативы, экономика ЕС все еще не является достаточно инновационной, именно поэтому в докладе «Создание инновационной Европы» (the Aho report) предложено принять срочные меры для лучшего использования инновационного потенциала ЕС. В результате инновации должны стать ключевым компонентом социальных ценностей, чтобы граждане понимали направленность инноваций на общественное процветание. Бизнес-среда должна быть более открытой к нововведениям.

На этой основе в указанном выше Соглашении подчеркнута необходимость:

- создания модели для обсуждения инноваций на национальном и европейском уровнях;
- определения новых областей действия;
- введения стратегии стимулирования создания и включения в рынок новых инновационных продуктов и услуг в наиболее перспективных областях.

Особое значение имеют межнациональная и структурная мобильность (между университетами и промышленностью), так как это позволяет исследователям приобретать новые знания и применять их. Следовательно, для исследователей должен быть создан открытый для соревнования рынок труда.

Барьеры на пути реализации инновационного потенциала ЕС в основном возникают на внутреннем рынке в следующих сферах:

- товары и обслуживание;
- потребители, ищущие доступ к этим товарам;
- мобильность рабочих;
- способность вкладывать капитал.

Инновации предполагают предсказуемое, гибкое, простое и эффективное регулирование, которое усиливает уверенность потребителей, защищает интеллектуальную собственность и обеспечивает открытые и взаимодействующие стандарты. Успех европейского бизнеса на мировой арене зависит от быстрой адаптации к этим стандартам. Что касается защиты интеллектуальной собственности, Комиссия видит необходимость принятия общего для ЕС патента.

Все заинтересованные стороны, как общественность, так и частный сектор, должны быть вовлечены в инновационный процесс. Кооперация между ними должна поощряться в следующих формах:



- тематические группы-кластеры, которые образуют бизнесмены для взаимодействия друг с другом. Сообщество поддерживает группы-кластеры, так как они продвигают инновации. Стоит задача развития транснациональных европейских кластеров мирового уровня;
- совершенствование реализации знаний в промышленности;
- развитие стратегического партнерства между бизнесом и университетами. Такое партнерство должно быть усилено для ликвидации разрыва, который существует сегодня между наукой и потребностями бизнеса;
- Европейский Институт инноваций и технологий (ЕІТ), который, по замыслу Комиссии ЕС, должен формировать интегральное партнерство науки, бизнеса и образования для развития новой модели для инновации. Студенты, исследователи и бизнесмены будут работать вместе в сообществах знаний и инноваций, развивая «ноу-хау» в ключевых областях и усиливая управление исследованиями и инновациями.

Становится очевидным, что в рамках EC инновации и исследования требуют большой финансовой поддержки. Некоторые меры, предложенные EC, направлены на обеспечение лучшего финансирования инноваций:

- седьмая Программа-Модель, которая усиливает финансирование совместных исследований на 2007–2013гг.;
- объединенные технологические инициативы (JTIs), которые должны обеспечить финансирование внедрения результатов исследований в сферах, определяющих конкуренцию в промышленности;
- выделение суммы в 308 миллиардов евро из структурного фонда на инвестиции в знания и инновации;
- инновационные и соревновательные Программы (СІР), обеспечивающие увеличение на 60 % финансовых инвестиций для поддержки предпринимательства и инноваций;
- целый ряд других мер, в том числе и налоговых льгот.

1. Совершенствование управления инновациями в ЕС (Европейское управление для инноваций).

Существенную роль приобретает создание в ЕС мощной системы внедрения инноваций, построенной на образовании и переносе знаний. Члены ЕС должны продолжать поддерживать инновации в качестве ключевых приоритетов в рамках партнерства и роста. Структурные изменения для обеспечения инноваций определяются политическими лидерами ЕС, а Совет по соревнованию в ЕС должен влиять на национальную соревновательную политику.

Создание и развитие передовой экономики, активизация творчества и инноваций в странах ЕС реализуются на разных уровнях: национальном, региональном, общеевропейском. Соответственно и взаимодействие разработчиков и потребителей педагогических инноваций можно рассматривать с разными целями и на разных уровнях. Формируются соответствующие механизмы, и совершенствуется управление ими. На уровне ЕС реализуется целый пакет образовательных программ и проектов, осуществляется сбор данных о результатах обучения в учреждениях среднего и высшего образования. Так, в рамках Лиссабонского процесса развивается проект «Образование и подготовка 2010», в задачи которого входит реализация таких программ, как Обучение в течение жизни (LLL), Сократ, Леонардо да Винчи, Эразм и др.

Национальные координационные механизмы, созданные в ходе реализации Лиссабонского процесса, государства-члены могут использовать для мониторинга эффективности внедрения инновационных стратегий. Управляющая структура обновленной Лиссабонской стратегии образует форум для политических дискуссий и обмена инновационными практиками на уровне общин. В самое последнее время приняты единые рекомендации на трехлетний цикл по поводу предлагаемых реформ и политики в сфере инноваций.

2. Провозглашение 2009 года Годом творчества и инноваций в ЕС

Ежегодно ЕС выбирает тему кампании, нацеленной на повышение осведомленности общественности и привлечение внимания национальных правительств к тем или иным проблемам. Так, 2006 год был назван Европейским годом мобильности рабочих, 2007 год — Европейский год рав-

ных возможностей и 2008 год — Европейский год межкультурного диалога. Катерина Бацелли назвала эту традицию средством «повышения осведомленности общественности, распространения информации о передовой практике, стимулирования политических дебатов и обменов мнениями, средством активизации общественности».

В 2009 году Европейская Комиссия предложила в качестве темы европейского года усиление роли творчества и инновации в ускорении экономического и социального процветания — как отдельных индивидов, так и общества в целом. Предполагается, что еще многое предстоит сделать в ЕС в этом направлении, особенно в сфере образования, где основой должно стать «обучение в течение жизни». Лозунгом кампании по проведению Года творчества и инноваций (EYCI) стал «Представь. Создай. Изобрети новое» («Ітадіпе. Create. Innovate»). Официальное открытие Года состоялось 7 января в Праге.

Европейский год творчества и инноваций рассматривается как сложное пересечение инициатив, охватывающих не только образование и культуру, но и другие области, такие, как производство, средства информации, исследования, социальную и региональную политику и другие. Он должен включать информационную кампанию, продвижение передовой практики, дебаты, встречи, конференции и обеспечивать широкое разнообразие проектов на региональном, национальном и европейском уровнях.

В 2008 году в Брюсселе был выпущен разъяснительный меморандум по поводу проведения Года творчества и инноваций (Explanatory Memorandum). Во введении к этому Меморандуму отмечается, в частности, что «инновационная способность тесно связана с творчеством как характеристикой личности, основанном на культурных и межличностных умениях и ценностях. Особая роль образования и подготовки как определяющего фактора в развитии творческих способностей, инновационной деятельности и соревновательности, подчеркивалась Европейским Советом еще в 2007 году, когда была выдвинута концепция "треугольника знаний", совмещающего образование, науку и инновации».

Европейская Комиссия считает, что Европе необходимо выдвигать на первый план творческие и инновационные способности, как по социальным, так и по экономическим причинам и делать шаги вперед с целью повысить свой потенциал в ответ на вызовы глобализации. Таким образом, Комиссия выдвигает на первый план Программу обучения в течение жизни, а Европарламент подчеркивает важность поддержки творчества и инноваций. Европейский Год творчества и инноваций (EYCI) является основной инициативой привлечения государств — членов ЕС, институтов ЕС и большого числа учредителей.

Каждое государство выдвигает национального координатора, ответственного за действия в течение года на региональном и национальном уровне. На уровне ЕС координацию осуществляет исполнительный орган ЕС — Европейская комиссия. Как и в предыдущие годы, будут проводиться кампании по продвижению идей, собрания и инициативы на европейском, национальном, региональном и местном уровнях. Специального финансирования для этого Комиссия не требует; все мероприятия укладываются в бюджет существующих программ.

В современном мире делается упор на лучшее использование знаний и инновации. Для этого требуется развитие творческих умений всего населения. В частности, есть потребность в умениях и компетенциях, позволяющих людям встречать изменения как возможность быть открытым новым идеям в культурном разнообразии, в обществе, основанном на знании. Образование и подготовка являются в этом определяющими факторами.

Жан Фигель, ответственный за образование, культуру и подготовку молодежи, полагает, что этот год является «эффективным способом оказания помощи в ответ на вызовы, встающие перед обществом, распространении информации о передовом опыте, стимулировании образования и исследований, творчества и инноваций... Объединяя действия на уровне Сообщества на национальном, региональном и местном уровнях, можно достичь объединения энергии и сфокусировать внимание на важных вопросах».

Целью Европейского года творчества и инноваций 2009 является продвижение творческих и инновационных подходов в различных секторах человеческой деятельности, с тем, чтобы лучше подготовить ЕС к вызовам мира в условиях глобализации.

Более конкретно цели определяются в следующих направлениях:



- усиление художественного и других форм творчества в дошкольном образовании, начальной и средней школе посредством создания специальных потоков (streaming), а также неформального и внеформального обучения;
- занятость в разных формах творчества самовыражения на протяжении всей жизни;
- культурное разнообразие как источник творчества и инноваций;
- информационные и коммуникационные технологии как средство творческого самовыражения;
- развитие активного инновационного мышления посредством математики, естественных и технических дисциплин;
- расширение подходов к инновационным процессам и предпринимательству как к основе процветания;
- рассмотрение инноваций как источника постоянного развития;
- региональные и локальные стратегии развития, основанные на творчестве и инновациях;
- сферы культуры и художественные промыслы, включая дизайн, экономику и эстетику.

Деятельность в течение года должна фокусироваться на создании благоприятной для творчества и инноваций окружающей среды. Особое внимание следует уделять обучению таким предметам, как математика, естественные дисциплины, информатика и технологии. Привлечение внимания к творчеству должно способствовать решению проблем и практическому применению знаний и идей.

В феврале 2009 года в Брюсселе в рамках проведения Года творчества и инноваций состоялись первые дебаты на тему: «Поддержка экономики знаний в Европе». Основное внимание уделялось обществу знания и тому, как направить творческий потенциал Европы на поиск инновационных решений, продуктов и видов обслуживания, способствующих экономическому росту. Особое внимание было уделено формирующемуся Европейскому Институту Инноваций и технологий (ЕІТ). В ходе дебатов были затронуты проблемы образования, постоянного развития, культурного разнообразия, а также искусства и промышленности.

В течение 2009 года Европейская Комиссия совместно с Европейским политическим центром предполагает провести шесть тематических «Брюссельских дебатов», которые станут платформой для обмена идеями, размышлениями и внесут вклад в дискуссию по проблемам творчества и инноваций.

Проведение Европейского Года является эффективным способом оказания помощи в ответ на вызовы современного мира в повышении осведомленности общества, распространении информации о передовой практике, стимулировании исследований, творчества и инноваций. Без образования в качестве основы инновации останутся без поддержки. Программа обучения в течение жизни (The Lifelong Learning Programme) является важным средством поддержки этой инициативы.

Важно также понимать, что творчество проявляется во многих областях — от искусства, дизайна и ремесел до научных открытий и предпринимательства, включая общественную деятельность. Многосторонний характер творчества предполагает, что знания в самом широком спектре областей — как технологических, так и не технологических, могут быть основой для инноваций. Инновации — это успешная реализация новых идей; творчество — это обязательное условие инноваций. Новые продукты, процессы, виды обслуживания, стратегии и организации требуют от людей инициатив, поэтому творческое мышление и продвинутое решение проблем очень важны и в экономике, и в социальной сфере, и в искусстве.

Творческие и инновационные сообщества, искусство, технологии и бизнес не слишком связаны между собой. В задачи Года входит установление такой связи, показывая конкретные примеры ценности такого объединения в ряде областей, а также в школах, университетах, общественных и частных организациях.

Важный и часто не используемый источник инноваций может быть найден вне организации: это потребитель. Именно его потребности могут стать отправной точкой развития, совершенствования и/или создания нового, более конкурентноспособного продукта или услуги. Имея соответствующие компетенции, потребители могут не только создавать окружающую рыночную среду, благоприятную для инноваций, но и решать непредвиденные проблемы и сами участвовать в развитии продуктов и услуг. Производители новых технологий, тесно сотрудничающие с потребителями, имеют успех.

Взаимосвязь между компетенциями и инновациями является динамичной: отношения людей, их знания и умения помогают двигать инновации, а инновации в свою очередь, изменяют требования к умениям. Не существует единого набора умений, пригодного для создания инноваций в любых условиях. Инновационные процессы становятся все более мультидисциплинарными, сетевыми, проблемно ориентированными, определяя все более высокие требования к умению учиться, эффективно взаимодействовать друг с другом.

Фундаментальным качеством поддержки творческих и инновационных способностей являются мотивация и инициатива. Основы этих качеств закладываются на самых ранних этапах развития личности. Творчество занимает значительную часть учебных планов и программ на ранних стадиях обучения, но в дальнейшем значительно сокращается. Поэтому одним из основных вопросов, касающихся системы образования, является то, каким образом удержать ускользающую искру творчества... Ответ обычно ищут, делая упор на творческие предметы, развивая новые подходы к учению, усиливая внепрограммную деятельность.

Межкультурные и межличностные компетенции жизненно важны для эффективного участия индивида в общественной и трудовой жизни, особенно в развивающемся обществе. Гражданская компетенция позволяет людям активно участвовать в общественной жизни, основываясь на знаниях о социальных и политических понятиях и структурах, а также на обязательствах участвовать в демократической партиципации.

Возрастающее стремление развивать творчество, инновационные и критические умения, предполагает, что традиционные методы обучения, основанные на прямом воздействии и лекциях, более не актуальны. Они должны быть заменены другими моделями, ориентированными на ученика, на его вовлечение в процессы рефлексии и интерпретации, обучение совместно с другими, творческий обмен социальными практиками и навыками. Организационная культура, поддерживающая открытость и творчество, является жизненно важным условием успешного учения и инноваций.

Год 2009 позволит подчеркнуть важность межличностных и межкультурных умений в усилении креативности и способности к инновациям в культурно разнообразной среде. Акцент на компетентность, знания и умения в контексте Лиссабонской стратегии поможет создать среду, более благоприятную и восприимчивую к результатам Года.

Задачи акции и предполагаемые меры.

В соответствии с концепцией обучения в течение жизни, поддержанной Резолюцией Совета в 2002 году, поддержка креативности и способности к инновациям должна отслеживаться на всех стадиях обучения — обучение на ранних стадиях обязательного курса, курс подготовки в течение жизни до пенсии или отставки. Эта поддержка применима к формальному, неформальному и внеформальному образованию.

Меры Европейского Года включают информационные и продвигающие кампании, действия и инициативы на европейском, национальном, региональном и местном уровнях, передачу ключевых посылок и распространение информации о передовой практике. Для внедрения инициатив Года используются уже существующие программы, в особенности Программы обучения в течение жизни (2007–2013) и культурные программы 2007–2013, а также программы и инициативы в рамках приоритетов, установленных за период до 2009 года. Приоритет отдается таким задачам, как: пробуждение и усиление креативности и инноваций или развитие инновационных педагогических подходов в школе; продвижение «треугольника знаний» в учебных регионах, сконцентрированных на университетах как движущей силе регионального развития; поддержка, развитие и распространение инноваций посредством профессиональной подготовки; личностное развитие взрослых посредством культурной осведомленности и способности к творческому самовыражению и инновациям через образование взрослых; коммуникативная активность и действия по распространению и применению результатов.

Для того, чтобы быть уверенными, что действия в течение Года соответствуют потребностям государств-участников и что из действий на европейском уровне извлекается максимум эффекта, в государствах-участниках назначается национальный координатор, отвечающий за организацию участия стран в течение Года. На европейском уровне их деятельность координирует группа наблюдателей.



3. Пересмотр Лиссабонской стратегии в рамках инновационной стратегии ОЭСР. Достоинства и слабости Лиссабонской стратегии

Организация по экономическому сотрудничеству и развитию (ОЭСР) возникла на основе Организации европейского экономического сотрудничества. В 1961 году эта организация пришла на смену Европейской организации по экономическому сотрудничеству (ОЕСЕ), созданной с помощью США и Канады в целях восстановления экономики западных стран Европы сразу же после окончания второй мировой войны. Официальной миссией ОЭСР является содействие укреплению экономики стран-членов с целью улучшения развития и распространения рыночной экономики.

Деятельность ОЭСР с самого начала ее существования была направлена на поиск наиболее эффективных средств по достижению экономического роста, улучшение благосостояния населения. В перспективе развития на первый план выдвигается необходимость уменьшения государственных расходов и увеличение гибкости рынка труда как основных факторов адаптации к экономическим и технологическим изменениям. ОЭСР также уделяет большое внимание усилению роли человеческого капитала в ходе экономического роста.

Понятие «экономика знания» обозначает экономику, где инновация является основным мотором и которая в большей мере интегрирует знание в деятельность по производству товаров и услуг. Сегодня именно производство знаний служит основным источником роста экономики в развитых странах. О темпах развития этой тенденции говорит хотя бы то, что 90% ученых и инженеров, работавших за всю историю развития человечества, — наши современники, а среди всего объема знаний 90% созданы за последние три десятилетия.

В рамках Лиссабонской стратегии была поставлена цель – сделать экономику Европы к 2010 году «наиболее конкурентной, основанной на знаниях экономикой в мире». Сегодня, спустя почти десять лет, по словам П.К. Падоана, до достижения этих целей еще далеко, что объясняется как неполной реализацией предложенной политики, так и изменениями окружающей среды. Перед ОЭСР поставлена задача – подготовить «инновационную стратегию» на пяти основах.

Основа 1. Изменяющаяся природа инноваций

Глобализация и информационные технологии расширяют базу действующих лиц, вовлеченных в инновации как внутри стран, так и за их рубежами. В рамках этой основы рассматривается меняющаяся природа инноваций, потенциальный эффект их воздействия.

Основа 2. Человеческий капитал

Инновационные возможности страны во все большей степени зависят от использования преимуществ человеческого капитала. Работа в рамках этой основы заключается в изучении инновационного воздействия более образованного населения, большей доступности знаний, Интернета и социальных сетей. Культурные и мотивационные факторы также учитываются.

Основа 3. Рынки и управление

Эта основа сфокусирована на рыночных структурах, управленческих механизмах и организационных мероприятиях как ключевых элементах инновационной экосистемы. Она включает три важных тенденции:

- Новые рыночные структуры и инновационные стимулы.
- Изменения рынка, влияющие на границы фирм в инновационном контексте.
- Национальная и региональная политика, влияющая на инновации.

Основа 4 А. Глобальные направления инноваций Стимулирование роста

В первой части этой основы рассматривается география инноваций в странах ОБСЕ (и их вклад в рост и развитие), оценка участников, сетей и связанных с ними инфраструктур. Усилия сконцентрированы на усилении возможностей участия в рынке для фирм всех размеров вне местных и национальных границ, а также на извлечении уроков из развитых стран.

Основа 4 Б. Глобальные направления инноваций Инновации для общества

Во второй части этой основы внимание сконцентрировано на том, как использовать инновации, чтобы ответить на три глобальных политических вызова — поддержка программы развития, ответы на изменения климата и защита здоровья в глобальном масштабе. В ходе работы в этом направлении предстоит определить, как открытость и кооперация, вместе с привлечением новых участников, ІСТ и центрами по адаптации инновационной деятельности могут помочь в развитии интернациональной стратегии по производству эффективных решений.

Основа 5. Измерение

Измерение играет три важных роли в этой аналитической модели: во – первых, поддерживает работу в других основах по определению пробелов и развитию надежной методологии. Вовторых, нацелено на создание единого правительственного подхода по идентификации и интеграции измерений в аналитическую модель. В-третьих, осуществляется вклад в сбор микро-данных о росте и экономической деятельности.

Основными темами, связанными с инновационной стратегией ОЭСР, являются:

- «открытость» инноваций;
- центральная роль предпринимательства;
- важность творчества и культуры;
- роль инноваций и инновационной политики в условиях глобальных изменений;
- потребность в новых инструментах измерения.

Открытость

Инновация – интерактивный процесс: во многих случаях новые идеи состоят из комбинации существующих идей. Процессы глобализации и распространение Интернета усиливают этот эффект, делая открытость центральным элементом инновационного процесса:

Новые виды инноваций требуют «открытости», иначе говоря, способности фирм добывать и интегрировать чужие идеи в своих собственных исследованиях; «другие» могут означать другие фирмы, университеты, не приносящие прибыли организации из той же страны или из-за рубежа.

Они также включают **новых участников инновационного процесса** — пользователей, потребителей, любителей, благотворителей, которые влияют на требования к инновациям. Появление рынков знаний как механизмов поощрения, поддержки и стимулирования мобилизации, обмена информацией и знаниями включает разные механизмы:

- чисто коммерческие, такие, как кооперация между фирмами или обмен лицензиями или патентами;
- частично коммерческие, например, партнерство между университетами и промышленностью;
- некоммерческие, такие, как Википедия (Wikipedia), по распространению результатов исследований.

В новых условиях все более важной для стимулирования научных исследований и инноваций становится роль нетрадиционных участников, таких, как пользователи и потребители. Отсюда возникают новые вызовы образовательной политике и IPR.

Быстро прогрессирует глобализация науки и технологии: соответственно и национальное правительство должно усиливать кооперацию и пересматривать национальную политику на отечественных рынках, основанную на преимуществах получения прибыли на местном уровне от так называемых «избытков».

Применение политики ЕС: большее использование общего рынка, акселерация интеграции и либерализации рынков услуг.

Предпринимательство

Изменения, обновление фирм и целых секторов, динамика бизнеса лежат в основе роста инноваций и продуктивности. Постоянный дефицит в сфере исследований (R&D) в Европе во многом является результатом неудач роста инновационного бизнеса в секторе новых технологий и обслуживания. Финансирование неблагоприятно для новых малых фирм, не развит венчурный капитал,



университеты недостаточно открыты для промышленного внедрения, рынки недостаточно открыты, особенно для новых участников.

Применение политики ЕС: усиление интеграции финансовых рынков ЕС и поддержка венчурного капитала, поддержка взаимодействия университетов и бизнеса, устранение барьеров общественным поставкам.

Творчество и культура

Творчество представляет собой суть инноваций и роста. Работники должны быть творческими, умеющими изменяться и развивать новые знания и умения в течение своего пребывания на рынке труда. Признанным фактором, поощряющим инновации, является организационная культура фирм и общественных организаций. Образовательная система должна быть осовременена для того, чтобы развивать умения и способности быть гибкими в учении и адаптации к новым умениям.

Ключевыми моментами инновационной стратегии являются:

Развитие необходимых умений для оперирования в открытых системах инноваций, когда знания черпаются из самого широкого набора глобальных источников, и где все возрастающее значение приобретают кластеры исследовательской и инновационной активности и междисциплинарные исследования. В этом отношении Европа представляет собой уникальное соединение культур, фундаментальными элементами инновационной стратегии которой являются Европейская интеграция образовательных систем и развитие исследовательской базы в Европе.

Инновационная образовательная система. Если индивиды обладают способностью порождать инновации и адаптироваться к ним, важно понять, каким образом могут быть более инновационными сами образовательные системы, с тем чтобы оперативно отвечать на новые социальные требования и реагировать на появляющиеся новые знания.

Фирмы вполне способны транслировать в ценности свои идеи, играющие ведущую роль в их росте. Они лежат, как правило, в сфере патентов, человеческих ресурсов, новых организационных структур и пр., которые становятся стратегическими факторами для создания ценностей фирмами.

Применение политики ЕС: ускорение интеграции образования в странах ЕС, развитие Европейской исследовательской области, открытый доступ для всех к исследовательским фондам ЕС.

Следует самым активным образом продвигать процесс конвергенции лучшей практики в образовании и исследовательской политике в ЕС, развивать «Европейский инновационный регион», бережно сохраняя культурное разнообразие в Европе, являющееся одним из источников творческой энергии.

Следует также ускорять процесс по координации национальной исследовательской политики, поскольку ЕС финансирует лишь небольшую часть исследовательских проектов, а основной объем финансирования приходится на национальные правительства.

Инновационная стратегия ОЭСР нацелена на развитие: принципов, на которых основывается общий подход к управлению деятельностью систем продвижения инноваций и оценке их воздействия; модели диалога и обзора на национальном и международном уровне; анализа лучшей практики на национальном, межнациональном уровне. Выводы и заключения сфокусируются на методах эффективного продвижения, измерения и оценки инноваций.

Недостатки и слабости реализации Лиссабонского процесса

Несмотря на то, что образовательная политика в Европе постоянно совершенствуется, можно отметить некоторые слабости, как в самой политике, так и в ее реализации:

- недостаточная согласованность слишком много задач, некоторые из которых работают на противоположные цели;
- недостаточная согласованность с другими политическими процессами и инструментами (Пакт о стабильности, постоянное развитие, бюджет ЕС/структурные фонды);
- недостаток политической воли со стороны национальных лидеров;
- неопределенность политической модели (может ли открытый метод координации ОМК достичь предполагаемых результатов?);
- недостаточная вовлеченность на национальном уровне (парламенты и социальные партнеры);
- дефицит демократии.

Литература:

- 1. The Systems of Innovation Approach and Innovation Policy: An account of the state of the art. By Charles Edquist Home page: http://www.tema.liu.se/tema-t/sirp/chaed.htm
- 2. «Putting knowledge into practice: A broad-based innovation strategy for the EU» [COM(2006) 502 final].
- 3. *Бирюков С.* О соотношении регионализма и федерализма в ЕС (на примере Бельгии). Бельгия как лаборатория для «Европы регионов» Проект Института национальной стратегии. АПН, 2009.
- 4. Background, development and future perspectives.
- 5. Revising the Lisbon Strategy through the OECD Innovation Strategy. Speech by OECD Deputy Secretary-General Pier Carlo Padoan INCOM Workshop on Innovation and Growth Policy in the EU, Prague, 22-23 January 2009
- 6. www.oecd.org/innovation/strategy.
- 7. OECD Innovation strategy.
- 8. OECD/ pillars of work.
- 9. Жуковский (из дисс. иссл.)
- 10. *M.M. Mirona*. Does the Open method of Coordination help delivering Lisbon? Academia de Studii Economice Bucuresti.
- 11. http://europa.eu.int/comm/publications/booklets/move/34/txt_eu.pdf
- 12. Decision of the European Parliament and of the Council concerning the European Year of Creativity and Innovation (2009).
- 13. EU website for the European Year of Innovation and CreativityEuropean Festivals Association (EFA) in-fo@efa-aef.eu <u>www.efa-aef.eu</u>
- 14. 2009 named European Year of Creativity and Innovation. eac-EYCI2009@ec.europa.eu
- 15. European year of Creativity and Innovation home is: http://create2009.europa.eu
- 16. 7th SPACE Interactive Interactive Web Brussels Debates of the European Year of Creativity and Innovation 2009 (EYCI 2009) take off. http://www.create2009.europa.eu/index en/1st brussels debate.html

COBPEMENTAR CUCTEMA ОБРАЗОВАНИЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ MODERN SYSTEM OF EDUCATION IN THE UK

Вяземский Е.Е.

Главный научный сотрудник Института содержания и методов обучения Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор

Vyazemsky E.E.

Chief researcher, Institute of Content and Teaching methods (Russian Academy of Education), Doctor of Science (Education), Professor

Аннотация. В статье рассматриваются исторические основы и особенности современной британской системы школьного образования, включая цели среднего образования, национальные образовательные стандарты. Показано, что модернизация школы на рубеже XX – XX1 в. есть закономерное явление, не ограниченное национально-государственными рамками. Освещается британский опыт построения системы общего образования, которая в первую очередь ориентирована на подготовку ответственных компетентных граждан, способных к эффективной самореализации в условиях гражданского общества. Показана региональная специфика системы образования на примере Англии. Рассмотрены особенности национального образовательного стандарта. Показаны особенности британской модели оценки образовательных достижений. В статье обсуждаются особенности построения такой системы образования, которая основана на ответственности и внешней отчетности субъектов образовательной деятельности.

Annotation. The article deals with the historical foundations and features of the modern British school system, including the objectives of secondary education and national education standards. It is shown that the modernization of schools at the turn of 20th-21st centuries is a natural phenomenon, not limited by the national state framework. It high-lights the British experience in building the general education system which is primarily aimed at training competent responsible citizens, capable of effective self-realization in civil society. It also shows regional particularity of the educational system on the example of England and peculiarities of the national educational standard. The author shows the features of the British model of evaluation of educational achievements. The article discusses the features of construction of such an educational system which is based on responsibility and external reporting of subjects of educational activities.

К л ю ч е в ы е с л о в а. Система общего среднего образования в Великобритании; цели общего среднего образования; принципы управления системой учреждений общего образования; «Единый национальный учебный план» (национальный образовательный стандарт); особенности оценки образовательных достижений; региональная специфика системы образования.

K e y words. System of secondary education in the UK, the purpose of general secondary education, principles of management of institutions of general education, a singular national curriculum (national educational standard), peculiarities of evaluation of educational achievements, the regional particularity of the educational system.

Изучение современной британской системы школьного образования свидетельствует о том, что модернизация школы есть явление закономерное, не ограниченное национальногосударственными рамками. Опыт развития британской школы на рубеже XX–XXI в. может быть полезен для осмысления перспектив развития школьного образования в нашей стране. Задачи модернизации образования включают изменение представлений о ценностях и целях образования. Сегодня речь идет в первую очередь о подготовке ответственных компетентных граждан, способных к эффективной самореализации в условиях гражданского общества.

Исторические основы системы общего среднего образования

Существующая в Великобритании система общего среднего образования по уровню своего развития, зрелости и эффективности является одной из лучших в мире. Однако британцы видят в своей системе образования множество недостатков. Основой эффективности системы общего образования является сочетание трех компонентов (принципов): управления на основе результатов; стимулирования сотрудничества; реализации принципов свободы выбора. Одним из ключевых факторов, обеспечивающих качество и эффективность системы общего образования в Великобритании, является система внешней ответственности и отчетности, которая мобилизует персонал образовательных учреждений.

В 1960-1970-е годы в британской системе образования господствовала философия, согласно которой результаты образования определены социумом, а системы образования могут только воспроизводить существующее в обществе неравенство. Начиная с 1980-х годов, в Великобритании сложилась другая философия образования, предполагающая стимулирование активной позиции и ответственности образовательных учреждений за качество своей образовательной деятельности. Учащийся является в полной мере ответственным за собственное обучение: ни школа, ни родители, ни общество не снимают с него этой ответственности.

Стратегическим ориентиром развития общего среднего (школьного) образования в Великобритании является введение высоких по уровню требований образовательных стандартов. При этом ориентация на обеспечение достижения школьниками высоких образовательных результатов не означает снятия ответственности с каждого ученика за результаты собственной образовательной деятельности. Уровень финансирования и поддержки школ определяется на основе учета образовательных достижений учащихся; успешные школы получают больше автономии в реализации своей образовательной политики.

В Великобритании исторически сложилась децентрализованная система управления учреждениями общего среднего образования. Графства обладают значительной автономией в организации системы образования. Общенациональным (центральным) органом управления в сфере образования является департамент образования и науки (в 1945–1964 гг. – министерство образования). Его функции: распределение государственных субсидий; подготовка и издание рекомендаций для школ и консультирование местных органов образования, директоров школ по вопросам организации образовательного процесса посредством института инспекторов.

Образовательные учреждения финансируются государством (около 60%) и местными органами (40%). Местные органы (комитеты по делам образования) в графствах и городах с правами графств обладают значительной самостоятельностью. К их компетенции относится решение всего комплекса общих управленческих вопросов (обеспечение своего района школами, распределение субсидий, подбор и наем педагогических кадров, контроль за содержанием и качеством образования, включая контроль за учебными планами и программами). В школах нет единообразных государственных программ и учебных планов.

Начиная с 1970-х годов, усиливается тенденция к централизации управления системой общего образования, наблюдается рост влияния департамента образования и науки. В 1987 г. этим департаментом был издан «Единый национальный учебный план» [1], который стал составной частью «Закона о реформе системы образования» (1988 г.). Этот учебный план в российской образовательной традиции можно считать государственным образовательным стандартом среднего образования. Именно так он и трактуется в современной педагогической литературе.

Современная система общего среднего образования в Великобритании в своих основах сформировалась в 1940-е годы и базируется на законе 1944 г. («Акте Батлера»). С 1944 по 1988 гг. вопросы организации, содержания и качества государственного образования находились в ведении местных органов образования. Контроль качества работы школ был возложен на независимых от местных властей инспекторов их королевской инспекторской службы. Местные органы образова-

The National Curriculum. В российской педагогической литературе даются разные переводы и интерпретации этого понятия: национальный учебный план; национальный образовательный стандарт; национальная образовательная программа. В Российской педагогической энциклопедии (РПЭ) этот термин интерпретируется как: "Единый национальный учебный план".



ния и школы определяли учебные планы, учитывая рекомендации департамента образования и науки, королевской инспекторской службы и независимых органов (школьных советов), что в определенной степени создавало условия для педагогических инноваций.

В 1960–1980-е годы в законодательство об образовании были внесены значительные дополнения. В 1988 г. парламент принял новый закон о реформе образования, предусматривающий перестройку системы образования. В соответствии с этим законом был разработан «Единый национальный учебный план», созданы национальные стандарты по учебным предметам. «Единый национальный учебный план» стал обязательным для всей страны. В соответствии с законом 1988 г. были учреждены новые типы школ, начал активно формироваться рынок образовательных услуг, расширились возможности выбора родителями образовательного учреждения для своих детей. Принятие закона 1988 г. привело к значительным переменам в системе общего среднего образования в целом, в содержании школьного образования, в системе оценки образовательных достижений. В настоящее время национальным образовательным приоритетом в Великобритании объявлено формирование общей и математической грамотности.

Особенности британской системы образования

Система образования в Объединенном Королевстве состоит из трех ступеней: первая — начальное образование; вторая — среднее образование; третья — последующее и университетское образование. Обязательное общее среднее (школьное) образование охватывает детей и подростков от 5 до 16 лет. Существуют государственные и частные школы. Большинство — до 90% детей Англии и Уэльса — обучается в государственных образовательных учреждениях. В государственной системе образования действуют следующие типы образовательных учреждений: дошкольные (для детей до 5 лет); начальные школы (для детей от 5 до 11 лет); неполные средние школы (для подростков от 11 до 16 лет); полные средние школы (для девушек и юношей до 18 лет). Частные школы образуют самостоятельную систему. Последующее образование (для лиц 16—18 лет) включает общеобразовательные, профессиональные и технические образовательные учреждения разного уровня, колледжи графств, учреждения для образования взрослых, некоторые высшие учебные заведения (например, политехнические), учреждения для организации досуга.

Университеты и колледжи (с высшим образованием) образуют самостоятельную систему, которая не входит в систему последующего образования. В Британии насчитывается около 50 университетов разных типов — старые английские (Оксфорд и Кембридж), новые, шотландские, федеральные (Лондон, Уэльс), городские, технологические и многие другие.

Обучение детей в государственных школах бесплатное. Вместе с тем родители несут определенные (подчас значительные) расходы на учебные пособия, экскурсии, школьные завтраки и другие цели, связанные со школьным образованием их детей. Эти расходы частично компенсируются государственными пособиями на детей.

Во всех типах школ существует три направления образования: академическое, техническое или коммерческое, практическое. С принятием «Единого национального учебного плана» различия между подготовкой по трем направлениям уменьшились.

В начальной и средней школах Великобритании (Уэльс, Англия, Северная Ирландия) учатся дети в возрасте с 5 до 14 лет. Обучение имеет обязательный характер. В 16 лет обязательное среднее образование считается законченным, но если ученик хочет поступать в университет, то ему необходимо пройти дополнительную углубленную подготовку по выбранной специализации – поступить в шестой класс колледжа.

Знания школьников оцениваются по 10-бальной шкале. Учащиеся в возрасте 11 и 14 лет проходят государственное тестирование по английскому языку, математике и естествознанию, а в 16 и 18 лет сдают государственные экзамены. В 14 лет школьники должны сдать выпускной экзамен и получить сертификат (документ, выдаваемый в школах Великобритании после сдачи выпускного экзамена по конкретному учебному предмету). В 16 лет школьники завершают среднее образование, сдают экзамены по 8 учебным предметам; им вручают сертификат о среднем образовании.

Если учащиеся получат три наивысшие балла не менее чем по пяти предметам по семибальной шкале, они могут поступать в специальные классы, в которых в течение двух лет идет подготовка

к сдаче экзаменов в университет. В 1990-е годы в эти классы для продолжения образования поступали более 60% выпускников обязательной средней школы.

Подготовка в вузы в основном осуществляется по трем дисциплинам; их учащиеся выбирают сами. Как правило, эти предметы включают одну или близкие области знаний — математику и естествознание науки или гуманитарные знания. (В российской школе некоторым аналогом этого является профильное обучение). Завершая двухлетнее обучение, учащиеся сдают экзамены повышенного уровня по избранным дисциплинам. Для поступления в большинство вузов страны нужно успешно сдать экзамены повышенного уровня по 2–3 предметам.

Инновационные образовательные проекты

Ресурсом развития образовательных стандартов с целью повышения качества образования в Великобритании является распространение передового опыта. Одним из направлений пропаганды передовых достижений является создание «школ-маяков». Этот проект реализуется в рамках проводимой правительством Великобритании образовательной программы «Наилучшие достижения в городах». Целью этой программы является улучшение преподавания в городских школах. Первые 75 «школ-маяков» начали действовать с 1998 г. Каждая из них получила дополнительное финансирование в 35 тыс. фунтов стерлингов ежегодно в течение трех лет с условием, что она будет способствовать повышению образовательного уровня других школ. Эта программа проводилась до 2005 г. В начале 2005 г. в стране было 266 «школ-маяков». Одним из результатов этого проекта стало совершенствование процесса контроля и оценки учебных результатов учащихся [2].

Особенности оценки образовательных достижений

Система оценки образовательных достижений в Великобритании основывается на теоретико-практическом подходе. Оценка различных уровней и принятие решения о достижении образовательного стандарта определяются тем, достиг ли испытуемый результата, который не ниже уровня достижений большинства учащихся обследуемой группы. Такой метод существенно отличается от подхода, принятого в США, где определяется, достиг ли учащийся минимального уровня (необходимого и достаточного) для принятия решения о выполнении (достижении) образовательного стандарта.

Экзаменационные материалы (тесты) для школьников в Великобритании разрабатываются на основе ключевых умений [3]. Тесты создаются внешними организациями, проверяются на соответствие международным стандартам и практически не вызывают нареканий. Некоторые споры вызывает только качество выставления оценок по английскому языку.

Обнародуются результаты экзаменов по английскому языку, математике и естествознанию, что свидетельствует о том, что эти предметы считаются приоритетными. Результаты экзаменов публикуются по каждой школе отдельно в виде таблиц успеваемости. В таблицах представлены: оценки; данные об улучшении успеваемости (на основе сравнения показателей каждого учащегося в начале и конце учебного года); динамика успеваемости. Школы обязаны ежегодно ставить перед собой задачи по достижению определенных показателей по результатам государственных тестов и экзаменов.

Вместе с тем, существующая система управления и ответственности на основе экзаменов и тестов не позволяет оценить процесс выполнения более широких психолого-педагогических задач (например, воспитания уверенности в себе и самодисциплины). Контроль за выполнением этих задач осуществляется с помощью системы инспекторских проверок. Эти проверки являются способом оценки выполнения государственных программ, средством работы с «проблемными школами», методом обеспечения ответственности (как образовательных учреждений перед государством, так и государства перед системой образования).

Со времени создания в 1993 г. управления по контролю выполнения стандартов в сфере образования все школы Англии проверялись примерно раз в четыре года. Инспекторские проверки проводились по плану, в рамках которого инспекторы контролировали: соответствие стандартам; качество преподавания; качество руководства и управления образовательным учреждением; социальные, моральные, духовные и культурные аспекты школьной жизни.



Отчет о проверке публиковался в печати. Деятельность управления по контролю выполнения стандартов в сфере образования положительно повлияла на систему среднего образования. Вместе с тем, система инспекторских проверок имела ряд недостатков: увеличился бюрократический аппарат, отмечались недостатки в плане качества оценки и сопоставимости результатов проверок.

В 2005 г. инспекционная система была реформирована в рамках более широкого переосмысления системы подотчетности. За основу проверки с этого времени берется самооценка школы. Результаты проверки отражаются в новой, ежегодно обновляемой характеристике школы, которая размещается в Интернете. Целевые показатели для каждой школы устанавливаются в процессе переговоров. Бюджет школам выделяется на три года.

Преобразования в системе управления школами осуществляются в целях формирования «информированного профессионализма», который предполагает, что инициатива в совершенствовании системы образования переходит к самим школам.

Анализ опыта развития систем среднего образования в демократических странах позволяет сделать вывод, что с середины 1980-х годов в Великобритании, США, Голландии, Австралии, Канаде, Швеции одним из приоритетов государственной политики в сфере образования стало создание и реализация надежных систем ответственности и внешней отчетности. Эта деятельность стала более значимой в связи с тем, что налогоплательщики не были готовы платить больше за образовательные услуги неопределенного качества. Позитивное воздействие на общественное мнение оказал лозунг: «Мы повысим качество образования, и тогда вы убедитесь в том, что в образование надо вкладывать больше денег».

Проблема измерения качества общего образования является сложной. Эта сложность во многом обусловлена целями образования, которые объективно непросты и неоднозначны. Однако специалисты считают, что ряд важнейших результатов образования поддается измерению. Это грамотность, навыки счета, посещаемость занятий, успехи в учебных дисциплинах, общая успеваемость, индивидуальный прогресс.

В Великобритании на основе государственных школьных стандартов были разработаны тесты для проверки достижения учащимися установленных стандартов. Эта мера позволила родителям получать более объективную информацию об успеваемости детей, о работе школы, а также о системе образования в целом. Эта информация позволяет родителям заниматься проблемами не только своего ребенка, но и всей школы.

Эксперты отмечают, что предпринятые в Великобритании меры позволили существенно повысить грамотность и вычислительные навыки школьников. В результате создания условий для «прозрачности» деятельности школ были выявлены факты неуспеваемости учащихся. Усиление ответственности школ стало залогом выполнения принципа «равенства возможностей». Система подотчетности школ обществу сформировала и показала понятные цели образования, обеспечила обратную связь с обществом, убедила налогоплательщиков в том, что их деньги не пропадают даром.

Экзамены в Великобритании

Среди европейских стран Великобритания выделяется как по масштабам использования тестовых технологий в образовании, так и по уровню развития научных исследований в области педагогических измерений. Ведущим научно-педагогическим центром в Великобритании является Национальный фонд исследований в области образования. Национальное тестирование в Великобритании использует три подхода к оценке образовательных достижений: критериальный; нормативный; индивидуальный. Тесты разрабатываются в соответствии с национальными стандартами (National curriculum), то есть с содержанием национальной программы и уровнями достижений учащихся, описанными в ней.

Тесты оценивают достижения учащихся, имеющих разную подготовку. Одной из основных целей является дифференциация по уровням подготовки (нормативный подход), но в соответствии с уровнями достижений, определенными в стандартах (критериальный подход). В последние годы в Великобритании стали использовать национальные тесты для получения информации о динамике достижений учащихся при переходе с одной ступени обучения на другую. Это стало возможным на основе централизованно созданной базы данных по каждому ученику. Динамика прогресса

ученика сравнивается с динамикой продвижения всех других учащихся, которые на предыдущей ступени имели тот же уровень достижений. В начавшемся XXI в. Великобритания успешно идет по пути развития системы национального тестирования, позволяющей отслеживать изменение уровня индивидуальных достижений учащегося [4].

Экзамены проводятся независимыми организациями: например, лондонским комитетом по экзаменам; их сдают все школьники, желающие поступить в университет. На сдачу экзамена повышенного уровня отводится 9–10 часов. Экзаменационная работа обычно состоит из нескольких частей, при выполнении которых надо показать различные знания и умения. Работа включает обязательные темы и темы по выбору. Экзамен позволяет проверить овладение определенными видами предметных и общих учебных умений. Например, на экзамене по биологии проверяется: знание и понимание; применение знаний; точность при использовании экспериментальных и практических методик; согласованное и последовательное изложение биологической информации в письменном виде, а также в виде таблиц, диаграмм, рисунков и графиков.

Экзаменационная работа состоит из пяти частей. Все задания требуют письменного ответа. Среди них есть задания с краткими ответами, полными развернутыми ответами и задания – эссе. В конце задания сообщается, сколько баллов дается за его выполнение (от 1 до 30).

На экзамене повышенной трудности учащиеся имеют право выбрать вариант экзаменационной работы или вопросы; на экзамене обычного уровня возможность выбора не предоставляется. Основной акцент делается не на воспроизведение знаний, а на их применение в новой для школьника ситуации, на объяснение теоретического и практического материала, планирование и проведение научных экспериментов. Общая тенденция в развитии процедуры оценки и проверки образовательных достижений учащихся заключается в переходе от оценки отдельных письменных работ к обобщающим итоговым работам.

Вместе с тем, формы и механизм оценки образовательных достижений школьников по истории вызывает ряд замечаний. Так, российский историк А. Б. Соколов пишет: «В связи с распространением системы ЕГЭ по истории целесообразно прислушаться к мнению британских педагогов о слабых сторонах оценивания путем экзаменационных заданий (по сути, во многих чертах напоминающих российский единый госэкзамен — ЕГЭ). Главная проблема в том, что подобная система оценивания подчас переворачивает все с ног на голову, и вместо систематичной работы происходит "натаскивание" на экзамен. Стоит ли скрывать, что у нас введение ЕГЭ фактически привело к расширению системы репетиторства, причем свою задачу репетиторы видят именно в такого рода "натаскивании". Стоит обратить внимание и на то, что побочными (или скорее, прямыми) результатами существующей формы оценивания стали в Англии падение роли учителя в выставлении оценки ученику, вызывающее сомнение качество вопросов в экзаменационных работах, ограничение форм оценивания»[5].

Шотландский профессор методики преподавания истории И. Маккеллар в лекции для членов межрегиональной общественной организации «Объединение преподавателей истории» весной 2008 г. раскрыл особенности проведения экзамена в Шотландии. Фрагмент его лекции приводит российский специалист по зарубежной школе Ю. В. Кушнерева [6].

Шотландская система экзаменов

С 14 лет детей готовят к государственным экзаменам. Первый называется «Стандарт»²; его можно сдавать на трех уровнях: базовом, основном, повышенном. Практически никто не может «провалиться»: все получают сертификат о сдаче экзамена. Учитель совместно с учеником решает, на каком уровне тот будет сдавать экзамен. Однако это не определяет автоматически получение сертификата выбранного уровня. Например, если, выбрав основной уровень сдачи экзамена, экзаменуемый показал очень хорошие результаты, он может получить сертификат высшего уровня; а если сдал слабо – то сертификат базового уровня. Сертификат демонстрирует лишь успеваемость школьников. К окончанию школы таких сертификатов набирается 5–8 по разным предметам. Смысл в том, что их можно предъявить с 16 лет, устраиваясь на работу. Экзамен «Стандарт» многие дети вообще не сдают.

² Этот экзамен соответствует британскому экзамену на общий сертификат среднего образования – GSPE.



Вопросы к экзаменам школьные учителя составляют сами (на основе общих программы и базы вопросов), а утверждает — комиссия, состоящая из представителей учительской ассоциации и чиновников. Комиссия имеет право самостоятельно заменить вопросы, либо потребовать, чтобы это сделал учитель. По неизученным темам вопросов на экзамене быть не может.

В 16 лет учащиеся могут сдать так называемый «самый важный» (Higher) экзамен. Он дает возможность поступить в колледж или университет, являясь одновременно (как и российский ЕГЭ) выпускным экзаменом средней школы и вступительным в вуз. Его сдает большинство учащихся.

Если школьник примет решение остаться в школе еще на год, то может выбрать курс повышенного уровня изучения истории (5 часов в неделю). Учитель предложит ему творческие работы для подготовки к учебе в университете. Затем можно сдать экзамен высшего уровня (Advanced Higher), который дает дополнительные баллы при поступлении в университет. Ранее университеты требовали, как правило, сертификаты экзаменов только высшего уровня, а «самый важный» сертификат принимали колледжи. В последнее время ситуация меняется. Сейчас даже Кембриджский и Оксфордский университеты принимают сертификаты «самого важного» уровня.

После получения сертификатов абитуриенты заполняют особые формы заявлений в университет и отправляют их в единую для всей страны приемную комиссию, членами которой являются почти все британские университеты и колледжи. Приемная комиссия, собрав базу данных, переводит все результаты сертификатов в баллы, которые суммируются. Далее по рейтингу определяется, кто на какой курс принят. Свой окончательный выбор абитуриент должен подтвердить в ограниченный срок.

Как проходит экзамен «стандарт»

Учащимся для написания эссе предлагается 13 проблемных тем, из которых они должны выбрать две. За два эссе можно получить максимум 50 баллов. Это – обязательная для всех часть экзамена; она соответствует основному уровню.

До 1990-х годов эссе в основном проверяло память: школьники должны были написать как можно больше и как можно быстрее. Позже система экзаменов была изменена. Теперь проверяют, прежде всего, понимание, навыки исследовательской работы и критической работы с источниками.

Во второй части экзамена — задания повышенного и базового уровней (каждый выбирает свой уровень). Перед учащимися ставят проблему: спорный вопрос для исследования, предлагают источники (в этом качестве часто выступают карикатуры, фотографии и другие изображения).

Приведем образец задания повышенного уровня экзамена «Стандарт» по истории по теме «Изменения в жизни Шотландии и Британии в 1830—1930-е годы». Проблема для исследования: Женщины получили право голоса благодаря борьбе женского суфражистского движения.

Источник А. Из книги А. Гаррета «Женщины и изменения» (1975 г.): «Образование в 1897 г. Общенационального союза женских суфражистских обществ стало главным шагом на пути борьбы за права женщин. Под руководством М. Фаусетт они организовывали мирные демонстрации и публичные собрания для усиления давления на правительство в борьбе за изменение в законодательстве, которое и было произведено в 1918 г.».

Источник В. Из личного письма миссис Е. Мосс (1913 г.): «Я до сих пор не могу понять, почему Эмили⁴ сочла необходимым предпринять столь отчаянную акцию. К нам в течение некоторого времени уже было приковано внимание прессы, и кампании гражданского неповиновения, и голодные забастовки уже сделали правительство весьма непопулярным. Это лишь вопрос времени, когда мистер Асквит ⁵ удовлетворит наши требования предоставления равных с мужчинами политических прав».

Источник С. Из репортажа в городской газете Глазго (1910 г.): «Суфражистское движение под руководством миссис Панкхерст сделало многое для того, чтобы вызвать отвращение у членов

Universities&Colleges Admissions Service (UCAS).

⁴ Давидсон Эмили (1872 – 1913) – воинствующая английская суфражистка, в 1913 г. бросилась под копыта принадлежавшей королю Георгу V лошади, участвовавшей в скачках в Дерби в г. Эпсом. Умерла от полученных ранений. Ранее, в том же году, подложила бомбу в дом Д. Ллойд Джорджа: дом был сильно поврежден взрывом.

⁵ Асквит Герберт Генри – лидер либеральной партии, премьер-министр Великобритании (1908 – 1916 г.).

правительства, не желавших заслужить репутацию людей, идущих на уступки группке экстремистов из-за боязни не сохранить общественный порядок».

Вопросы. Первый: насколько ценен «источник В» для выявления отношения общества к суфражистским кампаниям? 6

Второй: что в источниках свидетельствует в пользу точки зрения, что женщины получили право голоса благодаря суфражистскому движению? Что в источниках противоречит точке зрения, что женщины получили право голоса благодаря суфражистскому движению?⁷.

Третий: в какой степени женское суфражистское движение повлияло на получение женщинами избирательных прав? Используйте для вывода свидетельства источников и собственные знания⁸. Для ответа на этот вопрос учащийся должен сначала решить, согласен ли он (и если да, то в какой мере) с утверждением, данным в начале его мини-исследования, а затем использовать свидетельства источников и свои знания для аргументации своей позиции.

Прежде чем сдавать государственный экзамен, школьники сдают несколько промежуточных экзаменов в том же формате, что и государственный, с заданиями из общешотландской базы вопросов. Количество таких экзаменов в каждой школе определяет директор (совместно с местными властями и представителями департамента образования Шотландии), всегда советуясь с родителями. Комиссия обязана предоставить учащемуся возможность сдавать экзамен на родном языке.

Государственный экзамен можно сдавать и минуя предварительные, внутри-школьные экзамены (в сертификате делается соответствующая запись). Однако в случае неудачи — труднее апеллировать: инспектору посылают результаты предварительных внутришкольных экзаменов ученика, подавшего на апелляцию: на их основании можно повысить оценку, если придут к выводу, что, например, на экзамене ребенок плохо себя чувствовал или нервничал. По словам постоянного члена апелляционной комиссии Р. Дарги, процент лиц, подающих на апелляцию, очень велик, и апелляции в большинстве своем удовлетворяются. Каждое лето экзамен по истории в Шотландии сдают около 45 тыс. человек. Проверяют, перепроверяют, обсуждают экзаменационные работы около 200 преподавателей и методистов. Эта работа хорошо оплачивается.

Экзамен преследует следующие цели: проверяет знания и умения (дает возможность учащемуся увидеть слабые и сильные стороны своей работы); стимулирует родителей поддерживать большую мотивацию учащихся к обучению (родители могут воочию увидеть, какого прогресса достиг их ребенок в ходе обучения в школе); помогает родителям (посредством рейтинговых списков экзаменов по школам) определить, в какую школу посылать учиться своих детей; дает возможность учителю проверить на экзамене эффективность своей работы (внешний контроль); предоставляет органам образования и университетам информацию о результатах достижений учащихся.

Цели общего среднего (школьного) образования

Социальный заказ британского общества выражается в ожидании от школы выполнения трех наиболее общих задач. Первая – передача культурного опыта. Школы и другие образовательные учреждения должны передать новому поколению те элементы культурного опыта, которые значительной частью общества признаются ценными. В школах Великобритании содержание образования условно разделено на учебные предметы, представляющие «формы знания», которые, как принято считать, аккумулируют в себе мудрость предшествующих поколений.

Вторая задача — социализация молодежи. Школы должны давать молодежи полезные модели (нормы) поведения и ценности, стоящие за ними, а также понимание задач, умения и знания, необходимые для выполнения социальных ролей, которые им предстоит играть в обществе. Имеются в виду как профессиональная, так личная, семейная, досуговая и другие сферы деятельности.

Третья задача — подготовка к профессии. Школа должна дать подрастающему поколению знания и умения, необходимые для их последующей профессиональной деятельности. Имеются в виду как общие (надпредметные) умения, так и умения, необходимые для овладения конкретной профессией [7].

⁶ Максимальная оценка: 4 балла.

⁷ Максимальная оценка: 6 баллов. Для ответа на этот вопрос учащиеся должны выписать необходимые фрагменты источников, рассортировав их соответствующим образом.

⁸ Максимальная оценка: 5 баллов.



Дискуссии по целям школьного образования в британском обществе выявили разное понимание приоритетных целей образования, ключевых умений, которые должны приобрести выпускники школ. Можно выделить не менее трех точек зрения по этой проблеме. Сторонники первой считают, что британская школа должна в первую очередь формировать общие умения, представляющие ценность для общества вне зависимости от профессии выпускника школы. Имеются в виду умения решать проблемы, вступать в коммуникацию, создавать команду единомышленников и так далее. Сторонники второй точки зрения считают, что школа должна формировать умения, профессионально ориентированные и связанные с конкретной технологией. Сторонники третьей — считают приоритетными базовые умения (счет, грамотность) и социальные навыки, которые важны на рынке труда (планирование времени, способность к адаптации).

Изменения в британском обществе в эпоху глобализации, информационной революции обозначили новые акценты. Все более важным считается подготовка выпускников к деятельности в сфере финансов, торговли, услуг. Подготовка к деятельности в сфере материального производства не является приоритетом.

В содержании образования в школах Британии приоритетами остаются совокупность базовых умений (счет и грамотность), религиозное образование и воспитание, академические дисциплины.

В британском педагогическом сообществе в 1990-е годы широко обсуждались проблемы взаимосвязи «Школьного учебного плана», культуры и социальных процессов. Была проведена серия конференций «Школьный учебный план: культура и общество». На этих конференциях вырабатывалось общее понимание значения процессов формирования школьных учебных планов на основе «Единого национального учебного плана», а также влияние этого процесса на культуру. В итоге в определенной степени было достигнуто согласие педагогического сообщества на внедрение общенационального образовательного стандарта[8].

«Единый национальный учебный план»

Как отмечалось выше, «Единый национальный учебный план» (национальный образовательный стандарт) был разработан в 1987 г. и стал составной частью «Закона о реформе системы образования» (1988 г). Он задает стандарт (уровень) того, что школьники должны знать, понимать и уметь делать.

При введении «Единого национального учебного плана» ряд педагогов высказывали критические замечания, обобщенный смысл которых можно свести к трем наиболее значимым тезисам. Во-первых, национальный учебный план затрудняет (не оставляет времени) для изучения предметов, которые не являются обязательными. Во-вторых, закрепление традиционного разделения образования на отдельные учебные предметы приведет к фрагментарности учебного опыта школьников, усилит опасность утраты понимания глобальных взаимосвязей между различными учебными областями и методами их изучения. В-третьих, национальный учебный план поставит в центр процесса обучения не ученика, а учебный предмет.

Стандартизация образования и внедрение «Единого национального учебного плана» вызвали опасение, что процесс обучения станет более формализованным. Вне поля зрения педагогов останутся образовательные запросы конкретного ученика, развитие личности школьников. Несмотря на высказанные опасения, «Единый национальный учебный план» был внедрен в систему общего среднего образования.

Для внедрения новых подходов в Великобритании был создан национальный совет по учебным планам. Эксперты национального совета разработали содержание образовательных программ по каждому из учебных предметов, а также процедуру и критерии оценки образовательных достижений. В 1994 г. вместо национального совета было создано управление по контролю выполнения стандартов в сфере образования. Оно координирует вопросы разработки стандартов. В сети Интернет создан сайт, который позволяет получать необходимую информацию.

В понимании британских дидактов и педагогов термин «стандарт» относится не столько к тому, что должны знать учащиеся, а, сколько к тому, что они должны уметь делать. Именно ключевые умения являются в британской школе предметом педагогического управления на основе «Единого национального учебного плана» (национального образовательного стандарта). Нормативы образовательного стандарта представлены в виде: учебного плана, в котором установлены со-

став (перечень) учебных предметов и примерное количество отводимых на их изучение часов; так называемых уровней достижений для определенных возрастных ступеней школьников; программ обучения по конкретным предметам.

Особенностью образовательного стандарта является конкретизация не столько научнопредметного компонента содержания, сколько процессуально-деятельностного компонента. Стандарт в первую очередь определяет не содержание включаемого в школьные курсы учебного материала, сколько характер и уровень познавательной деятельности.

Исторически сложилось, что британское образование напоминает пирамиду: если на ранних ступенях обучение осуществляется по сравнительно широкому спектру дисциплин, то в дальнейшем их круг сужается, причем на основе выбора самих учащихся, которые в 14 лет определяют, какие экзамены будут сдавать в дальнейшем. (По аналогии: российская система представляет скорее перевернутую пирамиду).

Учащиеся государственных школ Англии в возрасте 11–16 лет в обязательном порядке изучают: английский язык, математику, естествознание, дизайн и технологию, информатику (информационные технологии), историю, географию, современные иностранные языки, искусство, музыку, физическую культуру.

Кроме обязательных учебных предметов школы вводят дополнительные учебные курсы по выбору учащихся. Учащиеся, достигшие 16 лет, могут выбрать для изучения такие курсы, как государственно-правовое устройство Великобритании, экономика, социология, психология. Успешное изучение этих курсов позволяет получить сертификат о более высоком уровне образования (уровень «А», продвинутый уровень).

В ответ на критические замечания педагогической общественности, обеспокоенной тем, что в «Едином национальном учебном плане» преобладают традиционные академические и практические дисциплины, было принято решение о разработке «межпредметных элементов», которые призваны интегрировать личностное, социальное и нравственное образование. Эти элементы представлены в форме умений, обобщенных идей и тем [9].

Идеи межпредметной интеграции определялись как совокупность базовых ценностей, которые должны формироваться при изучении предметов учебного плана. В качестве примера таких ценностей можно назвать принцип равенства возможностей и целей в поликультурном обществе, что выражается в формировании толерантности, взаимного уважения, поощрении культурного многообразия, развития человеческой индивидуальности. Формирование этих ценностей во многом происходит на основе специально организованного «климата» школы, воспитательного пространства, что иногда называют «скрытым учебным планом». Межпредметные умения формируются всеми предметами учебного плана, вне зависимости от содержания учебного курса. В качестве примера назовем общеучебные умения, навыки общения, счета, культуру поведения в коллективе, умение работать с компьютером.

Межпредметными темами являются: экономика и промышленность; образование, связанное с карьерой; основы здорового образа жизни; гражданское образование; экологическое образование. Для каждой темы определены основные теоретические, мировоззренческие и фактические положения, которые школа должна сформировать у учащихся. Межпредметные темы призваны способствовать формированию межпредметных умений и пониманию межпредметных идей; они могут включаться в содержание разных дисциплин учебного плана.

Управление по школьным учебным планам и процедурам оценки учредило национальный форум ценностей, задачей которого стало обсуждение и достижение согласия по ключевым ценностям, которые призвана формировать школа.

Новые учебные курсы

С 2000 г. школьники в возрасте 5–11 лет получают граждановедческую подготовку на основе образовательной программы ПСХЕ17, которая не была обязательной для изучения. С 2002 г. в британских школах «Гражданское образование» стало обязательным учебным предметом для школьников 11 и 16 лет. Этот учебный предмет предназначен для того, чтобы обеспечить последовательность в развитии понимания школьниками своей роли и ответственности в качестве граждан современного демократического государства. Он также призван помочь в решении проблем



морального и социального плана [11]. Содержание учебного предмета «Гражданское образование» включает: знание и понимание современных социальных процессов и явлений; развитие навыков поиска ответов на возникающие вопросы; развитие умения совершать ответственные действия и участвовать в решении общих проблем.

Дискуссионным вопросом является соотношение школьных курсов истории и граждановедения. Хотя связь между этими дисциплинами является тесной (в граждановедении широко используются принципы и подходы, свойственные историческому образованию, например, аргументация, основанная на доказательствах, и рассмотрение событий в контексте), между ними имеются фундаментальные различия. Эксперты утверждают: из истории можно извлекать моральные или этические уроки, но это не может быть самоцелью. В случае граждановедения дело обстоит подругому: этот предмет прямо направлен на то, чтобы помочь учащимся оценить преимущества демократического устройства.

В результате введения «Единого национального учебного плана» школы Великобритании утратили относительную автономию в вопросах содержания образования и оказались в зависимости от централизованного контроля. Органы управления образованием определили общее содержание и результаты обучения по основным дисциплинам учебного плана. При этом в компетенции школ остались вопросы выбора методов и последовательности изучения тем в рамках учебного предмета, определение сетки часов.

Введение непрямого контроля за процессом обучения в школах посредством публикации годовых отчетов и итогов экзаменов привело к тому, что соответствие требованиям «Единого национального учебного плана» стало приоритетным. Введение межпредметных элементов, призванных учесть потребности формирования социальных и гражданских способностей школьников, далеко не в полной мере компенсирует процесс ориентации школ на учебные достижения учащихся. В этих условиях вопросы развития человеческой индивидуальности, личности школьников отошли на второй план. Ведь именно академические достижения школьников определяют сегодня статус, финансирование и кадровое обеспечение школ.

Региональная специфика на примере Англии

В британской системе образования существует своя региональная специфика. Например, в Англии установленный законом национальный образовательный стандарт был введен в действие в 1991 г. и модернизирован в 1999 г.[12].

Целью учебного плана Англии является обеспечение возможности для всех школьников сбалансированного изучения 11 обязательных предметов. Ранее обязательным для изучения было только религиозное образование, остальные предметы изучались в зависимости от интересов учителей и учащихся. Теперь все 11 предметов стали обязательными.

В Англии на 1–2 стадии обучения (5–7 лет и 7–11 лет) национальный учебный план включает следующие обязательные учебные дисциплины: английский язык, математику, естественные науки, технологию (дизайн и технологию, информационную технологию), историю, географию, искусство, музыку, физическое воспитание. На 3 стадии (11–14 лет) проходят те же предметы, плюс иностранный язык. На 4 стадии (14–16 лет) изучаются: английский язык, математика, естественные науки, с 1995 г. – физическое воспитание, с 1996 г. – технология (дизайн и технология, информационная технология), современный иностранный язык.

Для каждого учебного предмета и для каждой «ключевой стадии» существуют «программы обучения», в которых регламентируется, чему школьники должны научиться, а также определяются образовательные достижения и цели.

В конце периодов обучения всех учебных предметов (кроме искусства, музыки и физической культуры) стандарт устанавливает 8 уровней описания учебных достижений школьников с нарастающей сложностью. Эти уровни помогают учителям определять и оценивать достижения школьников. В конце 4-й ключевой стадии школьники сдают экзамены с целью показать овладение «Единым национальным учебным планом».

Национальный образовательный стандарт по истории

При изучении истории в школах Великобритании основными слагаемыми подготовки считаются знания, понимание, аналитические умения. Отметим, что приобретение исторических знаний как таковых не является главной целью образовательного процесса. Для сравнения укажем, что в других странах Европы (например, в Норвегии) в основу построения стандарта положен комплекс компетенций школьников — социальной, познавательной, коммуникативной, творческой.

Сравнительное рассмотрение стандартов школьного образования в странах Европы на примере стандартов по истории, которое было сделано на семинарах Совета Европы [13], показывает, что наибольшие различия связаны с описанием содержания курсов истории. В России — это очень подробное описание; в Норвегии и ряде других европейских стран — оно отсутствует совсем. Однако в отношении познавательных процедур, формируемых умений, то есть процессуальнодеятельностного компонента содержания общего образования, различия между странами Европы не являются значимыми.

Международные эксперты Совета Европы отметили, что компетентностный подход, который положен в основу стандартов по истории в ряде стран Европы, важен как средство декларирования общих, социально значимых «надпредметных» приоритетов школьного образования в целом. В то же время, вопрос о содержании компетенций (социальной, познавательной, коммуникативной, творческой) применительно к изучению истории как учебного предмета остается открытым [14].

Национальный стандарт по истории в Англии включает: во-первых, «программы обучения школьников» по ключевым периодам обучения; во-вторых, общие требования к учебным достижениям школьников с описанием по 8 уровням; в-третьих, области изучения по периодам обучения; в-четвертых, ключевые элементы по периодам обучения; в-пятых, учебные темы.

Рассмотрим содержание образовательного стандарта по истории на примере первого и второго периода (ключевых стадий) обучения [15]. Для первой и второй стадии основные учебные достижения школьников включают три направления: знание и понимание истории, интерпретации истории, использование исторических источников.

Программа первого периода обучения – ключевая стадия 1 (5–7 лет). Школьникам предоставляется возможность узнать о прошлом и понять, чем оно отличается от настоящего. Учителя должны помочь учащимся выработать собственный подход к пониманию прошлого в хронологической системе координат и способов получения знаний о прошлом.

Область изучения. Школьники должны изучать повседневную жизнь, работу, особенности отдыха, культуру мужчин, женщин и детей в прошлом. Школьники должны научиться рассматривать жизнь различных групп мужчин и женщин, включая персонажей британской истории (художников, ученых, инженеров, изобретателей). Школьники должны изучать разные типы исторических событий, включая события истории Великобритании, локальные и национальные события, события в других странах, события религиозной, общественной жизни.

Ключевые элементы. Хронология. Ранги и глубина исторического знания и понимания. Интерпретация истории. Историческое исследование. Организация и коммуникация.

Программа второго периода обучения – ключевая стадия 2 (7–11 лет). Школьники должны изучить важные эпизоды развития Великобритании в прошлом – от Римской империи до настоящего времени, древних цивилизаций в прошлом, историю других частей мира. Школьникам следует помочь сформировать понимание хронологических связей между различными учебными темами. Школьникам должна быть предоставлена возможность исследовать местную историю и изучать прошлое на основе разных источников информации.

Учебные темы. Римляне, англосаксы и викинги в Британии. Жизнь в эпоху Тюдоров. Викторианская Великобритания. Великобритания с 1930-х гг. до современности. Древняя Греция. Местная история. Прошлое неевропейских обществ и государств.

Общие темы: аспекты прошлого в наброске и более глубоком представлении; аспекты истории Англии, Ирландии, Шотландии и Уэльса, которые свойственны европейскому и общемировому контексту; история в разнообразных перспективах — политических, экономических, технологических и научных, социальных, религиозных, культурных и эстетических.



Ключевые элементы (примечание: не все ключевые элементы необходимо обязательно изучать на каждой стадии): хронология; ранги и глубина исторического знания и понимания; интерпретация истории; историческое исследование; организация и коммуникация.

Учебники истории

Содержание учебников, в частности по истории, позволяет школьникам формировать ключевые компетенции по работе с источниками, навигации в информационном поле, развивать критическое мышление. При этом усвоение самого содержания учебного предмета не является высшей целью системы образования. Учебники имеют образные названия. Например, учебник по новейшей истории называется «Мир изменяется. 1990–2000 гг.»[16]. Тексты учебников написаны образным, доступным языком. Учебники хорошо иллюстрированы; ключевое место в них занимает методический аппарат, призванный придать процессу обучения деятельностный характер. Отбор содержания учебника производится на основе педагогических критериев; объем содержания оптимален для соответствующей возрастной группы и достаточен для формирования ключевых умений и компетенций.

«Болонский процесс»

Современные интеграционные процессы в Европе вызвали необходимость модернизации национальных систем образования. Изменения затронули содержание образования, средства и методы обучения, управленческие механизмы, системы оценки качества и профессиональной подготовки.

Европейский Союз (ЕС) предпринял ряд действий, направленных на создание системы сравнения квалификаций. В сфере высшего образования эта деятельность

известна как «Болонский процесс»; его главной задачей является создание в рамках ЕС конкурентноспособной экономики, основанной на высоком уровне образования специалистов.

«Болонский процесс» начался в мае 1998 г., когда министры образования Великобритании, Германии, Италии и Франции подписали «Сорбоннскую декларацию». В июне 1999 г. министры образования 29 европейских стран подписали «Болонскую декларацию», которая провозглашала стратегическую цель: к 2010 г. создать единое европейское пространство высшего образования как основу общеевропейской «экономики знаний». «Болонский процесс» является частью Лиссабонской стратегии роста и занятости и тесно связан с Копенгагенским процессом сотрудничества в профессиональном образовании. «Болонский процесс» актуализировал реформы национальных систем высшего образования стран Европы, цель которых – сделать эти системы совместимыми.

Основные приоритеты «Болонского процесса»: во-первых, введение трех циклов высшего образования с четким разграничением квалификаций выпускников — бакалавриата, магистратуры и аспирантуры; во-вторых, введение прозрачных механизмов обеспечения качества образования; втретьих, взаимное признание квалификаций и сроков обучения.

«Болонский процесс» предусматривает: сопоставимость академических степеней; унификацию систем высшего образования (бакалавриат и магистратура); создание единой кредитной системы зачетных единиц; развитие академической мобильности; улучшение качества образования [17].

Основным инструментом «Болонского процесса» является аккредитация, призванная обеспечить качество образования при введении новых образовательных программ, а также контроль за выполнением существующих программ. Аккредитация — это сертификация учебных программ, которая проводится по итогам оценки соответствия общим стандартам содержания и специализации. Аккредитация определяет соответствие присваиваемой ученой степени (квалификации) логике общей концепции и содержания учебной программы.

Европейская система переводных зачетных единиц (ECTS) предоставляет возможность измерения и сравнения результатов обучения и передачи их из одного образовательного учреждения в другое. Эта система является инструментом обеспечения прозрачности учебных программ и облегчения взаимного признания академических достижений и ученых степеней. Она обеспечивает развитие общеевропейской мобильности студентов и преподавателей. Обеспечение мобильности

⁹ Единая система кредитных единиц (европейская кредитно-трансфертная система) определяет качество образования и профессиональной подготовки в странах ЕС.

является приоритетной задачей политики в сфере образования. Мобильность призвана помочь гражданам Европы позитивно воспринять разнообразие культур и языков, способствовать формированию европейской идентичности.

Британский педагог М. Фуллан отмечал, что легче изменить политические установки и правила, чем привычки и поведение людей. В конечном итоге, те, кто хотят изменить систему образования, на самом деле хотят изменить поведение тех, кто учит и тех, кто учится. Это в гораздо большей степени находится под влиянием культуры, чем правил и постановлений [18]. Однако включение Великобритании в «Болонский процесс» не вызвало в стране больших дискуссий. Это можно объяснить тем, что «Болонский процесс» изначально ближе к системе образования Великобритании. Для вузов Великобритании интеграция в «Болонский процесс» была менее затруднительной, чем для многих других стран.

Английский эксперт Д. Тернер считал, что британцам просто повезло: «Болонский процесс» потребовал от них лишь незначительных изменений. Однако параметры, которые не полностью соответствуют «Болонской декларации», крайне сложно изменить. «Мы также не можем ожидать, – писал Тернер, – что в других странах процесс пойдет по тому же пути, что в Великобритании. Они вплетут свои собственные элементы культуры в процесс культурных преобразований. И если нам повезет, то нам удастся приблизиться к формированию единого европейского пространства высшего образования» [19].

В Великобритании традиционно существовала система трех циклов (бакалавр-магистраспирант), начиная с первой «стандартной» квалификации – степени бакалавра (бакалавр искусств или бакалавр наук), которую можно получить после трех лет обучения в вузе. После этого шло последипломное образование для получения магистерской степени (после дополнительных одного или двух лет очного обучения) и докторской степени (после дополнительных трех или более лет). Однако требования «Болонского процесса» предполагают, что в новой схеме квалификаций необходимо четко разделить степени бакалавра и магистра.

В Великобритании традиционно рассматривали магистерскую степень как подходящий способ получить новую специальность, которая может быть описана как вторая специальность. Так, например, выпускник инженерной или естественнонаучной специальности, желающий совершенствовать свое мастерство в сфере образования или менеджмента, мог бы быть сразу принят в магистратуру по специальности «Педагогика» и «Бизнес-администрирование». Однако теперь, в рамках «Болонского процесса», этого сделать нельзя, так как условия поступления в магистратуру будут предполагать наличие базовых знаний по специальности, полученных при обучении на бакалавра.

В качестве примера рассмотрим ситуацию со статусом последипломного сертификата в области педагогики (PGCE), который подтверждает профессиональную квалификацию школьных учителей. В Великобритании, как правило, учитель средней школы должен получить степень бакалавра по тому предмету, который он будет преподавать в школе, а затем должен продолжить обучение и получить последипломный сертификат в области педагогики. До «Болонского процесса» получение этого сертификата не рассматривалось как магистерский уровень обучения. Теперь последипломный сертификат по педагогике официально признается как немагистерская последипломная квалификация.

Многие британские университеты приняли такую систему. Однако Оксфорд продолжает доказывать, что его последипломный сертификат в области педагогики — это магистерский уровень, и кредиты, заработанные для получения этого сертификата, могут быть учтены при получении степени магистра. Этот тезис Оксфордский университет основывает на своих высоких достижениях в преподавании, хотя этот сертификат, как правило, связан с приобретением практических навыков работы в школе, а не с углубленным изучением дисциплин на уровне магистра. Тем не менее, несмотря на признание факта, что данный сертификат не будет рассматриваться как степень магистра в рамках «Болонского процесса», квалифицированные учителя, которые хотят продолжать изучение педагогики, будут, как правило, сразу же приняты на программы магистерского уровня. И это несмотря на то, что квалифицированный учитель-практик мог затратить на изучение педагогики значительно меньше времени, чем требует программа одного семестра при обучении на бакалавра.



Юридически четкое следование «Болонской декларации» по отношению к магистерскому уровню потребует от британской системы образования определенных изменений. В Великобритании традиционно существует предубеждение относительно степени бакалавра. Считается, что при получении степени бакалавра изучение специальных предметов не играет первостепенной роли. Например, если студент имеет степень бакалавра по латинскому и древнегреческому языкам, это не имеет существенного значения для будущей карьеры, в частности в сфере государственного управления. Это устойчивое представление мешает британской системе высшего образования органично влиться в "Болонский процесс".

Британское экспертное сообщество считает, что британская система высшего образования может органично вписаться в единую общеевропейскую систему обеспечения качества высшего образования. Основанием для этого являются традиции британской высшей школы: все британские университеты традиционно используют систему внешних экспертов. Обеспечение качества образования в любом университете Великобритании — это коллективная обязанность всей университетской корпорации: отдельный преподаватель не имеет полной самостоятельности в выставлении оценок. Для сравнения: в американских университетах профессор имеет абсолютную свободу выставлять оценки своим студентам так, как он считает нужным.

Таким образом, британские вузы по прозрачности обеспечения качества образования фактически соответствуют критериям «Болонского процесса». Средством контроля качества образования являются отчеты внешних экзаменаторов. В этом аспекте ситуация в сфере высшего образования в Великобритании кардинально отличается от российской. В нашей стране внимание общественности преимущественно фиксируется на контроле входных показателей, а индикатором являются результаты ЕГЭ [20]. Вопросы последующего обучения в вузе для российской общественности, а отчасти и для экспертного сообщества, не стали приоритетной проблемой.

Для Российской Федерации, которая не входит в ЕС, интеграция в европейское и мировое образовательное пространство является важной задачей. В 2003 г. Россия включилась в «Болонский процесс». Однако ситуация в сфере среднего и высшего образования России принципиально иная, чем в Британии. В России перевод высшего образования на рельсы «Болонского процесса» вызывает болезненную реакцию научно-образовательного сообщества: нарушаются традиционные принципы построения и функционирования отечественной системы высшего образования.

В России завершается разработка новых государственных образовательных стандартов среднего и высшего профессионального образования. В нашей стране образовательные модули многих вузов не стандартизированы. Отметим, что и в Европе единого стандартизированного содержания образования пока не существует; нет и эффективной согласованной технологии определения этого содержания. И европейцы, и россияне ищут пути решения этой проблемы [21].

Педагоги школ и вузов России заинтересованно обсуждают вопросы оптимизации структуры системы образования в РФ, включая проблемы интеграции вузов; переход учреждений высшего профессионального образования к двухуровневой системе (бакалавриат и магистратура); возможность реализации образовательной программы бакалавриата на базе колледжей [22]. Определены головные вузы и организации, ответственные за реализацию в РФ основных целей развития системы высшего профессионального образования в соответствии с «Болонской декларацией», а также вузы, координирующие в федеральных округах РФ эту работу. В 2010 г. в России должна завершиться подготовка к переходу вузов на двухуровневую систему. Однако стоило бы сохранить и специалитет [23].

* * *

Подведем итоги. Британская модель общего среднего (школьного) образования исторически сложилась как децентрализованная. В Великобритании функционируют разные типы образовательных учреждений. Многовариантность типов школ позволяет проследить исторически обусловленный процесс построения многоуровневой национальной образовательной системы, учитывающей разнообразные запросы разных социальных групп и граждан на получение образования.

В современных условиях в Великобритании вопросы развития индивидуальности школьника, по мнению ряда экспертов, отошли на второй план. Академические достижения школьников определяют сегодня статус, финансирование и кадровое обеспечение школ. С целью смягчения этой

тенденции в учебный план были введены так называемые «межпредметные элементы» содержания образования. Они призваны в первую очередь учитывать потребности формирования социальных и гражданских способностей школьников.

Важнейшим недостатком школьного исторического образования в Великобритании многие эксперты считают его «фрагментацию». Под этим подразумевается отсутствие систематичности в преподавании истории после 14 лет. В этом возрасте после получения сертификата о среднем образовании завершается обязательное изучение истории. Курсы истории, которые изучаются в 15 — 16 лет, разрозненны и не связаны между собой. Программы не предусматривают точного планирования исторических курсов для школьников от 14 до 19 лет. Существуют значительные различия в системе критериев оценивания образовательных достижений. Нет преемственности между обязательным государственным экзаменом и экзаменом повышенного уровня, что ведет к дублированию и повторению школьниками одних и тех же курсов.

Британскую модель содержания общего среднего (школьного) образования по своей типологии можно классифицировать как сочетание личностно-ориентированной и компетентностной. Она призвана стимулировать социализацию школьников, обеспечить возможность выпускнику общеобразовательной школы стать компетентным человеком, обладающим сформированной способностью применять приобретенные знания и умения в конкретной жизненной ситуации для решения практических задач.

Глобализация, становление объединенной Европы, интеграция в европейскую систему образования обусловили многоаспектные изменения национальных систем образования. Содержание образования британских школьников ориентировано на формирование многоуровневой идентичности: локальной (на уровне графства), национальной (имеющей специфику для школьников Англии, Уэльса, Шотландии, Северной Ирландии), общебританской, европейской, общечеловеческой.

Опыт отношений британской модели образования с «Болонским процессом» заслуживает изучения в России. Целесообразно принять принципиальное решение: в какой степени российское высшее образование должно усвоить универсальные критерии и подходы «Болонской системы». В мировой образовательной практике существуют функции, которые в разных странах осуществляются по-разному, но приводят к аналогичным результатам. В Великобритании гарантом качества образования выступает сам университет. Во Франции эту функцию выполняет министр образования. В Норвегии ответственность за качество образования возлагается на среднюю и высшую школу, но прозрачность их деятельности контролируется национальным агентством. Страны Европы договорились находить приемлемые решения проблем, возникающих в рамках «Болонского процесса», с учетом своих социально-экономических условий и национальных особенностей [24].

Адаптация российской системы высшего образования к требованиям «Болонской системы» – длительный и сложный, но необходимый процесс. Он требует гибкого подхода: национальная система образования РФ исторически далека от «Болонской». Научные дискуссии по поводу путей модернизации высшего образования в контексте «Болонского процесса» должны способствовать поиску эффективных моделей реализации его требований с учетом культурно-образовательных традиций.

Литература:

- 1 РПЭ (Российская педагогическая энциклопедия), т. 1. М., 1993, с. 132.
- 2 Курдюмова И. М. Модернизация общего образования за рубежом. М., 2006, с. 69.
- 3 *Ковалева Г. С.* Совершенствование системы оценки образовательных достижений учащихся в России и за рубежом. Преподавание истории и обществознания в школе, 2004, N 8, c. 42.
- 4 *Стаховец Т. Д.* Некоторые аспекты развития системы тестирования учащихся: опыт Великобритании и Германии. Оценка качества образования, 2009, N 3.
- 5 Соколов А. Б. Перестройка школьного исторического образования в Англии. Вопросы истории, 1990, N11; его же. О проблемах обучения истории в старших классах школ Великобритании. Преподавание истории и обществознания в школе, 2006, N 10, c. 56.
- 6 *Кушнерева Ю. В.* Шотландская система исторического образования. Преподавание истории и обществознания в школе, 2009, N 9.
- 7 *Бест Р*. Личностное и социальное образование в контексте общества: опыт Англии. Обществознание в школе, 1998, N 1.
- 8 Curriculum, Culture and Society conference report. 1997.



- 9 Бест Р. Указ. соч.
- 10 Personal, Social and Health Education (PSHE).
- 11 Курдюмова И. М. Указ. соч., с. 105.
- 12 *Kuper H.* History in English Primary Schools. Британия: история, культура, образование. Тезисы докладов международной научной конференции. 28 29 мая 2008 г. Ярославль, 2008.
- 13 Семинары Совета Европы по вопросам образования прошли в России в Иркутске в 1999 г. и Самаре в 2002 г.
- 14 Историческое образование в Европе. 10 лет сотрудничества между Российской Федерацией и Советом Европы. Совет Европы, 2006, с. 34.
- 15 History in the National Curriculum (England). Department for Education and Science. London, 1991; The National Curriculum. Department for Education. London, 1995.
- 16 Stimpson B. A World of Change. 1990 2000. London, 2000.
- 17 Международные правовые акты и документы по развитию европейской интеграции в образовании и исследования: Европейское образовательное пространство: от Лиссабонской конвенции о признании до Болонского процесса. М., 2004, с. 220 – 224.
- 18 Фуллан М. Новое понимание реформ в образовании. М., 2006.
- 19 http://www.grsu.by/cforum/index.php7topic-86.0
- 20 Вяземский Е. Е., Хавкин Б. Л. ЕГЭ по истории: опыт и проблемы. Новая и новейшая история, 2010, N1.
- 21 Петренко А. В. Как нам реорганизовать национальные системы высшего профессионального образования // Проблемы качества образования. Сравнительные исследования основных тенденций развития стандартизации в высшем образовании стран СНГ в контексте Болонского процесса. Материалы XVI всероссийской научно-методической конференции. Москва-Уфа, 2006, с. 57 58.
- 22 Вяземский Е. Е. Всероссийское совещание-семинар в МГУ им. М. В. Ломоносова. Преподавание истории и обществознания в школе, 2007, N7.
- 23 Президент Российской академии образования *Н.Д. Никандров*. «Нас ждет утечка студентов на Запад» // Известия, 11.II.2010.
- 24 Курдюмова И.М. Указ. соч., с. 38, 52.



ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОРТФОЛИО В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE POSSIBILITIES OF USING PORTFOLIOS IN THE FIELD OF SUPPLEMENTARY EDUCATION

Михайлова Н.Н.

Главный научный сотрудник Института психолого-педагогических проблем детства РАО, кандидат педагогических наук

Юсфин С.М.

Ведущий научный сотрудник Института психолого-педагогических проблем детства РАО, кандидат педагогических наук

Mikhailova N.N.

Chief Researcher of the Institute of Psychological and Pedagogical Problems of Childhood, (Russian Academy of Education) Candidate of science (Education)

Yusfin S.M.

Senior Researcher of the Institute of Psychological and Pedagogical Problems of Childhood (Russian Academy of Education) Candidate of science (Education)

Аннотация. В статье определяется целостная задача образования— сохранение сбалансированности дуализма «индивидуализация— социализация», что является объективной данностью человека. Обосновывается, что объективной составляющей образования становится такая педагогическая деятельность как «педагогическая поддержка», работающая в доминанте на индивидуализацию ребенка в социальных условиях, особенно, в сфере дополнительного образования. Доказывается, что портфолио имеет достаточный потенциал при адекватном использовании в педагогической деятельности как педагогическое средство, способное реализовывать задачу индивидуального становления в сфере дополнительного образования.

Annotation. The article describes the main goal of education: to maintain a balance of dualism – individualization and socialization. Thus the «pedagogical support» which is designed to individualize the child in social situations, especially in the area of supplementary education has become the objective component of education. The authors prove that the portfolio has the potential to be used in educational activities as a pedagogical tool which can realize the task of becoming an individual in the field of supplemental education.

Ключевые слова. Дополнительное образование, педагогическая поддержка, портфолио, самостоятельность ребенка, субъект деятельности, самоанализ.

K e y w o r d s. Additional education, pedagogical support, portfolio, self-reliance of children, subject of activity, children self-analysis.

Портфолио как инструмент оценки образовательных достижений все больше и больше входит в реальность российского образования. Существуют классические экспериментальные попытки апробировать портфолио. Наряду с этим фактом есть и инновационные проекты, которые строят прецеденты внедрения портфолио в практику образования. А также необходимо отметить, что происходит и просто опытническое использование портфолио в практике образования.

Мы различаем различные формы проращивания портфолио в образовательной практике, поскольку, таким образом фиксируются и публикуются различные результаты и опыт. И с одной стороны, это вызывает позитивную оценку. Приобретенный опыт обогащает педагогов. Но с другой стороны, когда полученный и публикуемый опыт носит «рецептурный», решающий все про-



блемы, применимый для любой образовательной ситуации характер, — это вызывает опаску, поскольку нигде еще не удалось открыть «средство на все случаи жизни». А грамотный профессионал всегда будет относиться к любому открытию, инструменту, средству только в контексте обсуждения его ограничений, рисков и условий применения.

Для того чтобы представить свое общее видение портфолио в контексте дополнительного образования, нам необходимо дать свое концептуальное представление о «дополнительном образовании», а также дать свое понимание «портфолио» как педагогического средства.

Дополнительное образование

Являясь представителями научно-педагогической школы, которая занимается разработкой такой проблематики как «Педагогическая поддержка ребенка в образовании», мы считаем, что существуют две сущности человеческого бытия — это «социализация» и «индивидуализация». В советской педагогике делался акцент на «социализации». Не задача данной статьи рассматривать истоки и последствия этой абсолютизации. Но «индивидуализация» как составляющая человеческого бытия просто игнорировалась, или рассматривалась в логике «сопротивления материала». Наша позиция заключается в том, что «социализация» и «индивидуализация» в жизни человека являются социокультурной данностью.

Но потребностью сегодняшнего дня и ближайшей перспективы является доминанта становления человека в своей индивидуальности, т.е. умении спланировать, осуществить и проанализировать свое бытие, свою жизнедеятельность, безусловно, в контексте социального существования. В некотором смысле «индивидуализация» является целью, а «социализация» средством и условием, через которые и происходит становление и жизнеосуществление «индивидуализации».

Педагогика своими средствами выстраивает процессы, которые и обеспечивают социализацию и индивидуализацию. По сложившейся традиции и по сути – педагогические процессы обучения и воспитания обеспечивают процессы социализации. Причем, можно зафиксировать, что обучение и воспитание как педагогические способы имеют достаточно хорошую продуктивность. Другими словами практически отработаны комплексы учебных и воспитательных методик, в результате которых человек приобретает хорошую социальную закалку, т.е. достаточное умение функционировать в социальном окружении. В процессе учения ребенок осваивает имеющиеся в культуре способы и формы деятельностей, а в процессе воспитания он осваивает, по каким общественным законам, в каком общественном сотрудничестве может быть осуществлена выбранная из одобряемых культурных образцов деятельность.

Когда была проанализирована практика советского и российского образования, то выяснилось, что отсутствует, либо присутствует в зачаточном состоянии профессиональная позиция в любом типе образовательного учреждения, которая обеспечивает индивидуальное становление ребенка. Такая сфера в ряду с обучением и воспитанием получила название «педагогическая поддержка», сутью которой является пробуждение и обеспечение становления педагогом в ребенке желания и умения действовать самостоятельно и обдуманно. Причем, опыт самостоятельного действия должен появляться как результат самодеятельности самого ребенка при содействии педагога, т.е. педагог не может заменить ребенка. Были выделены четыре тактики, четыре глобальных ситуации, где педагог либо социально защищает активность ребенка, либо эмоционально помогает ребенку начать действовать, либо проблематизирует ребенка в горизонтах его возможностей действовать, либо конструктивно, партнерски выстраивает взаимодействие с ребенком.

В нашем понимании дополнительное образование не является «довеском» к основному образованию. Дополнительное образование имеет свою достаточную и полновесную миссию, таким образом, совместно с общим образованием создает пространство дополнительного образования. Миссия дополнительного образования заключается в том, что ребенок по свободному выбору приходит в свое досуговое время в сферу образования. Там он пытается реализовать свои интересы, поскольку в «школе» может отсутствовать пространство для реализации его интересов, поскольку образование — это конституционная обязанность. В дополнительном образовании ребенок действует и живет во всем своем многообразии и целостности. И этот опыт он может не получить нигде в другом месте.

Конечно в ходе последних десятилетий можно говорить о все большем и большем пересечении и слиянии различных образовательных сфер. Когда мы говорим о дополнительном образовании, то имеем в виду не административное разделение структур: школа и учреждения дополнительного образования. Вся целостность может и должна выстраиваться в любом типе образовательного учреждения, т.е. и основное, и дополнительное образование должны реализовывать свои задачи и в школе, и во внеучебной структуре: кружке, секции, клубе, центре.

Как вывод мы можем зафиксировать, что педагогическая поддержка есть стержневой, базовый принцип в построении педагогической деятельности в сфере дополнительного образования, поскольку данная сфера построена на принципе работы с индивидуальностью ребенка.

К пониманию портфолио

Можно констатировать, что одним из определений «портфолио», которое имеет большую аудиторию признания на сегодняшний день, является следующее: ПОРТФОЛИО – это способ/механизм накопительной оценки достижений учащегося. Остановимся на некотором раскрытии понимания данного определения, т.е попытаемся показать свои акцентировки в понимании данной формулировки. Это важно для нас, поскольку каждое определение описывает конкретную реальность и дает образовательную интерпретацию этой реальности. И тогда данное определение становится «профессиональным языком», т.е. педагоги имеют единое или близкое понимание определения и реальности, описываемой через данное определение. Итак, остановимся на различных понятиях, словосочетаниях, используемых в определении «портфолио».

«Способ/механизм».

Поскольку основу педагогической практики составляют осознанные действия педагога, то раскрытие представляемых понятий в определении очень продуктивно через нахождение места данных понятий в определении «деятельности». Под осознанностью мы понимаем, и умение сконструировать действие, и управлять им в ходе реализации, а также проанализировать эффективность/неэффективность действия по достижению результата. На наш взгляд, обсуждая и формулируя функцию и конфигурацию «способа и механизма» в деятельностном залоге, необходимо иметь ответы на следующие вопросы: «Когда возможно использование данного способа?», «Где и в каких ситуациях возможно использование данного способа/механизма?», «Какие результаты дает возможность получить данный механизм/способ?», «Какие есть ограничения в использовании данного механизма?». Можно было бы продолжить перечень вопросов. И это сможет сделать самостоятельно читатель. Но даже ясные и понимаемые ответы на вопросы, которые мы приводим в данной статье, дают более точное представление о необходимом понимании «способа/механизма» и условий его применения.

«Накопительная».

Необходимо отметить, что в практике нашего образования сложилось то, что подлежит оцениванию, — прежде всего, статическая картина достижений учащегося. Конечно, в образовательном процессе происходят ситуации, когда статику очень важно зафиксировать. Но, говоря об образовании как о процессе становления подрастающего Человека, нужно учесть, что формирование образа происходит не одномоментно, а также нелинейно, т.е. иногда происходит «откат» в ходе становления, а также возможны «изгибы» и «отклонения». И таким образом, максимально продуктивным в целостной картине становления и взращивании Человека является «динамика». «Накопительность» как характеристика и должна отражать, по крайней мере, следующую цепочку «было—стало—возможно». Таким образом, давать анализ — показывать имеющийся потенциал и состояние — давать прогноз.

«Оценка».

Значимость оценки заключается не в самой по себе цифре или каком-то другом символе, а оценка должна быть поводом и причиной для обсуждения и анализа эффективности полученного результата и способа достижения данного результата. Поскольку мы видим ценность в самодеятельности ребенка и работы со своими проблемами в ходе продвижения по образовательной траектории, то нам важно, чтобы при выставлении, получении оценки у ребенка было желание обсу-



дить с педагогом свои достижения и недостатки, проблемы, которые уже обнаружены или с помощью педагога могут быть поняты ребенком. А также, чтобы он (ребенок) захотел устранить проблему и добиться более высокого для себя результата.

«Достижения».

Говоря о достижениях, необходимо отметить, что конструктивным является фиксация позитивных и негативных результатов. Для этого необходимо определять параметры, в рамках которых и рассматриваются достижения. Это очень характерный феномен, когда, не задавая шкалу оценивания, любой результат становится достижением. Необходимо, чтобы поиски позитивных и негативных достижений носили не отчетный, а аналитический характер. Поэтому, на наш взгляд, очень важно, обсуждая достижения или недостатки, искать ответ на вопрос – а что мешает получать ожидаемые результаты? И мы считаем, что это педагогически неоправданно, когда достижения оцениваются только с точки зрения педагога.

«Учащийся».

В контексте понимания сути образования и субъектной позиции участников образовательного процесса (педагога и ребенка), представленных выше, определение «учащийся» для нас — это ребенок, смотивированный (т.е. нашедший и определивший свои мотивы) и действующий в образовательном процессе. Причем «ученичество» (т.е. участие в сфере учения) — это только одна из составляющих образовательного процесса. Мы различаем понятия «ученик» и «учащийся». «Учащийся» — это тот, кто самостоятельно (частица «ся») конструирует и производит свой образ, свое образование (таким образом, частица слова «учащий» — соответствует смыслу «образование»).

Таким образом, для нас очень важно, чтобы в образовании ребенок выступал как субъект, мотивированный к деятельности по поводу своего образования. И, следовательно, все средства, используемые педагогом во взаимодействии с ребенком, или самим ребенком в ходе образовательного процесса должны быть максимально направлены на появление, либо становление или рефлексию и овладение ребенком механизмов своего становления. Это, безусловно, относится и к любой системе оценки. «Портфолио», являясь одной из оценочных системных процедур, на наш взгляд, имеет большие возможности для фиксации и совместного педагогом и ребенком анализа многомерных (по времени, по содержанию, по форме) продвижений ребенка в процессе образования.

Если мы обратимся к аспектам интерпретации «портфолио» в последнее десятилетие, то простое представление ряда интерпретаций показывает, что именно в аспекте наших пониманий «образования» и «педагогической поддержки» и идет осмысление «портфолио».

Итак, портфолио - это:

- 1. Коллекция работ учащегося, всесторонне демонстрирующая не только его результаты, но и усилия, приложенные к их достижению.
- 2. Выставка достижений учащегося за определенный период.
- 3. Интеграция количественной и качественной оценок.
- 4. Перенос педагогического ударения на САМОоценку.
- 5. Основной смысл портфолио «Показать все, на что ты способен».
- 6. Перспективная форма представления достижений конкретного учащегося.

Сложившаяся практика использования портфолио в педагогической практике фиксирует два понимания миссии портфолио:

1-ое понимание – внешняя оценка, исследование, познание, диагностика.

2-ое понимание – внутренняя САМОоценка, САМОисследование, САМОпознание,

САМОдиагоностика.

В контексте нашего понимания сути дополнительного образования и педагогической поддержки как стратегии в сфере дополнительного образования 2-ое понимание портфолио, стимулирующее самостоятельность и самодеятельность ребенка, является приоритетным.

Если сфера дополнительного образования должна полностью удовлетворяться «самодеятельностью» ребенка, то педагогическая поддержка может быть профессионально удовлетворена не только самодеятельностью ребенка, а, прежде всего, его «самостоятельностью». А педагогические

методики, в том числе и портфолио, должны способствовать, создавать условия для появления самостоятельности в различных компонентах и в единой целостности.

Самостоятельность — это осознанная деятельность или осознанный отказ от деятельности. «Осознанность» мы определяем как «пропущенное» через свое понимание и получившее внутреннюю ценностную оценку явление (в нашем случае Деятельность). Таким образом, оценкой сформированности, наличия самостоятельности будут параметры, характеризующие Деятельность (в психологической терминологии отличие от «операции» или «действия»), а также Субъектность, т.е. продуманность и сформированность самим Субъектом механизмов управления выбранной Деятельности.

Определим некоторый набор предметных параметров, которые будут характеризовать Деятельность Субъекта, что и может стать параметрами, которые могут иметь отражение в портфолио в сфере дополнительного образования.

Параметры субъектной деятельности

- 1. Анализ ситуации с позиции субъекта. Вычленение проблем, обусловливающих инициативу субъекта.
- 2. Наличие, т.е. выработанность, определение цели.
- 3. Наличие (нахождение, определение) предметности деятельности.
- 4. Определение достаточности средств.
- 5. Нахождение партнеров и механизмов, реализующих партнерство в деятельности.
- 6. Определение характеристик результата.
- 7. Принятие и реализация решения самим субъектом.
- 8. Определение субъектом последствий деятельности и способов их коррекции.
- 9. Готовность и желание в освоении необходимых средств по реализации выбранной деятельности.
- 10. Рефлексия получаемого и полученного опыта в ходе реализации деятельности.

В целом можно зафиксировать следующее:

- 1. Некоторые из параметров субъектной деятельности уже имеют отражение в формах фиксации, которые используются в портфолио. Например, когда в портфолио вкладываются результаты в сфере одной и той же деятельности, но более поздним результат показывает более качественный продукт, можно сделать заключение, что ребенок освоил более сложные средства и использовал их при производстве адекватного продукта. Требуется разработка такого рода форм портфолио для всех параметров субъектной деятельности. Также требуется разработка педагогической интерпретации зафиксированных в портфолио результатов с точки зрения субъектной деятельности.
- 2. Поскольку дополнительное образование является областью общего и основного образования, то необходимо рассмотреть и построить шкалы портфолио, которые могут конвертировать результаты и достижения, которые демонстрирует ребенок в сфере дополнительного образования, на другие сферы образования. Причем эту конвертацию необходимо построить и в правовом пространстве, и в структурноорганизационном пространстве образования, и в содержании подготовки педагогических кадров, и в собственно методическом оснащении в работе педагогов.
- 3. Не менее важным и интересным становится разработка сопровождающих материалов и методик, обеспечивающих копилку портфолио. Возможно таким инструментом станет дневник наблюдений, которые могут вести ребенок и педагог. Но необходимы правила ведения такого дневника, техники и формы, составляющие содержание дневника, способы и ограничения в публикации для других (в том числе и педагога) выводов самоисследования.

Поставленные акценты и проблемы в рассмотрении использования портфолио в сфере дополнительного образования смогут обеспечить появление общественного обсуждения и исследования, а также экспериментирования в образовательной практике.



МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ, ПОСВЯЩЕННАЯ 110-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ М.Н. СКАТКИНА

INTERNATIONAL SCIENTIFIC- PRACTICAL CONFERENCE DEDICATED TO 110TH ANNIVERSARY OF MIKHAIL N. SKATKIN

Осмоловская И.М.

Заведующая лабораторией дидактики Института теории и истории педагогики РАО, доктор педагогических наук

Osmolovskaya I.M.

Head of laboratory of pedagogics of The Institute of theory and history of pedagogics (Russian Academy of Education), Doctor of Science (Education)

Аннотация. 25–26 октября 2010 года в Учреждении РАО «Институт теории и истории педагогики» состоялась Международная научно-практическая конференция, посвященная 110-летию со дня рождения М.Н. Скаткина, «Основные тенденции развития дидактики: образование в постиндустриальном обществе». Annotation. On October 25–26 th 2010 the International Scientific Practical Conference "The Principal Trends in Development of Didactics " was held at the Institute of Theory and History of Pedagogy (Russian Academy of Education). The conference was dedicated to the 110 th anniversary of M.N. Skatkin.

Участники конференции обратились к идеям М.Н. Скаткина, которые во многом перекликаются с современными проблемами образования, и, вместе с тем, представили свое видение тенденций развития дидактики, проблем, стоящих перед этой отраслью знаний.

На конференции присутствовали преподаватели высших учебных заведений, учителя, научные сотрудники и аспиранты, приехавшие из различных регионов нашей страны. Участие также приняли педагоги из Азербайджана, Украины, США.

На открытии конференции с приветственной речью к участникам обратился директор Института теории и истории педагогики, действительный член РАО, доктор педагогических наук, профессор В.А. Мясников.

Пленарное заседание открыл член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор М.В. Богуславский с докладом «Школа будущего М.Н. Скаткина». М.В. Богуславский проанализировал прогностические идеи М.Н. Скаткина и соотнес их с реальной практикой сегодняшнего дня. В середине 70-х годов XX века М.Н. Скаткин опубликовал ряд статей по проблемам прогнозирования развития советской школы до 2000 года, наиболее полно эту проблематику он рассмотрел в книге «О школе будущего. Перспективы развития советской общеобразовательной школы» (М: Знание, 1974).

Что сбылось? Главное – общий образ школы. Как и предвидел в 70-х годах прошлого века М.Н. Скаткин, российская школа является 11-летней со структурой 4–5–2. В области содержания образования предполагался по сути компетентностный подход, выделение образовательных областей.

Что не сбылось? Политические процессы поставили крест на приоритетном направлении развития советской школы — «формировании коммунистического мировоззрения личности школьника», забылось «всестороннее и гармоничное развитие личности учащегося». Не сбылось ничего из прогноза по политехническому образованию школьников, их профессиональной подготовке и трудовому обучению.

Что из наиболее значимого в сделанном М.Н. Скаткиным прогнозе осталось пока не реализованным? Это вся социально-педагогическая сфера. 40 лет назад ученый был убежден, что все наши школы будут школами полного дня, интегрированными в социум. Но, как в заключение отметил М.В. Богуславский, если в этом и есть чья-либо персональная вина, то уж точно не Михаила Николаевича Скаткина.

Развитие идей М.Н. Скаткина в деятельности научной школы «Дидактика общего образования» осветила **Е.О. Иванова**, кандидат педагогических наук, длительное время заведовавшая лабораторией дидактики, в которой как раз и развивались те идеи, которые были высказаны М.Н. Скаткиным. Она показала, что одним из основных направлений исследования лаборатории остается дальнейшая разработка культурологической концепции содержания образования. Сотрудниками лаборатории введено понятие «предметность», которое позволяет подробно изучить формирование содержания образования на самом высоком уровне — теоретического представления, сформулированы дидактические основания, и предпринята попытка отбора допредметного содержания образования (которое в государственных образовательных стандартах второго поколения выступает в качестве фундаментального ядра общего образования). Интересные исследования ведутся в области разработки основных дидактических подходов: традиционного «знаниевого», компетентностного, личностно ориентированного. При этом Е.О. Иванова подчеркнула, что развитие современной школы неразрывно связано с актуализацией субъектной позиции ученика, о чем неоднократно говорил М.Н. Скаткин.

После выступления Е.О. Ивановой в зале зазвучал голос М.Н. Скаткина. В свойственной ему неторопливой и веской манере изложения, М.Н. Скаткин выделил пять основных проблем, которые дидактике предстоит решить:

- 1) Превращение ученика из объекта в субъект педагогического процесса.
- 2) Роль жизнедеятельности детей в развитии личности.
- 3) Отбор базисного содержания образования.
- 4) Подготовка педагогов, которые должны превратиться из передатчиков знаний в организаторов жизнедеятельности детей.
- 5) Совершенствование системы управления народным образованием.

Сформулировал эти проблемы М.Н. Скаткин, выступая на праздновании своего 90-летия, и назвал их «научным завещанием».

Фрагмент выступления М.Н. Скаткина «перебросил мостик» от исторических проблем к проблемам современного образования и перспективам развития дидактики.

В выступлении заведующей лабораторией дидактики **И.М. Осмоловской**, доктора педагогических наук, посвященном проблемам и перспективам развития дидактики, выявлены существующие в дидактике методологические проблемы: неоднозначность определений основных дидактических категорий, отсутствие общепризнанных педагогическим сообществом законов и закономерностей, увлечение методами естественных наук, которые в дидактике не всегда дают нужный результат, ориентация исследований на единственный дидактический подход «знаниевый» и игнорирование других подходов (компетентностного, личностно ориентированного, культурологического и т.д.).

Решение указанных методологических проблем возможно, если усилить гуманитарную направленность дидактики, шире использовать методы гуманитарных исследований. Особой проблемой, возникшей в связи с вызовами современности, является проблема организации процесса обучения в информационно-образовательной среде, которая требует изучения ее дидактических аспектов, корректировки принципов дидактики, выявления новых закономерностей образовательного процесса.

В докладе заведующей кафедрой педагогики Владимирского государственного гуманитарного университета Е.Н. Селиверстовой, доктора педагогических наук, был представлен взгляд на развивающие цели современного обучения с позиции специфики постиндустриального общества. Она убедительно показала важность понимания сущности человека не как пассивного продукта общественного развития, а как субъекта, сознательно строящего свое будущее выбором вариантов, направлений развития. Докладчик выделила 3 уровня развивающих целей:



- 1) операционально-инструментальный, рассматриваемый как опыт школьников выступать субъектами отдельных познавательных действий;
- 2) деятельностно-инструментальный опыт школьников выступать субъектами целостной познавательной деятельности;
- 3) личностный, рассматриваемый как опыт школьников выступать субъектами отношения в познании.

Т.М. Ковалевой, профессором кафедры педагогики Московского педагогического государственного университета, доктором педагогических наук, были рассмотрены понятия «среда», «тьюторское сопровождение», «событие» в контексте открытого образования. Показано, что открытое образование — это динамическая система, взаиморазвивающими элементами которой выступают, с одной стороны, образовательные мотивы, а с другой — образовательные ресурсы. Идея открытого образования востребует концепт образовательной среды как источника образовательных ресурсов, идею тьюторского сопровождения как особой педагогической деятельности по усилению ресурсного обеспечения образования, идею образовательного события как результата взаимодействия человека с образовательной средой.

Завершил пленарное заседание **Ю.Б. Алиев**, показав, что культурологический подход в приобщении школьников к искусству является средством отражения задач постиндустриального образования (термин А.М. Новикова). Задачи постиндустриального образования в сфере искусства могут быть предметно реализованы, прежде всего, на основе данного подхода, в котором предусматривается опора на витальность, жизненность приобщения к искусству. Культурологический подход изменяет представление учителя-художника о ценностях художественного образования и снимает узкую художественно-прикладную ориентированность его содержания.

В ходе постиндустрионального школьного художественного образования предлагается опора на культурологический эквивалент нового хозяйственного механизма и демократии, каким сегодня оказывается массовая художественная культура, органично вписывающаяся в демократическую организацию общества. Демократизация художественной культуры устанавливает равноправные отношения между аудиторией и художниками, закрепляет право каждого любить или не любить, смотреть или не смотреть, слушать или не слушать те или иные произведения искусства. Необходимо понять, что, не пройдя в школьном художественном образовании через стадию массовой культуры, невозможно достичь действительного подъема художественной культуры школьных масс.

В свою очередь, уровень художественной культуры современного школьника определяется не «приятием» или «неприятием» академических или массовых видов и жанров искусства, а той ведущей художественной способностью, которая заключается в приобретенном умении культивировать в себе восприимчивость к разным формам и образцам художественной культуры.

На конференции работали три секции, на которых глубоко и содержательно обсуждались тенденции развития дидактики в постиндустриальном обществе.

Работа секции «Специфика образования в постиндустриальном обществе» (руководитель Е.О. Иванова) началась с коллективного обсуждения проблемы постиндустриального образования. Цель — определение основных характеристик этого образования, которые хотелось бы обсудить всем участникам секции. В результате было принято решение сосредоточиться на анализе субъектной составляющей обучения.

Рассматривались подходы, формы и способы реализации субъект-субъектных отношений в процессе обучения. Директор Верхневязовской средней школы Бузулукского района Оренбургской области П.Ф. Пряхин поделился опытом разработки и использования индивидуальных образовательных траекторий учащихся в условиях сельской школы. Д.Е. Шевелева, аспирант лаборатории дидактики, рассказала о требованиях к содержанию образования учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного обучения.

Участники секции обсудили понятия информационно-образовательной среды и пространства, дидактические условия их эффективного использования в постиндустриальном образовании. Ведущим научным сотрудником ИТИП РАО, кандидатом педагогических наук Е.О. Ивановой был рассмотрен вопрос создания информационно-образовательной среды как результата целенаправленной деятельности субъектов обучения. Старший научный сотрудник ИТИП РАО, кандидат пе-

дагогических наук Ю.Е. Шабалин подчеркнул необходимость инновационной деятельности каждого педагога и педагогического коллектива школы в целом как основы для формирования информационно-образовательной среды. Доцент кафедры педагогики Белгородского государственного университета, кандидат педагогических наук Г.В. Макотрова представила результаты теоретического исследования и практики использования ресурсов сети Интернет для развития научного потенциала учащихся.

Анализировались возможности и способы развития ученика как субъекта образования. Заведующая кафедрой педагогики ВГГУ доктор педагогических наук Е.Н. Селиверстова обосновала уровни субъектности школьника в процессе обучения. Доцент кафедры региональной истории Чувашского государственного педагогического университета кандидат педагогических наук Л.А. Краснова раскрыла проблему развития научного знания как динамическую модель диалектического единства познанного и непознанного, являющегося условием актуализации субъектных проявлений ученика. Доцент кафедры профессионального образования Белгородского института повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов, кандидат педагогических наук Т.Н Фатьянова обозначила важность подготовки и повышения квалификации учителей для успешной реализации субъектных позиций участников образовательного процесса.

В секции «Дидактика открытого образования» (руководитель Т.М. Ковалева) были представлены доклады, освещающие проблемы тьюторства в образовательных учреждениях,

- Т.М. Митрошина (Ижевск) в докладе «Социальное тьюторство: из опыта Гуманитарного лицея» широко и в то же время детально проиллюстрировала возможности тьюторского сопровождения в лицее с акцентом на организации социальных стажировок. Был дан обзор методов активизации самоопределения учеников старшей школы на основе тьюторских технологий, освещен опыт реализации концепции индивидуальных учебных планов в Ижевском лицее.
- 3.Л. Монасевич (Владимир) в своем докладе «Инициативное учебное действие младшего школьника как условие открытости образования» сделала акцент на развитии детских инициативных действий в начальной школе, обозначила разные формы и подходы работы с детской инициативой.
- Ю.А. Изотова (Москва, Тьюторская магистратура 2-й год обучения) в своем докладе описала тьюторское сопровождение магистрантов в педагогическом вузе на материалах учебной практики начинающих тьюторов. Были освещены принципиальные подходы к проектированию, формы тьюторского сопровождения студентов, способы контроля результата тьюторского действия, прокомментирован разработанный «портфель» с рабочей документацией тьютора.

Рассматривая тьюторскую компетентность классного руководителя, В. Таран (Москва, Тьюторская магистратура — 1-й год обучения) предложила яркий и актуальный подход к тьюторскому сопровождению учеников старшей школы на предметности ЕГЭ с использованием техник персональной эффективности в контексте тьюторства. Все доклады были восприняты с живым интересом и активно обсуждались участниками конференции.

Интересным получилось обсуждение дидактических проблем и в секции «Процесс обучения в информационно-образовательной среде» (руководитель И.М. Осмоловская).

- О.Л. Петренко, заместитель директора ГОУ «Центр образования № 1484 им. А.М. Горького», кандидат технических наук, интересно представила роль информационных технологий в образовательном процессе, дидактические проблемы, возникающие в связи с этим: определение содержания образования, методов обучения, подготовка учителей, не только владеющих ИКТ, но и умеющих найти им нужное место на уроке, использовать для более глубокого усвоения школьниками учебного материала. Особое внимание О.Л. Петренко уделила использованию информационных технологий в деятельности руководителя образовательного учреждения, включая организацию внешнего и внутреннего документооборота, подготовку отчетов, проведение аналитической работы, поиск информации в Интернете, ведение Интернет-ресурсов для представления образовательного учреждения в информационном пространстве.
- И.Г. Литвинская, заведующая центром базовых школ Красноярского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, остановилась на технологических аспектах урока: проблеме постановки цели, определения структуры урока, организации диалога учащихся. Она отметила, что в дидактике недостаточно изучен организованный диалог, в техноло-



гии организации которого можно выделить три аспекта: учебные действия детей по выполнению задания, взаимодействие, речевой акт.

Н.Ю. Пахомова, доцент Московского института открытого образования, кандидат педагогических наук, свое выступление посвятила рефлексивным действиям в проектном обучении. Она отметила, что для организации самостоятельного добывания знаний учащимися, эффективного их усвоения, у учащихся должны быть сформированы умения производить проектные действия и операции в последовательности, соответствующей технологии проектирования, и выработана готовность к проектной деятельности. Кроме того, важен опыт использования проектирования для решения проблем. В понятиях компетентностного подхода – это проблемная компетентность. Одним из важных проектных умений является умение осуществлять рефлексивные действия, для формирования которых разработаны специальные задания в курсе «Проектная деятельность» для 2–4-х классов.

Бурно проходило обсуждение выступления В.Л. Перминова, старшего преподавателя кафедры управления персоналом Московского института открытого образования, который многие проблемы развития образования рассмотрел с экономических позиций. Участники секции не могли согласиться с тем, что ситуация в образовании развивается по пессимистическому сценарию. Причины этого В.Л. Перминов видит в невнятности сформулированной модернизационной национальной стратегии в образовании, проблемах идеологического аспекта образования, в низкой экономической и управленческой эффективности в образовании, наметившемся разрыве преемственности поколений в науке.

Подведение итогов работы конференции показало важность и сущностную значимость обсужденных проблем, дало возможность наметить проблемы, которые требуют первостепенного решения дидактикой при переходе общества в стадию постиндустриального развития.



BOCПИТАНИЕ В ПЕДАГОГИКЕ И ЖИЗНИ EDUCATION IN PEDAGOGY AND LIFE

Богуславский М.В.

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

Boguslavsky M.V.

Head of the Scientific Council on the History of Education and Pedagogy (Russian Academy of Education), Doctor of Science (Education), Professor, Associate member of Russian Academy of Education

Аннотация. Рецензия на книгу Л.И. Новиковой «Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды»/ Под ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика. Сост. Е.И. Соколова. М.:ПЕР СЭ, 2010.-335 с.
Annotation. A book review: Novikova L. I. «Pedagogy of Education: Selected pedagogical works» Edited by N.L. Selivanova and A.V. Mudrik. Compiler E. A. Sokolova.

Выход в свет избранных педагогических трудов видного ученого-педагога, академика Российской академии образования Людмилы Ивановны Новиковой (1918–2004), несомненно, придаст новый импульс творческим поискам в тонкой и ответственной сфере воспитания.

О необходимости издания этой книги заговорили сразу после кончины Людмилы Ивановны. Но, по-видимому, как правомерно написано в предисловии, «должно было пройти время, чтобы несколько утихла боль утраты, чтобы спокойно, не на эмоциях разобраться в том, что сделала Л.И. Новикова для педагогической науки».

Обычно подобные издания выходят в свет в привязке к какой-то юбилейной дате. На первой взгляд, если взглянуть на годы жизни ученого, этот принцип не соблюден. Но это только на первый и сугубо официальный взгляд. Дело в том, что по свидетельству родных и близких Людмилы Ивановны, она, в силу ряда обстоятельств, в молодости прибавила себе два года, то есть она родилась в 1920 году. Так, что фактически мы именно в 2010 году, когда и вышла данная книга, отмечаем юбилей – 90-летие ученого.

На протяжении полувека научно-исследовательской деятельности — первая публикация датирована 1951 годом, а последняя 2001 годом — Л.И. Новикова разрабатывала сложнейшие вопросы воспитания, причем неизменно вместе с десятками педагогических коллективов и учителей-экспериментаторов. Своей судьбой она доказала золотое правило — чтобы в России чего-то достичь, надо жить долго.

В содержательном *введении к книге*, любовно написанном, даже не учениками, а *выученниками* Людмилы Ивановны — членами-корреспондентами РАО А.В. Мудриком и Н.Л. Селивановой емко и концептуально охарактеризован жизненный путь Л.И. Новиковой, представлена научная биография ученого.

Ее родители были учителями, и она, получив среднее образование, решила пойти по их стопам. После окончания физико-математического факультета Московского государственного универси-



тета в 1941 г. Л.И. Новикова была направлена в школу села Тогул Алтайского края, где преподавала физику, математику, астрономию, санитарное дело и немецкий язык Все время стремилась на фронт, так как окончила курсы медицинских сестер. Но в школах не хватало учителей, и ей было отказано в просьбе.

В последний год Великой Отечественной войны Л.И. Новикову назначают директором Купавинской средней школы Ногинского района Московской области, одновременно она ведет уроки математики и астрономии. В 1951 г., не прерывая работы в школе, она защищает диссертацию на степень кандидата педагогических наук, становится старшим научным сотрудником Института теории и истории педагогики АПН РСФСР. С тех пор и до конца жизни она занималась исследовательской и организаторской деятельностью в научно-педагогических структурах АПН РСФСР – АПН СССР- РАО.

Людмила Ивановна была воистину тружеником педагогической науки. Как свидетельствует приведенный в книге *список основных трудов Л.И. Новиковой*, ее перу принадлежит 187 работ, среди которых авторские монографии, главы в учебных пособиях и коллективных исследованиях, тексты в проблемных сборниках, статьи в центральной и региональной периодической печати, книги и сборники, вышедшие под ее тщательной редакцией. А книга «Воспитание? Воспитание... Воспитание!!» (написанная в соавторстве с В.А Караковским и Н.Л. Селивановой) получила в 1997 г. Премию Президента Российской Федерации в области образования.

Если обратиться к содержанию «избранных трудов», то становится совершенно очевидно, что Людмила Ивановна являла собой не столь уж редкий для отечественной научно-педагогической традиции пример, когда интересы исследователя, получившего базовую естественноматематическую подготовку, обращаются к сфере гуманитарной, к проблемам методологии, теории, практики педагогического процесса. Наверное, в этой тенденции, помимо других причин и обстоятельств, следует видеть проявление кардинального самодостаточного свойства самого предмета исследования — педагогики как теории и искусства воспитывающих взаимодействий.

По структуре «Избранные педагогические труды» состоят из трех частей, включающих тексты Л.И. Новиковой, подобранных составителями по содержательно-хронологическому принципу.

В первом разделе «Проблемы развития детского коллектива и личности», опубликованы наиболее значимые и фундаментальные работы ученого, относящиеся к 1970—80-м годам. Это главы из монографии «Педагогика детского коллектива. Вопросы теории», а также такие принципиальные работы как «Проблемы управления процессом развития личности ребенка в системе коллективных отношений», «Самоуправление в школьном коллективе», «Педагогический коллектив и его воспитательные функции».

Эти работы, с одной стороны, итожили накопленный опыт, а с другой открывали новые перспективы, содержали цельную оригинальную концепцию воспитательной общности, в которой Л.И. Новикова стремилась преодолеть или, по крайней мере, в силу возможности реальных обстоятельств отмежеваться от возобладавшего в те годы догматизированного односторонне-идеологического толкования идей и опыта выдающихся представителей коллективного воспитания.

При этом не стоит забывать, что в то время сфера воспитания в советской педагогике, естественно, являлась самой идеологизированной, мифологизированной и контролируемой областью школьной жизни. Формирование убежденного коммуниста-ленинца, атеиста, непримиримого борца с чуждой идеологией ставилось во главу угла воспитания.

Конечно, эти установки проводились не в лоб, а опосредованно, педагогически инструментировались. А наряду с ними и внутри их оставалось некоторое поле для развития добрых чувств, гуманных отношений. Вот в этой нише жила и творила Л.И. Новикова. В рамках разработки комплекса проблем коллективного воспитания, она с группой единомышленников акцентировала внимание на интересах и потребностях детской личности как члена коллектива, ресурсах детского самоуправления, воспитательного потенциала среды.

Когда перечитываешь сейчас работы Людмилы Ивановны этого периода, то рельефно видно главное. В противовес прямому переносу партийной идеологии в сферу воспитания Л.И. Новикова, как умела, отстаивала специфические процессы осуществления воспитательной деятельности. Наверное, это редкое умение, даже талант — очень жестко поставленным социально-педагогическим задачам придавать теплую гуманистическую сущность. И незаурядная смелость —

наперекор давящим обстоятельствам, борясь с ними, неуклонно продвигать собственное конструктивное видение проблемы.

Обратим внимание и на еще одну характерную особенность текстов этого периода. Они перенасыщены примерами из практики воспитания. И это, понятно, не с неба свалилось. Л.И. Новикова любила бывать в разных уголках страны, по крупицам собирая интересный педагогический опыт. Она, как никто другой, тонко чувствовала новое в педагогической практике, умела создать условия для раскрытия таланта, способностей каждого педагога, оказавшегося на ее жизненном пути, независимо от должности этого человека. Для нее были равнозначимы и уважаемы учитель сельской школы из глубинки и руководитель образования крупной области, если она чувствовала их живой и неподдельный интерес к детям, к школе.

Педагогам нашей страны, ближнего и дальнего зарубежья хорошо были известны знаменитые новиковские научно-практические конференции и семинары, на которых всякий раз «раскручивались» новые продуктивные научные идеи. Людмила Ивановна имела удивительную способность «извлекать» эти научные идеи из практики и внедрять их в повседневную жизнь школы. Благодаря ей, стране стали известны имена П.Г. Година, В.А. Караковского, А.А. Захаренко, Ф.Ф. Брюховецкого и многих других знаковых фигур в педагогике 60-х–80-х годов.

Второй раздел «Избранных педагогических трудов» — «Воспитание — воспитательная система — воспитательное пространство» объединил в себе работы Л.И. Новиковой первой половины 90-х годов. Размышляя об исторической и сущностной динамике представленных в заглавии раздела понятий, подчеркнем, что Людмила Ивановна была одна из первых среди наших ученых-педагогов, кто стал целенаправленно использовать системный подход к анализу проблем функционирования и саморазвития коллектива учебно-воспитательного учреждения любого типа и разновидности.

Она предложила и ввела в профессиональную терминологию понятие «воспитательная система». Начав еще в 60-е гг. с создания теории воспитательной деятельности как системы, Л.И. Новикова затем вплотную занялась разработкой различных моделей гуманистических воспитательных систем. Они должны были объединять комплекс конкретных воспитательных целей и людей, их реализующих в процессе целенаправленной деятельности. Важной сферой воспитательной системы рассматривались разветвленные отношения, возникающие между ее участниками.

На данном этапе творческого поиска особенно рельефно проявились три краеугольных камня педагогической системы Новиковой: системность, междисциплинарность и инновационность. Причем все это изнутри было подсвечено подлинным гуманизмом, напряженным интересом к детской личности.

У Людмилы Ивановны, несомненно, был дар – новые, далеко не общепризнанные знания в философии, социологии, психологии соотносить с теорией гуманистического воспитания, развивать эту теорию, открывая новые подходы. Здесь Людмила Ивановна последовательно переходила ко все более крупным понятиям, связанным с воспитанием личности: коллектив – среда – система – сфера – пространство.

Кстати, подчеркнем, что саму личность Людмилы Ивановны очень хорошо характеризовало строгое понятие системы. Это реальное, а не надуманное соединение науки с практикой, обучения с воспитанием, сопряжение в единое творческое, интеллектуальное сообщество деятельности десятков педагогических коллективов, сотен работников образования.

Перечитывая заново публикации Л.И. Новиковой первой половины 90-х гг. еще раз отчетливо осознаешь ту особую роль, а сейчас становится обостренно ясно, что роль выдающуюся, которую Людмила Ивановна сыграла в то время, когда в угоду ложно понятой «деидеологизации», по сути, вообще свернули в школе воспитательную деятельность, сведя все лишь к обучению. А понятие «воспитание» оказалось растворено в «образовании».

Всей силой своего авторитета Новикова в это время вопреки всем и всему последовательно отстаивала важность воспитания, его специфический характер. Опираясь на совместную деятельность с педагогическими коллективами, продолжавшими осуществлять воспитание как приоритетную сферу школьной жизни, Людмила Ивановна организовала масштабную экспериментальную деятельность по определению целей и форм воспитания в современных условиях. Во многом



ее усилиями удалось накопить серьезный научный и практический потенциал, который оказался востребованным в XXI в.

Этот потенциал особенно рельефно проявился в работах *третьего раздела сборника «Методо-логические аспекты в теории воспитания»*, где преимущественно представлены работы заключительного периода творческого поиска Л.И. Новиковой.

В это время, как математика по образованию, Новикову особенно привлекали исследования по системному подходу, в частности синергетики. На основе синергетического подхода («самоорганизующиеся системы») ключевым в исследованиях Л.И. Новиковой становится новое понятие: «воспитательное пространство» как результат не только созидающей деятельности, но и усилий всех социальных институтов, «выходящих на детей». Благодаря этому воспитательным системам придается территориально-региональный масштаб.

И здесь обратим внимание на еще одну характерную особенность творческого почерка Л.И. Новиковой. Ее печатные тексты и выступления всегда отличались ясностью мысли, доступностью и отсутствием надуманного парада научных дефиниций. В данной связи нельзя не отметить, что находились ученые, которые скептически оценивали труды и выступления Людмилы Ивановны – уж очень они на первый взгляд казалась им простыми и бесхитростными, даже незатейливыми.

И здесь, пожалуй, уместно привести известные строки Б.Л. Пастернака:

«Есть в опыте больших поэтов Черты естественности той, Что невозможно, их изведав, Не кончить полной немотой.

В родстве со всем, что есть, уверяясь И знаясь с будущим в быту, Нельзя не впасть к концу, как в ересь, В неслыханную простоту.

Но мы пощажены не будем, Когда ее не утаим. Она всего важнее людям, Но сложное понятней им».

Характеризуя тексты Л.И. Новиковой, было бы, по меньшей мере, странно не подчеркнуть главную составляющею ее личности. Людмилу Ивановну невозможно было представить без учеников, которых она находила среди увлеченных воспитательной деятельностью учителей, директоров школ, руководителей органов образования различных уровней. Их счет перевалил за сто двадцать. Причем она не только всемерно помогала им в защите диссертаций, организации научной деятельности, но и как бы «сопровождала» по жизни. Благодаря Новиковой их идеи приобрели ясный характер, доступный педагогам.

Развитию научной деятельности Новиковой была присуща одна интересная особенность. Это поразительное умение вовлекать в коллективную деятельность ярких, талантливых мужчин, имеющих к тому же склонность к философскому осмыслению педагогических проблем. И с каждым из них был сопряжен ее важный исследовательский, да и жизненный этап, качественный прорыв вперед.

Сегодня ученики Людмилы Ивановны работают в различных научных и образовательных учреждениях России и за рубежом. Многие из них достигли определенных высот в педагогической науке, в образовании, возглавляют научные подразделения, органы управления народным образованием, кафедры воспитания, педагогики в вузах, в институтах повышения квалификации работников образования. Они стараются свято чтить принципы работы, заложенные научной школой Л.И. Новиковой. Для каждого из них Людмила Ивановна была и осталась образцом ученого, беззаветно преданного своему делу, требовательным и принципиальным учителем. И для всех она навсегда «научная мама», заботливая, радовавшаяся каждому успеху своих учеников, переживавшая за каждую неудачу. Встреча с Л.И. Новиковой для многих стала определяющей в их судьбе.

В данной связи символично и органично, что *завершает книгу публикуемый впервые очень интересный материал* — «Групповой портрет моих учеников». Здесь разворачивается повествование Людмилы Ивановны о тех учениках, кто, по выражению автора, «со мною рядом, не стал ни чиновником, ни коммерсантом, ни лектором — транслятором чужих идей».

Уже в этой критериальной рамке рельефно проявляются свойственные Новиковой четкие, даже жесткие нравственные принципы общения с людьми в мире науки, определения своего круга, в который далеко «не всякий попадал». Показательны и содержательные критерии определения группового портрета, центрирующие новиковскую научную школу: гуманизм по отношению к ребенку, бережное отношение к нему, убеждение в самоценности его личности; убеждение в том, что исследовательский поиск педагога должен охватывать и науку, и практику в их взаимосвязи, как единое целое.

В этих заметках Людмила Ивановна повествует о шести своих очень разных – знаменитых и малоизвестных воспитанниках, – расположенных в тщательно продуманной последовательности: Н.Л. Селиванова – В.А. Караковский – А.В. Мудрик – О.С. Газман – П.Г. Годин – В.А. Музалев.

Здесь ученый-педагог в полной мере проявила себя как тонкий наблюдатель и незаурядный писатель, умеющий одним штрихом передать очень многое. Конечно, в заметках о каждом из учеников, а их объем не превышает две странички, излагается их вклад в науку, перечисляются труды. Более того, ученый умело и четко выделяет то главное, новое и специфичное, что каждый из них внес в науку о воспитании. Например, у Н.Л. Селивановой это «воспитательное пространство», а у В.А. Музалева – «учебный полигон».

Уже одно это придает «групповому портрету» самостоятельную научную ценность. Но в благодарную память врезаются не эти теоретические обобщения, а лирические отступления автора. Заметки показали, что Людмила Ивановна мастерски «рисует картинки», что вообще сейчас в педагогических текстах мало кто умеет делать. Приведу две зарисовки. О А.В. Мудрике: «Свою кандидатскую диссертацию он писал у меня на даче. В лесу под березками, где стоял стол и скамейка. На столе стоял радиоприемник, под столом чутко дремали две собаки, а на скамейке сидел Толя и писал. Время от времени он включал приемник, изредка что-то обсуждал с собаками, которые внимательно слушали его, а затем продолжал писать». О О.С. Газмане: «Когда он у меня дома работал над диссертацией, то раскладывал свои заготовки на полу (на столе не хватало места). Из соседней комнаты вышла собака, обошла все листочки, все их обнюхала и ушла. У Олега глаза остановились. А мы смеялись, говорили: «Юка одобрила».

В данной связи обратим внимание на еще одну личностную, можно даже сказать интимную особенность Людмилы Ивановны — во всех этих зарисовках присутствуют собаки, вообще занимавшие в ее жизни постоянное и огромное место. Возможно, она, как тонкий психолог, умела и глазами собак глядеть на людей, что придавало их образу стереоскопичность.

Если же в завершении рецензии обратиться к книге в целом, то, несомненно, на ее страницах выпукло показана квинтэссенция жизненного и научного образа Людмилы Ивановны Новиковой. Это житейская мудрость, личное обаяние, обостренное чувство современности, неподдельная любовь к детям, коллегам, смелость и несгибаемость в отстаивании выстраданных идей. Л.И. Новикова была удивительно светлым человеком, любящим жизнь, умеющим ценить дружбу. Она всегда была готова прийти на помощь, уважала позиции противников.

Несомненно, Людмила Ивановна являла собой редкий пример подвижничества честного русского интеллигента, убежденного гуманиста. На фоне банкующего в современном обществе культа делового успеха и личной карьеры любой ценой она была до неправдоподобия бескорыстна, безбытна, абсолютно лишена выгодного расчета, зато альтруизм ее был бесконечен. Педагогическая наука и судьбы людей, связавших себя с ней, были главным делом ее жизни.

Хорошо и емко написал о Л.И. Новиковой В.А. Караковский: «На одной из педагогических конференций меня познакомили с женщиной, ничуть не похожей (по моим понятиям) на известного ученого, теоретика, исследователя. Держалась она скромно и приветливо, говорила просто и без каких-либо терминологических затей. Однако очень скоро я, как и многие, почувствовал необычайную глубину и привлекательность этого человека.

Прошли годы. И я убежден, что **мы имели дело с уникальным Человеком и Ученым**. Она сохраняла живейший интерес к практической педагогике, для нее именно практика являлась основой развития науки. Пока хватало сил, несмотря на почтенный возраст, она буквально рыскала по России в поисках интересного, самобытного опыта. Ее внимание привлекали все школы – от малочисленной сельской до громадной городской школы-комплекса. Она умела увидеть в работе учителя то, чего он сам не осознавал, выделить главную черту своеобразия, все связать, все расставить по местам»...