

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

**ПРОБЛЕМЫ
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

2011 • №3

ISSN 2218-8711



г. Москва

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

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

Заместитель главного редактора

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

Ответственный секретарь журнала

М.В. Богуславский, доктор педагогических наук,
профессор, член-корреспондент РАО,
главный научный сотрудник ИТИП РАО

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

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

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

А.В. Цапенко, заместитель директора НПБ им. К.Д. Ушинского

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

Гётц Хиллинг, доктор философии (Ph.D.), иностран-
ный член РАО, приват-доцент истории педагогики,
заведующий лабораторией «Макаренко-реферат»
Марбургского университета (Германия)

Антопольский А.Б., доктор технических наук, про-
фессор, академик РАЕН, главный научный сотрудник
Института научной информации и мониторинга РАО

Безруких М.М., доктор биологических наук, акаде-
мик РАО, директор Института возрастной физиологии
РАО

Данилюк А.Я., доктор педагогических наук, профес-
сор, член-корреспондент РАО, главный редактор жур-
нала «Педагогика»

Демин В.П., доктор искусствоведения, профессор,
академик РАО, академик-секретарь Отделения обра-
зования и культуры РАО

Днепров Э.Д., доктор педагогических наук, профес-
сор, академик РАО, научный руководитель НПБ им.
К.Д. Ушинского РАО

Лазарев В.С., доктор психологических наук, акаде-
мик РАО, директор Института инновационной дея-
тельности в образовании РАО

Малофеев Н.Н., доктор педагогических наук, акаде-
мик РАО, директор Института коррекционной педа-
гогики РАО

Мартиросян Б.П., доктор педагогических наук, про-
фессор, академик РАО, заместитель президента РАО

Роберт И.В., доктор педагогических наук, академик
РАО, главный ученый секретарь РАО, директор Ин-
ститута информатизации РАО

Собкин В.С., доктор психологических наук, профес-
сор, академик РАО, директор Центра социологии об-
разования РАО

Усанов В.Е., доктор юридических наук, академик
РАО, директор Института научной информации и мо-
иторинга РАО

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

О.В. Мышковская, старший научный сотрудник НПБ им. К.Д. Ушинского РАО

Web-администратор

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

СОДЕРЖАНИЕ

МОДЕРНИЗАЦИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л.</i> Дети с ограниченными возможностями здоровья нуждаются в специальном государственном образовательном стандарте	5
<i>Слободчиков В.И.</i> Детский дом как пространство становления человеческого в человеке	18
<i>Землянский В.В.</i> Комплексная интеграция в региональной системе профессионального образования	23

ТЕОРИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Левит М.В.</i> Классическое образование в постнеклассическую эпоху	27
<i>Перминова Л.М.</i> Методологическая и инновационная функции самопознания в образовательном процессе	39

НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

<i>Логинова Л.Г.</i> Сохранение качественной определенности дополнительного образования детей в системе образования России	48
<i>Снапковская С.В.</i> Этнокультурные аспекты развития образования и педагогической мысли на территории Беларуси	56

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

<i>Беляков Е.М., Воскресенская Н.М., Иоффе А.Н.</i> Проектная деятельность в образовании	62
<i>Белоусова Р.Ю.</i> Маркетинговый подход к управлению инновационными процессами в дошкольном образовании региона	68
<i>Григорьев Д.В.</i> Детско-взрослый клуб как фактор развития социально-образовательной среды школы	75

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

<i>Вяземский Е.Е.</i> Первый Всероссийский съезд учителей истории и обществознания	80
--	----

РЕЦЕНЗИИ

<i>Ланин Б.А.</i> Современные подходы к изучению литературы	88
---	----

Editorial board thanks journal issue reviewers:
*Antopolsky A.B., Demin V.P., Dneprov E'.B.,
Lazarev V.C., Usanov V.E.*

CONTENTS

MODERNIZATION OF RUSSIAN EDUCATION

<i>Malofeev N.N., Nikol'skaya O.S., Kukushkina O.I., Goncharova E.L.</i> Children with health disabilities need special state educational standart	5
<i>Slobodchikov V.I.</i> Orphan home space of the person human formation	18
<i>Zemleansky V.V.</i> Complex integration in regional system of professional education	23

THEORY OF MODERN EDUCATION

<i>Levit M.V.</i> Classical education in post non-classical epoch	27
<i>Perminova L.M.</i> Innovative and methodological functions of self-knowledge in educational process	39

NEW RESEARCHES IN EDUCATION

<i>Loginova L.G.</i> Preservation of quality certainty of supplementary education for children in the educational system of Russia	48
<i>Snapkovskaya S.V.</i> Ethno cultural aspects of the development of education and pedagogical thought on Belarus territory	56

INNOVATIVE TECHNOLOGIES

<i>Belyakov E.M., Voskresenskaya N.M., Ioffe A.N.</i> Project work in education	62
<i>Belousova R.Yu.</i> Marketing approach of innovative processes management in region preschool education	68
<i>Grigor'ev D.V.</i> The child-adult club as the development factor of social-educational school environment	75

SCIENTIFIC LIFE

<i>Vyazemsky Ye.Ye.</i> The first all-Russia congress of teachers of history and social studies	80
---	----

REVIEWS

<i>Lanin B.A.</i> Modern approaches to literature studying	88
--	----

**ДЕТИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
НУЖДАЮТСЯ В СПЕЦИАЛЬНОМ
ГОСУДАРСТВЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ СТАНДАРТЕ**

**CHILDREN WITH HEALTH DISABILITIES
NEED SPECIAL STATE EDUCATIONAL STANDART**

Малофеев Н.Н.

Директор Института коррекционной педагогики РАО,
доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО
E-mail: malofeev@ikprao.ru

Malofeev N.N.

Director of Institute of correctional pedagogic (Russian Academy of Education)
Doctor of Science (Education), Professor,
Academician of Russian Academy of Education

Никольская О.С.

Заведующая лабораторией содержания и методов обучения детей
с эмоциональными нарушениями (Институт коррекционной педагогики РАО),
доктор психологических наук
E-mail: nikolska@stream.ru

Nikol'skaya O.S.

Head of laboratory of content and methods of training of children
with emotional abnormalities (Institute of correctional pedagogics
of the Russian Academy of Education), Doctor of Science (Psychology)

Кукушкина О.И.

Ведущий научный сотрудник Института коррекционной педагогики РАО,
доктор педагогических наук
E-mail: kukushkina@ikprao.ru

Kukushkina O.I.

Leading research scientist of the Institute of correctional pedagogics
of the Russian Academy of Education,
Doctor of Science (Education)

Гончарова Е.Л.

Заведующая лабораторией психологического изучения детей и диагностики
(Институт коррекционной педагогики РАО), кандидат психологических наук
E-mail: goncharova@ikprao.ru

Goncharova E.L.

Head of laboratory of psychological studying of children and diagnostics
(Institute of correctional pedagogics of the Russian Academy of Education),
Candidate of Science (Psychology)

Аннотация: Статья знакомит с проектом специального федерального государственного образовательного стандарта детей с ограниченными возможностями здоровья, разработанным сотрудниками Института коррекционной педагогики РАО. Представлены четыре варианта СФГОС и требования к результатам освоения основной образовательной программы начального школьного образования детьми с ОВЗ.

Annotation: Article acquaints with the project of the special federal state educational standard of children with health disabilities, prepared by employees of Institute of correctional pedagogics of the Russian Academy of Education. Article presents four versions of Special Federal State Educational Standard and requirements to results of absorption of the main educational program of initial school education by children with health disabilities.

Ключевые слова: специальный федеральный государственный образовательный стандарт (СФГОС), дети с ограниченными возможностями здоровья, особые образовательные потребности, направления коррекционной работы.

Keywords: special federal state educational standard (SFSES), children with health disabilities, special educational requirements, correctional work directions.

Специальный федеральный государственный образовательный стандарт для детей с ограниченными возможностями здоровья¹ должен рассматриваться как неотъемлемая часть федеральных государственных стандартов общего образования. Такой подход согласуется с Декларацией ООН о правах ребенка и Конституцией РФ, гарантирующей всем детям право на обязательное и бесплатное среднее образование. Устанавливая федеральные государственные образовательные стандарты, Конституция России поддерживает развитие различных форм образования и самообразования (ст. 43 Конституции РФ). ***Специальный образовательный стандарт должен стать базовым инструментом реализации конституционных прав на образование граждан с ограниченными возможностями здоровья.***

Специфика разработки СФГОС определена тем, что дети с ОВЗ могут реализовать свой потенциал лишь при условии вовремя начатого и адекватно организованного обучения и воспитания – ***удовлетворения как общих с нормально развивающимися детьми, так и их особых образовательных потребностей***, заданных характером нарушения их психического развития.

В основе стандартов лежит ***принцип договоренности, согласия и взаимных обязательств личности, семьи, общества и государства***. Государственный специальный образовательный стандарт является нормативным правовым актом РФ, устанавливающим ***систему норм и правил, обязательных для исполнения в любом образовательном учреждении, где обучаются и воспитываются дети с ОВЗ.***

Опережающие научные исследования, выполненные в Институте коррекционной педагогики РАО, определяющие необходимые направления структурно-функциональной, содержательной и технологической модернизации системы Российского специального образования, положены в основу проекта СФГОС детей с ОВЗ.

Дифференциация уровней и вариантов СФГОС

Диапазон возможностей развития и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья чрезвычайно велик: от способности обучаться на равных с нормально развивающимися сверстниками до необходимости построения специально адаптированной к возможностям ребенка индивидуальной программы образования. Такой диапазон присутствует в каждой категории детей, составляющих группу школьников с ОВЗ.

Неоднородность состава группы требует предусмотреть соответствующий диапазон различий в уровне, содержании и результатах начального школьного образования детей с ОВЗ. Специальный федеральный государственный образовательный стандарт для детей с ОВЗ (СФГОС) дифференцируется за счет наличия вариантов, на практике обеспечивающих охват всех детей адекватным образованием, преодоление существующих ограничений в получении образования, вызванных тяжестью нарушения психического развития и неспособностью ребенка к освоению цензового уровня образования. Дифференцированные варианты специального стандарта характеризуются: уровнем результата (цензовый – нецензовый); структурой основной образовательной программы; планируемыми результатами обучения, условиями, необходимыми ребенку с ОВЗ для их освоения.

¹Специальный федеральный государственный образовательный стандарт для детей с ограниченными возможностями здоровья – далее СФГОС для детей с ОВЗ.

Предлагается четыре варианта данного стандарта, которые представляют собой системные характеристики требований к уровню конечного результата школьного образования, структуре образовательной программы, условиям получения образования в очерченном диапазоне образовательных потребностей и возможностей детей с ОВЗ.

Стандартизация промежуточных результатов образования на каждой его ступени должна обеспечить сохранение возможности перехода ребенка с одного варианта стандарта на другой в процессе школьного обучения. Это необходимо для максимального использования потенциальных способностей ребенка с ОВЗ и реализации его права на получение образования, адекватного его возможностям, которые раскрываются в самом процессе обучения.

Кардинальное отличие от Федерального Государственного образовательного Стандарта (ФГОС) состоит в том, что стандарт образования детей с ОВЗ может быть представлен только в описании вариантов, прямо соответствующих наличествующему диапазону различий детей с ОВЗ в возможностях и потребностях получения образования.

Каждый вариант СФГОС определяет:

- требования к структуре основной образовательной программы (соотношение академического компонента и жизненной компетенции);
- требования к результатам школьного образования на каждой его ступени (цензовый, нецензовый, индивидуальный);
- требования к условиям, необходимым для освоения детьми с ОВЗ планируемых результатов образования.

I вариант СФГОС (цензовый уровень)

Ребенок получает цензовое образование, сопоставимое по уровню с образованием здоровых сверстников, находясь в их среде и в те же календарные сроки, при этом среда и рабочее место ребенка должны быть организованы в соответствии с особенностями ограничений его здоровья. Полноценное освоение первого варианта СФГОС возможно при создании условий для реализации особых образовательных потребностей, включая специальную систематическую помощь в формировании полноценной жизненной компетенции. Обязательной является подготовка педагогического и детского коллектива к включению в него ребенка с ОВЗ, способного освоить первый вариант СФГОС. Невозможность в полной мере освоить отдельный предмет школьной программы не является препятствием для выбора или продолжения освоения ребенком с ОВЗ первого варианта СФГОС.

II вариант СФГОС (цензовый уровень)

Ребенок получает цензовое образование, в более пролонгированные сроки, в среде сверстников со сходными проблемами здоровья. Допускается введение 1-2 учащихся с иными проблемами здоровья, но сходными возможностями в получении цензового образования в данных условиях. Среда и рабочее место организуются в соответствии с составом учащихся класса. Полноценное освоение второго варианта стандарта возможно при создании специальных условий для реализации как общих, так и особых образовательных потребностей всех обучающихся детей. Второй вариант стандарта отличается от первого усилением внимания к формированию полноценной жизненной компетенции, использованию полученных знаний в повседневной жизни. В связи с неизбежной вынужденной упрощенностью среды обучения и воспитания, максимально приспособленной к особенностям детей, ограничивающей их жизненный опыт и взаимодействие со здоровыми сверстниками, предусматривается специальная работа по введению ребенка в более сложную социальную среду – поэтапное и планомерное расширение жизненного опыта и повседневных социальных контактов. Обязательной является организованная интеграция, выбор ее формы должен отвечать индивидуальным потребностям каждого учащегося.

III вариант СФГОС (не цензовый уровень)

Предусматривается для детей с ОВЗ, не способных к освоению цензового уровня начального школьного образования даже в пролонгированные сроки и при наличии специальных условий

обучения. Этот вариант СФГОС ориентирован на детей с умеренной умственной отсталостью или детей с множественными нарушениями развития, чьи возможности в получении образования сопоставимы с ними. Ребенок получает начальное школьное образование, по уровню соответствующее возможностям ребенка с умеренной умственной отсталостью в группе детей со сходными образовательными потребностями. Обязательной является организация специального обучения и воспитания. В структуре основной образовательной программы при неизбежном значительном редуцировании “академического” компонента кардинально расширяется область развития жизненной компетенции. В связи с вынужденной упрощенностью среды специального обучения и воспитания, максимально адаптированной к особенностям таких детей, но ограничивающей их жизненный опыт и взаимодействие со здоровыми сверстниками, предусматривается специальная работа по введению ребенка в более сложную социальную среду с целью расширения опыта контактов и максимально возможной для него социальной интеграции.

IV вариант СФГОС (индивидуальный уровень образования)

Этот вариант стандарта предусматривается для детей, в силу выраженности и тяжести проблем здоровья находившихся до настоящего времени вне системы образования, фактически признаваемых «необучаемыми». Ребенок получает начальное школьное образование, уровень которого определяется исключительно его индивидуальными возможностями, резко ограниченными состоянием здоровья. Обязательной и единственно возможной является индивидуальная основная образовательная программа. В структуре индивидуальной основной образовательной программы при неизбежном и существенном редуцировании “академического” компонента кардинально расширяется область развития жизненной компетенции. Предусматривается специальная организация всей жизни ребенка для реализации его особых образовательных потребностей в условиях школы и дома. Программой предусматривается специальная работа по включению ребенка в детский коллектив, введение в более сложную предметную и социальную среду. Поэтапно и планомерно расширяется жизненный опыт и повседневные социальные контакты в доступных для ребенка пределах. Исключается изоляция от образовательной системы и замыкание в условиях дома или учреждения социальной защиты.

Требования к результатам освоения основной образовательной программы начального школьного образования детьми с ОВЗ

Общие положения

Требования дифференцируются с учетом неоднородности группы школьников с ОВЗ (наличия разных категорий школьников) и зависимости уровня психического развития пришедшего в школу ребенка от качества предшествующего обучения и воспитания.

Требования к результатам начального школьного образования

Данные требования представляются для каждой категории детей с ОВЗ и дифференцируются внутри каждой категории в соответствии с вариантами СФГОС.

I вариант СФГОС

Требования к результатам обучающихся с ОВЗ группируются в соответствии с ФГОС начального общего образования (предметные, метапредметные, личностные), но обязательно дополняются группой специальных требований к развитию жизненной компетенции ребенка с ОВЗ, получающего образование в среде нормально развивающихся сверстников.

Устанавливаются следующие обязательные направления коррекционной помощи и соответствующие им специальные требования к результатам обучающихся всех категорий с ОВЗ, освоивших основную образовательную программу начального общего образования:

– развитие адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях, о насущно необходимом жизнеобеспечении, способности вступать в коммуникацию со взрослыми по вопросам медицинского сопровождения и созданию специальных условий для пребывания в школе, своих нуждах и правах в организации обучения;

- овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни;
- овладение навыками коммуникации;
- дифференциация и осмысление картины мира и ее временно-пространственной организации;
- осмысление своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей.

В случае нормально развивающихся детей и нормальной социальной ситуации вышеперечисленные представления, умения и навыки естественно складываются в процессе семейного воспитания. Для ребенка же с ОВЗ даже при благоприятных семейных условиях в подавляющем большинстве случаев требуется систематическая специальная педагогическая помощь для формирования жизненной компетенции.

Развитие представлений о собственных возможностях и ограничениях, о насущно необходимом жизнеобеспечении

Направления коррекционной работы	Требования к результатам
Развитие адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях, о насущно необходимом жизнеобеспечении, способности вступать в коммуникацию со взрослыми по вопросам медицинского сопровождения и созданию специальных условий для пребывания ребенка в школе, представлений о своих нуждах и правах в организации обучения.	Умение адекватно оценивать свои силы, понимать, что можно и чего нельзя: в еде, в физической нагрузке, в приеме медицинских препаратов, осуществлении вакцинации. Умение пользоваться личными адаптивными средствами в разных ситуациях (слуховой аппарат, очки, кресло, капельница, катетер, памперсы и др.). Понимание ребенком того, что пожаловаться и попросить о помощи при проблемах в жизнеобеспечении – это нормально, необходимо, не стыдно, не унижительно. Умение адекватно выбрать взрослого и обратиться к нему за помощью, точно описать возникшую проблему, иметь достаточный запас фраз и определений (меня мутит, терпеть нет сил, у меня болит ..., извините, эту прививку мне делать нельзя, извините, сладкие фрукты мне нельзя, у меня аллергия на ...). Умение выделять ситуации, когда требуется привлечение родителей, и объяснять учителю (работнику школы) необходимость связаться с семьей для принятия решения в области жизнеобеспечения. Умение обратиться к взрослым при затруднениях в учебном процессе, сформулировать запрос о специальной помощи (можно я пересяду, мне не видно, я не разбираю этого шрифта, поверните пожалуйста, я не понимаю, когда не вижу Вашего лица и т.д.).

Эти требования конкретизируются в первом варианте СФГОС применительно к каждой категории детей в соответствии с их особыми образовательными потребностями.

Овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни

Все дети с ОВЗ к моменту поступления в школу обладают ограниченным опытом активных и разнообразных контактов с социальной средой, соответственно – могут страдать социально-бытовые навыки. Особое положение ребенка с ОВЗ в своей семье и особое отношение к нему со стороны окружающих могут приводить к «гиперопеке», что также задерживает и даже нарушает развитие его социально-бытовых навыков, формирование умения активно и самостоятельно их использовать. Это особенно характерно для детей, воспитывавшихся до школы исключительно в условиях семьи.

Направления коррекционной работы	Требования к результатам
Формирование активной позиции ребенка и веры в свои силы в овладении навыками самообслуживания: дома и в школе, стремления к самостоятельности и независимости в быту и помощи другим людям в быту.	Прогресс в самостоятельности и независимости в быту.
Освоение устройства домашней жизни, разнообразия повседневных бытовых дел (покупка продуктов, приготовление еды, покупка, стирка, глажка, чистка и ремонт одежды, поддержание чистоты в доме, создание тепла и уюта и т.д.), предназначения окружающих в быту предметов и вещей. Формирование понимания того, что в разных семьях домашняя жизнь может быть устроена по-разному.	Представления об устройстве домашней жизни. Умение включаться в разнообразные повседневные дела, принимать посильное участие, брать на себя ответственность в каких-то областях домашней жизни.
Ориентировка в устройстве школьной жизни, участие в повседневной жизни класса, принятие на себя обязанностей наряду с другими детьми.	Представления об устройстве школьной жизни. Умение ориентироваться в пространстве школы и попросить о помощи в случае затруднений, ориентироваться в расписании занятий. Умение включаться в разнообразные повседневные школьные дела, принимать посильное участие, брать на себя ответственность. Прогресс ребенка в этом направлении.
Формирование желания участвовать в устройстве праздника, понимания значения праздника дома и в школе, стремления порадовать близких, понимание того, что праздники бывают разными.	Стремление ребенка участвовать в подготовке и проведении праздника, прогресс в этом направлении.

Эти требования конкретизируются в первом варианте СФГОС применительно к каждой категории детей в соответствии с их особыми образовательными потребностями.

Овладение навыками коммуникации

Направления работы	Требования к результатам
Формирование знания правил коммуникации и умения использовать их в актуальных для ребенка житейских ситуациях.	Умение решать актуальные житейские задачи, используя коммуникацию как средство достижения цели (вербальную, невербальную). Умение начать и поддержать разговор, задать вопрос, выразить свои намерения, просьбу, пожелание, опасения, завершить разговор. Умение корректно выразить отказ и недовольство, благодарность, сочувствие и т.д. Умение получать и уточнять информацию от собеседника. Освоение культурных форм выражения своих чувств.
Расширение и обогащение опыта коммуникации ребенка в ближнем и дальнем окружении.	Расширение круга ситуаций, в которых ребенок может использовать коммуникацию как средство достижения цели.

Эти требования конкретизируются в первом варианте СФГОС применительно к каждой категории детей в соответствии с их особыми образовательными потребностями.

Дифференциация и осмысление картины мира

Все дети с ОВЗ к моменту поступления в школу обладают ограниченным опытом активных и разнообразных контактов с окружающим миром. Складывающаяся у этих детей картина окружающего мира может быть недостаточно полной и подробной, либо слишком общей и исключительно вербальной. Представления о мире могут быть фрагментарными и стереотипными, ограниченными конкретными привычными ситуациями, что рождает искажение и однозначность в понимании происходящего. Картина мира может быть недостаточно упорядоченной во времени и пространстве, что препятствует освоению представлений о закономерном развитии событий, взаимосвязи человека с целостным и изменчивым миром.

Направления коррекционной работы	Требования к результатам
Расширение и обогащение опыта реального взаимодействия ребенка с бытовым окружением, миром природных явлений и вещей, формирование адекватного представления об опасности и безопасности.	Адекватность бытового поведения ребенка с точки зрения опасности/безопасности и для себя, и для окружающих; сохранности окружающей предметной и природной среды. Использование вещей в соответствии с их функциями, принятым порядком и характером наличной ситуации. Расширение и накопление знакомых и разнообразно освоенных мест за пределами дома и школы: двор, дача, лес, парк, речка, городские и загородные достопримечательности и др.
Формирование целостной и подробной картины мира, упорядоченной во времени и пространстве, адекватно возрасту ребенка. Формирование умения ребенка устанавливать связь между ходом собственной жизни и природным порядком.	Умение ребенка накапливать личные впечатления, связанные с явлениями окружающего мира, упорядочивать их во времени и пространстве. Умение устанавливать взаимосвязь порядка природного и уклада собственной жизни в семье и в школе, и вести себя в быту сообразно этому пониманию (помыть грязные сапоги, принять душ после прогулки на велосипеде в жаркий летний день, и т.д.). Умение устанавливать взаимосвязь порядка общественного и уклада собственной жизни в семье и в школе, соответствовать этому порядку.
Формирование внимания и интереса ребенка к новизне и изменчивости окружающего, к их изучению, понимания значения собственной активности во взаимодействии со средой.	Развитие у ребенка любознательности, наблюдательности, способности замечать новое, задавать вопросы, включаться в совместную со взрослым исследовательскую деятельность. Развитие активности во взаимодействии с миром, понимание собственной результативности. Накопление опыта освоения нового при помощи экскурсий и путешествий.
Развитие способности ребенка взаимодействовать с другими людьми, осмыслять и присваивать чужой опыт и делиться своим опытом, используя вербальные и невербальные возможности (игра, чтение, рисунок как коммуникация и др.).	Умение передать свои впечатления, соображения, умозаключения так, чтобы быть понятым другим человеком. Умение принимать и включать в свой личный опыт жизненный опыт других людей. Умение делиться своими воспоминаниями, впечатлениями и планами с другими людьми.

Эти требования конкретизируются в первом варианте СФГОС применительно к каждой категории детей в соответствии с их особыми образовательными потребностями.

Дифференциация и осмысление адекватно возрасту своего социального окружения, принятых ценностей и социальных ролей

Все дети с ОВЗ к моменту поступления в школу обладают ограниченным опытом активных и разнообразных контактов с социальной средой. Картина социального мира может быть недостаточно полной и примитивной, либо слишком общей и исключительно вербальной. Представления о социуме могут быть ограничены конкретными привычными ситуациями, что рождает упрощение и однозначность в понимании происходящего. Социальный мир ребенка может быть недостаточно дифференцированным и организованным, что препятствует освоению представлений о возможных социальных ролях самого ребенка.

Направления коррекционной работы	Требования к результатам
Формирование знания о правилах поведения в разных социальных ситуациях и с людьми разного социального статуса, со взрослыми разного возраста и детьми (старшими, младшими, сверстниками), со знакомыми и незнакомыми людьми.	Знание правил поведения в разных социальных ситуациях с людьми разного статуса: с близкими в семье; с учителями и учениками в школе; с незнакомыми людьми в транспорте, в парикмахерской, в театре, в кино, в магазине, в очереди и т.д.
Освоение необходимых ребенку социальных ритуалов.	Умение адекватно использовать принятые в окружении ребенка социальные ритуалы. Умение корректно выразить свои чувства, отказ, недовольство, благодарность, сочувствие, намерение, просьбу, опасение.
Освоение возможностей и допустимых границ социальных контактов, выработки адекватной дистанции в зависимости от ситуации общения.	Умение проявлять инициативу, корректно устанавливать и ограничивать контакт. Умение не быть назойливым в своих просьбах и требованиях, быть благодарным за проявление внимания и оказание помощи. Умение применять формы выражения своих чувств соответственно ситуации социального контакта
Расширение и обогащение опыта социального взаимодействия ребенка в ближнем и дальнем окружении.	Расширение круга освоенных социальных контактов.

Эти требования конкретизируются в первом варианте СФГОС применительно к каждой категории детей в соответствии с их особыми образовательными потребностями.

Задача формирования жизненной компетенции и основные направления коррекционной работы актуальны для всех вариантов СФГОС, при этом ее значение возрастает от первого варианта к четвертому. Второй и третий вариант СФГОС отличаются от первого тем, что указанные направления коррекционной работы в сфере жизненной компетенции занимают место в содержании различных учебных программ всех видов специальных (коррекционных) школ, и это является традицией отечественной коррекционной педагогики и системы специального образования. Четвертый вариант СФГОС отличается от всех других тем, что формирование жизненной компетенции составляет основное содержание специального образования и, соответственно – разрабатываемой для каждого ребенка индивидуальной программы. Таким образом, *применительно ко всем вариантам СФГОС устанавливаются единые направления коррекционной работы в сфере формирования жизненной компетенции ребенка с ОВЗ и базовые требования к результатам обучения, которые конкретизируются применительно к каждой категории детей и к каждому варианту СФГОС.*

II вариант СФГОС

Требования к результатам начального школьного образования группируются в этих вариантах СФГОС в соответствии с установленными *областями образования и сквозными содержатель-*

ными линиями обучения, раскрывающими как «академический» компонент образования, так и компонент жизненной компетенции.

Язык и речевая практика

1. Овладение грамотой, основными речевыми формами и правилами их применения.
2. Развитие устной и письменной коммуникации, способности к осмысленному чтению и письму. Овладение способностью пользоваться устной и письменной речью для решения соответствующих возрасту житейских задач.
3. Развитие вкуса и способности к словесному самовыражению на уровне, соответствующем возрасту и развитию ребенка.

Математика и применение математических знаний

1. Овладение началами математики (понятием “числа”, вычислениями, решением простых арифметических задач и др.).
2. Овладение способностью пользоваться математическими знаниями при решении соответствующих возрасту житейских задач (ориентироваться и использовать меры измерения пространства, времени, температуры и др. в различных видах обыденной практической деятельности, разумно пользоваться карманными деньгами и т.д.).
3. Развитие способности гибко и самостоятельно использовать математические знания в жизни.

Естествознание – практика взаимодействия с окружающим миром

1. Овладение основными знаниями по природоведению и развитие представлений об окружающем мире.
2. Развитие способности использовать знания по природоведению и сформированные представления о мире для осмысленной и самостоятельной организации безопасной жизни в конкретных природных и климатических условиях.
3. Развитие активности, любознательности и разумной предприимчивости во взаимодействии с миром живой и неживой природы.

Обществознание – практика жизни в социуме

1. Развитие представлений о себе и круге близких людей, осознание общности и различий с другими. Овладение первоначальными представлениями о социальной жизни: профессиональных и социальных ролях людей, об истории своей большой и малой Родины. Формирование представлений об обязанностях и правах самого ребенка, его роли ученика и члена своей семьи, растущего гражданина своего государства.
2. Формирование умения взаимодействовать со взрослыми и сверстниками, выбирая адекватную дистанцию и формы контакта, сопереживать другим и делать самостоятельный моральный выбор в обыденных житейских ситуациях. Практическое освоение социальных ритуалов и форм этикета, соответствующих возрасту и полу ребенка, элементарных трудовых умений и накопление опыта продуктивной трудовой деятельности во взаимодействии с другими людьми.
3. Развитие стремления к достижениям в учебе, поиску друзей, способности к организации личного пространства и времени (учебного и свободного), стремления задумываться о будущем. Накопление положительного опыта сотрудничества, участия в общественной жизни.

Знания в области искусств – практика художественного ремесла и художественного творчества

1. Накопление первоначальных впечатлений от разных видов искусств (музыка, живопись, художественная литература, театр, кино и др.), и получение доступного опыта художественного творчества. Освоение культурной среды, дающей ребенку впечатления от искусства, формирование стремления и привычки к посещению музеев, театров, концертов и др.
2. Развитие опыта восприятия и способности получать удовольствие от разных видов искусств, выделение собственных предпочтений в восприятии искусства. Формирование простейших эстети-

ческих ориентиров (красиво и некрасиво) в практической жизни ребенка и их использование в организации обыденной жизни и праздника.

3. Развитие опыта самовыражения в разных видах искусства (в пении, в танце, в рисовании, в сочинении поэтических и прозаических текстов, в игре на музыкальных инструментах и т.д.), освоение элементарных форм художественного ремесла.

Физическая культура

1. Овладение ребенком с ОВЗ основными представлениями о собственном теле, возможностях и ограничениях его физических функций, возможностях компенсации. Формирование понимания связи телесного самочувствия с настроением, собственной активностью, самостоятельностью и независимостью.

2. Овладение умениями поддерживать образ жизни, соответствующий возрасту, потребностям и ограничениям здоровья. Поддерживать режим дня с необходимыми оздоровительными процедурами. Овладение умением включаться в доступные и показанные подвижные игры и занятия на свежем воздухе, адекватно дозировать физическую нагрузку, соблюдать необходимый индивидуальный режим питания и сна.

3. Формирование умения следить за своим физическим состоянием и отмечать и радоваться любому продвижению в росте физической нагрузки, развитию основных физических качеств (силы, быстроты, выносливости, координации, гибкости). Стремления к максимально возможной для данного ребенка физической независимости.

Эти требования конкретизируются во 2 варианте СФГОС применительно к каждой категории детей в соответствии с их особыми образовательными потребностями.

III вариант СФГОС

Требования к результатам начального школьного образования группируются в соответствии с установленными *областями образования и сквозными содержательными линиями обучения, раскрывающими «академический» компонент образования и жизненной компетенции. Третий вариант СФГОС предусматривает нецензовый уровень образования, и преобладание компонента жизненной компетенции над академическим.*

Язык и речевая практика

- Овладение грамотой, основными речевыми формами и правилами их применения.
- Развитие устной и письменной коммуникации, способности к осмысленному чтению и письму. Овладение способностью пользоваться устной и письменной речью для решения соответствующих возрасту житейских задач.
- Развитие вкуса и способности к словесному самовыражению на уровне, соответствующем возрасту и развитию ребенка.

Математика и применение математических знаний

- Овладение началами математики (понятием “числа”, вычислениями, решением простых арифметических задач и др.).
- Овладение способностью пользоваться математическими знаниями при решении соответствующих возрасту житейских задач (ориентироваться и использовать меры измерения пространства, времени, температуры и др. в различных видах обыденной практической деятельности, разумно пользоваться карманными деньгами и т.д.).
- Развитие способности гибко и самостоятельно использовать математические знания в жизни.

Естествознание – практика взаимодействия с окружающим миром

- Овладение основными знаниями по природоведению и развитие представлений об окружающем мире.
- Развитие способности использовать знания по природоведению и сформированные представления о мире для осмысленной и самостоятельной организации безопасной жизни в конкретных природных и климатических условиях.

– Развитие активности, любознательности и разумной предприимчивости во взаимодействии с миром живой и неживой природы.

Обществознание – практика жизни в социуме

Развитие представлений о себе и круге близких людей, осознание общности и различий с другими. Овладение первоначальными представлениями о социальной жизни: профессиональных и социальных ролях людей, об истории своей большой и малой Родины. Формирование представлений об обязанностях и правах самого ребенка, его роли ученика и члена своей семьи, растущего гражданина своего государства.

Формирование умения взаимодействовать со взрослыми и сверстниками, выбирая адекватную дистанцию и формы контакта, сопереживать другим и делать самостоятельный моральный выбор в обыденных житейских ситуациях. Практическое освоение социальных ритуалов и форм этикета, соответствующих возрасту и полу ребенка, элементарных трудовых умений и накопление опыта продуктивной трудовой деятельности во взаимодействии с другими людьми.

Развитие стремления к достижениям в учебе, поиску друзей, способности к организации личного пространства и времени (учебного и свободного), стремления задумываться о будущем. Накопление положительного опыта сотрудничества, участия в общественной жизни.

Знания в области искусств – практика художественного ремесла и художественного творчества

Накопление первоначальных впечатлений от разных видов искусств (музыка, живопись, художественная литература, театр, кино и др.), и получение доступного опыта художественного творчества. Освоение культурной среды, дающей ребенку впечатления от искусства, формирование стремления и привычки к посещению музеев, театров, концертов и др.

Развитие опыта восприятия и способности получать удовольствие от разных видов искусств, выделение собственных предпочтений в восприятии искусства. Формирование простейших эстетических ориентиров (красиво и некрасиво) в практической жизни ребенка и их использование в организации обыденной жизни и праздника.

Развитие опыта самовыражения в разных видах искусства (в пении, в танце, в рисовании, в сочинении поэтических и прозаических текстов, в игре на музыкальных инструментах и т.д.), освоение элементарных форм художественного ремесла.

Физическая культура

– Овладение ребенком с ОВЗ основными представлениями о собственном теле, возможностях и ограничениях его физических функций, возможностях компенсации. Формирование понимания связи телесного самочувствия с настроением, собственной активностью, самостоятельностью и независимостью.

– Овладение умениями поддерживать образ жизни, соответствующий возрасту, потребностям и ограничениям здоровья. Поддерживать режим дня с необходимыми оздоровительными процедурами. Овладение умением включаться в доступные и показанные подвижные игры и занятия на свежем воздухе, адекватно дозировать физическую нагрузку, соблюдать необходимый индивидуальный режим питания и сна.

– Формирование умения следить за своим физическим состоянием и отмечать и радоваться любому продвижению в росте физической нагрузки, развитию основных физических качеств (силы, быстроты, выносливости, координации, гибкости). Стремления к максимально возможной для данного ребенка физической независимости.

Эти требования конкретизируются в 3 варианте СФГОС применительно к каждой категории детей в соответствии с их особыми образовательными потребностями.

IV вариант СФГОС (индивидуальный уровень)

Требования к результатам группируются в соответствии с основными направлениями формирования жизненной компетенции:

1. Развитие адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях, о насущно необходимом жизнеобеспечении, способности вступать в коммуникацию со взрослыми по вопросам медицинского сопровождения и созданию специальных условий для пребывания в школе, своих нуждах и правах в организации обучения;

2. Овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни;

3. Овладение навыками коммуникации и социального взаимодействия;

4. Дифференциация и осмысление картины мира и ее временно-пространственной организации;

5. Осмысление своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей.

Эти требования конкретизируются в 4 варианте СФГОС применительно к каждой категории детей в соответствии с их особыми образовательными потребностями и применительно к конкретному ребенку с учетом ограничений его здоровья.

Характеристика планируемых результатов в единстве всех компонентов образования

Ожидаемые результаты освоения ребенком выделенных образовательных областей описываются, исходя из представленных в них содержательных линий, в которых уже заложены оба компонента – “академический” и “жизненной компетенции”. При этом описание ожидаемых результатов должно включать их целостную характеристику, отражающую взаимодействие компонентов образования:

– что ребенок должен знать и уметь на данной ступени образования,

– что из полученных знаний и умений он может и должен применять на практике,

– насколько активно, адекватно и самостоятельно он их применяет.

Характеристика ожидаемых результатов должна даваться только в единстве всех компонентов образования. Недопустимо рассматривать результаты освоения отдельных линий, поскольку даже их сумма может не отражать ни общей динамики социального развития ребенка с ОВЗ, ни качества его образования. В частности, у части детей могут быть вполне закономерные локальные затруднения в освоении отдельных линий и даже областей образования, но это не должно рассматриваться как показатель его неуспешности в целом и тем более – нецелесообразности перехода на следующую ступень образования.

Подход к оценке знаний и умений ребенка по «академическому» компоненту предлагается в целом сохранить в его традиционном виде применительно ко всем вариантам стандарта. При этом учет особых образовательных потребностей ребенка с ОВЗ предполагает введение специальной и подробной шкалы оценок. Подобные шкалы необходимы для выявления и оценки даже минимальных шагов в развитии активности и продвижении ребенка в освоении образовательной программы, оценки собственно коррекционного эффекта обучения и обеспечения возможности гибкой индивидуальной корректировки плана дальнейшего формирования академических знаний, умений и навыков в выбранной области образования. “Академические” достижения ребенка отражают степень его оснащенности тем запасом знаний и умений, из которых в будущем он сможет выбрать потребные ему для социального развития и личной реализации. «Академические» достижения рассматриваются как часть будущей целостной оценки качества образования, получаемого ребенком с ОВЗ.

Для оценки другой составляющей – результатов развития жизненной компетенции ребенка – предлагается использовать иной метод – экспертной группы. Она должна объединить представителей всех заинтересованных участников образовательного процесса, тесно контактирующих с ребенком, включая членов его семьи. Задачей экспертной группы является выработка согласованной оценки достижений ребенка в сфере жизненной компетенции. Основой служит анализ поведения и динамики его развития в повседневной жизни ребенка, результаты анализа должны быть представлены в форме удобных и понятных всем членам группы условных единиц, характеризующих наличный уровень жизненной компетенции. Количественная оценка служит не столько для характеристики самого ребенка, сколько для выработки ориентиров экспертной группы в описании динамики развития жизненной компетенции. Результаты проведенного анализа обобщаются экспертной группой в индивидуальном профиле развития жизненной компетенции ребенка по всем направлениям коррекционной работы:

- адекватность представлений о собственных возможностях и ограничениях, о насущно необходимом жизнеобеспечении;
- способность вступать в коммуникацию со взрослыми по вопросам медицинского сопровождения и создания специальных условий для пребывания в школе; своих нужд и прав в организации обучения;
- владение социально-бытовыми умениями в повседневной жизни;
- владение навыками коммуникации и принятыми ритуалами социального взаимодействия;
- осмысление и дифференциация картины мира, ее временно-пространственной организации;
- осмысление социального окружения, своего места в нем, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей.

Образование ребенка с ОВЗ на начальной ступени может считаться качественным и удовлетворять взрослых при условии продвижения ребенка по обоим направлениям – “академическому” и жизненной компетенции. Соотношение продвижения ребенка по этим двум направлениям является определяющим для оценки качества образования в первом и втором вариантах специального стандарта. В третьем и четвертом варианте, где компонент жизненной компетенции становится доминирующим, продвижение ребенка в этом направлении становится основным искомым результатом образования.

ДЕТСКИЙ ДОМ КАК ПРОСТРАНСТВО СТАНОВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО В ЧЕЛОВЕКЕ

ORPHAN HOME AS SPACE OF THE PERSON HUMAN FORMATION

Слободчиков В.И.

Заведующий лабораторией Института психолого-педагогических проблем детства РАО,
доктор психологических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

E-mail: irdorao@yandex.ru

Slobodchikov V.I.

Head of laboratory of the Institute of psychological-pedagogical problems of childhood
of Russian Academy of Education,
Doctor of science (Psychology), Professor,
Associate member of Russian Academy of Education

Аннотация. В контексте философско-антропологических и психолого-педагогических представлений рассматривается проблема реструктуризации детских домов.

Annotation. In a context of philosophical-anthropological and psychological-pedagogical representations the problem of re-structuring of orphan homes is considered.

Ключевые слова: психолого-педагогическая антропология, аксиология образования, детский дом, образование, воспитание.

Keywords: psychological-pedagogical anthropology, axiology of education, orphan home, education, upbringing.

Можно утверждать, что сегодня в нашей стране сложились и сосуществуют **две системы ценностей** общественного бытия человека. В кратком различении это можно представить следующим образом.

Первая система	Вторая система
1. Максимально эффективное использование человеческого ресурса с целью получения максимальной прибыли. 2. Оптимизация затрат на увеличение деятельностного потенциала работника (его знаний, умений, компетенций). 3. Доминирующая <i>мотивация деятельности</i> – присвоение и расширенное потребление каких-либо ресурсов. 4. Главный герой времени – эффективный менеджер.	1. Максимальное наращивание духовно-нравственного потенциала становящегося человека. 2. Создание наилучших условий становления и развития личности. 3. Доминирующая <i>трудовая мотивация</i> – служение Делу, своему призванию, Другому. 4. Личностный способ бытия человека – как любовь к качеству и воля к совершенству во всех областях жизни.

По сути, при сопоставлении двух этих систем ценностных ориентаций и возникает первый проблемный вопрос: в какой же системе располагается сегодня Проект модернизации отечественного образования вообще и такой его подраздел, как реструктуризация системы детских домов – в частности? Не требуется больших аналитических способностей, чтобы увидеть, что на сей день довлеет та система ценностей, которая слева. Здесь же располагается и главное **ведомство нашего отечественного просвещения и образования по имени – Министерство финансов**. Именно оно определяет, формирует и контролирует сегодня главные ориентиры общественного развития страны.

Как психолог развития собственно человеческого в человеке обращусь к внутреннему смыслу того, что относится к другой, второй системе ценностей, **определяющей, на мой взгляд, пути и средства становления и развития действительно человеческого, а не функционально-деятельностного только потенциала в человеке**. Именно в этой системе ценностных ориентаций образования и следует обсуждать вопросы реструктуризации (если продолжать пользоваться этим лукавым термином) системы учреждений для детей-сирот и оставшихся без попечения родителей.

Чтобы выявить этот внутренний смысл, необходимо определиться в двух фундаментальных категориях, а точнее – переосмыслить их.

Первая категория – это «*образование*», которая сегодня достаточно ответственно должна пониматься и осваиваться как особая *философско-антропологическая* категория, фиксирующая фундаментальные основы жизни человека и форму становления «человеческого в человеке». Образование – это атрибут бытия человека, а не утилитарно-служебная функция социума, как нас пытаются уверить в этом «эффективные менеджеры» от образования.

В антропологически ориентированном образовании, в образовании, понятом как особая антропопрактика – как практика вочеловечивания человека, – речь должна идти не о формировании его разрозненных знаний, умений, способностей, компетенций, которые только и востребованы социально-производственными системами и которые легко утилизируются этими же системами. А когда у человека за душой ничего больше нет, кроме перечисленного набора свойств, то он также легко и главное – целиком может стать таким же предметом утилизации.

И это не случайно. Главным ориентиром сложившихся принципов и форм организации образования остается тщательная подготовка выпускника для использования его в этих самых социально-производственных системах. Сегодня речь уже идет о «профессиональной» (в кавычках, конечно) подготовке дошкольника к школе, младшего школьника – к старшей школе, старшеклассника – к профессиональной школе и т.д.

В образовании же, понятом как антропологическая практика, главным целевым ориентиром и главным образовательным результатом является способность человека к саморазвитию – во всех его духовно-душевно-телесных измерениях: как жизнеспособного индивида, как субъекта собственной жизни и деятельности, как личности во встрече с Другими, как уникальной индивидуальности перед лицом Абсолютного Бытия, перед Богом.

Одно из наиболее глубоких и перспективных определений категории «образование» было сформулировано в отечественной психолого-педагогической традиции XX столетия: **образование – это всеобщая культурно-историческая форма становления сущностных сил человека, его родовых способностей, обретения им образа человеческого, духовно-душевно-телесной целокупности в пространстве культуры и во времени истории**.

С философски-антропологической точки зрения этим все сказано. Но с конкретно педагогической и конкретно психологической точек зрения необходимо ответить на ряд специальных вопросов: как это возможно? Как становится, при каких условиях раскрывается, обретает свою полноту подлинная человечность в человеке?

Очевидно, что человек в своей человечности существо не гарантированное: ни биогенетическая программа, ни социальные форматы автоматически не производят человека во всей его полноте. Можно было бы привести множество исторических примеров, когда делались попытки либо наблюдать, как человеческое существо биологически зреет, дорастет до полноты человеческой реальности, либо социально-политическими средствами сконструировать нового человека. Не получается и не получилось – ни в первом, ни во втором случаях. Так где же все-таки таится эта таинственная субстанция – **человечность**?

Чтобы ответить на этот важнейший вопрос психолого-педагогической антропологии, необходимо пристально рассмотреть такую системообразующую категорию, как «детско-взрослая со-бытийная общность». При содержательном описании пространства становления и развития человека специального внимания заслуживает следующее существенное обстоятельство: человек при рождении попадает в уже обжитой, опознанный мир. Ребенок зарождается, рождается и живет в системе реальных, живых, хотя и разнородных связей с другими людьми (первоначально с родными, затем с близкими, впоследствии – еще и с дальними). Усиливая эту мысль, можно вообще сказать: нигде и никогда мы не увидим человека до и вне его связей с другими. Он всегда существует и развивается в со-обществе и через со-общество.

Живая общность, сплетение и взаимосвязь двух и более жизней, их внутреннее единство и внешняя противопоставленность друг другу указывают на то, что взрослый для ребенка не просто еще одно из условий его развития наряду со многими другими, а фундаментальное **онтологическое – бытийное – основание самой возможности возникновения собственно человеческого в человеке, основание его нормального развития и полноценной жизни.**

Именно это – изначальное единство – я и называю со-бытийной общностью – как нераздельность и неслиянность разных и самостоятельных форм жизни. Подобная общность по сути и есть то место, та ситуация развития, где впервые зарождаются собственно человеческие способности, позволяющие человеку стать и быть хозяином, распорядителем, а с Божией помощью и автором собственной жизни.

Чтобы обеспечить ребенку условия здоровой и духовно полноценной жизни, необходим взрослый человек. Это аксиома, не требующая сегодня доказательств. С большой степенью точности можно сказать, что “собственно человеческое в человеке” – это всегда Другой человек. Детству естественно присущи стремления к дополнению, потребность и способность обретения полноты человеческого бытия.

Старшие создают особую, располагающую, дружественную среду, в которой младшим легче раскрывать и осваивать глубины и потенции собственного внутреннего мира, обогащать ими свою жизнь и жизнь других людей. Иными словами, именно взрослые (в норме!) обеспечивают ребенку презумпцию человечности – право и возможность стоять на человеческом пути развития, по мере взросления становиться действительным автором собственного развития или, говоря словами Г. Гессе, наряду с внешней судьбой обрести судьбу внутреннюю, сущностную, не случайную.

Взросление – дело трудное и даже болезненное. Если воспрепятствовать развитию человеческих способностей, ребенок может превратиться в карикатуру на человека или чудовище. К сожалению, иногда случается и такое. Если детскую душу ранить или оставить в запустении, или воспользоваться ею (ребенка) неискушенностью и вовлечь в пагубу, ребенок заболевает. В известных с детства сказках (будто написанных на злобу дня сегодняшнего) это называется колдовством. Как тут не вспомнить Иванушку, который послушался сестрицу и напился из козьего копытца; героя сказки Андерсена – Кая, которому в глаз попал осколок разбитого дьявольского зеркала, и сердце его оледенело; братьев, превращенных в диких птиц. Метафоричность потери человеческого облика будто списана с реалий дня сегодняшнего – с уже привычными нарицательными обобщениями: наркоманы, ущербные, “отморозки”.

На некоторых детей тень “колдовства” падает с рождением. О них мы говорим “дети с особенностями развития”.

Чтобы расколдовать ребенка, помочь ему обрести дух полноценной человеческой жизни, необходим близкий – Другой – человек. Ф.М. Достоевский в “Братьях Карамазовых” писал: ничего нет выше и сильнее, и здоровее, и полезнее впредь для жизни, как хорошее воспоминание, вынесенное еще из детства, из родительского дома. Если набрать таких добрых воспоминаний с собой в жизнь, то и спасен человек на всю жизнь. Но и одно только хорошее воспоминание, оставшись при нас, может послужить нам во спасение. Э. Фромм усиливая эту мысль, утверждает, что родители дают жизнь, но они же могут ее забрать или сделать невыносимой; родители способны на чудеса любви – и никто не может причинить большего вреда, как они.

Соотнося эту мысль с опытом педагогической и психологической практики, не трудно убедиться, что связанность со взрослым (не только с родителем) одновременно таит для ребенка и целительные силы, и болезнетворную опасность. Какие же сугубо психологические факторы определяют влияние взрослого на душевно-духовное здоровье ребенка?

Длительный период дошкольного и школьного детства подлинным субъектом развития и образования является со-бытийная общность ребенка и значимого взрослого. Специалистам известно это крайне расплывчатое определение – “значимый взрослый”. *Значимый взрослый* – это всякий взрослый человек, оказывающий существенное влияние на развитие и образ жизни ребенка: родитель, опекун, учитель, наставник, даже – сосед. В основу классификации понятия “значимый взрослый” нужно положить две существенные характеристики, которые наиболее полно раскрывают его статус в жизненном мире конкретного ребенка. Это показатели кровного родства – “родной-чужой” и показатели духовной близости – “близкий-чуждый”.

Критерием первой характеристики можно считать принадлежность к единой родовой ветви. Для ребенка это материнская и отцовская родовые ветви. Основа и главный критерий подлинной близости двух людей – устойчивая духовная связь. Мера кровного родства ребенка и взрослого изначально задана. Поэтому отношения в детско-взрослой общности эволюционируют по линии духовной близости. Можно выделить две наиболее общие тенденции: атрибутом первой являются взаимное понимание, принятие, доверие; вторая переживается как стойкое взаимное несогласие, разобщение и отчуждение.

Приближенный еще не значит близкий. Именно духовная близость ребенка и взрослого гармонизирует индивидуализацию ребенка, обеспечивает нормальное развитие его самостоятельности; отчуждение искажает и блокирует ее. В таблице это можно обозначить следующим образом.

Таблица

Классификация значимых взрослых

Духовная связанность	Кровное Родство	
	<i>Родной</i>	<i>Чужой</i>
<i>Близкий</i>	родной и близкий	чужой, но близкий
<i>Чуждый</i>	родной, но чуждый	чужой и чуждый

Если сильно упростить интерпретацию полученной таблицы, то можно достаточно уверенно утверждать, что первый квадрант таблицы (родной и близкий) – это пример нормальной, т.е. с психолого-педагогической точки зрения вполне благополучной детной, полной семьи. Второй квадрант (чужой, но близкий) – это пример также вполне благополучной приемной семьи, или – хорошего детского дома. Третий квадрант (родной, но чуждый) – это «семьи-поставщики» социальных сирот, источник детской беспризорности. И, наконец, четвертый квадрант (чужой и чуждый) – это по сути криминальные детско-взрослые объединения.

Следует особо отметить, что в приемных, патронажных, гостевых семьях очень часто кроется опасность деструктивных взаимоотношений взрослых и детей. Нередко взрослые в таких семьях начинают бездумно имитировать поведение кровных родителей. Фальшь подобных имитаций ребенок обнаруживает практически мгновенно, и приемный родитель становится не только чужим, но и не близким, а зачастую – чуждым. А неуклюжие взрослые, оказываясь неспособными ни к любви, ни к духовно-душевной близости с приемным ребенком, делают его виновным в своей неспособности быть подлинно значимым взрослым.

Специфика духовной близости ребенка и взрослого (в отличие от витальной, эмоциональной, социальной связанности) состоит в очеловечивании (одохотворении) взрослым жизненного мира ребенка. Максима такого отношения есть любовь взрослого к человеческому в человеке, непосредственно – вот в этом – конкретном ребенке; любовь как устремление взрослого навстречу становящемуся индивидуальному духу ребенка. Такое отношение – по сути, благодатно. Эта любовь осуществляется через со-бытие в духовно-душевной практике воспитания ребенка.

Хочу специально подчеркнуть, что понятие «воспитание» удерживает, по крайней мере, два смысла: как вос-полнение человека до целого (как говорил в свое время писатель Андрей Платонов: без меня – народ не полный); ребенок без взрослого и взрослый без ребенка не полны, частичны.

И второй смысл воспитания – это на-питание. И здесь строгий духовный здравоохранительный вопрос: А отдаем ли мы себе отчет, какой пищей мы напитываем своих детей, и каким образом мы их питаем.

Суммируя вышесказанное, еще раз подчеркну – развитие собственно человеческого в человеке – это становление и манифестация индивидуального духа. Это приобщение молодого человека к его родовой человеческой сущности, способность и возможность следовать высшим образцам человеческой культуры, нравственным принципам, способность к утверждению ценностей отеческой истории и традиций, к практическому преобразованию действительности, основанных на любви к качеству жизни и воле к совершенству во всех ее областях.

Опасность состоит в том, что сегодня мы подлинный – антропологический – смысл этой встречи подменяем организационными формами. И именно эти формы пытаемся реструктурировать, не задаваясь главным вопросом – а готовы ли мы и умеем ли мы – взрослые (родители, опекуны, воспитатели) культивировать, холить и лелеять собственно человеческое в этом – конкретном ребенке. Уходя от ответа на этот вопрос, мы рискуем породить два мира – Мир Детства и Мир Взрослости, – взаимно разобщенные и отчужденные друг от друга.

Мне и моим друзьям - братьям посчастливилось, мы прожили свое детство в Клеменовском детском доме именно в такой детско-взрослой со-бытийной общности. Такая общность строилась сознательно и педагогически профессионально нашими близкими, значимыми взрослыми – великими педагогами С.А. и Г.К. Калабалиными, блестящими продолжателями педагогики А.С. Макаренко.

И поэтому есть все основания утверждать, что детский дом, если это действительно Дом, а не учреждение или заведение только для интернирования неблагополучных детей, может стать подлинным пространством становления собственно человеческого в человеке. Выражаясь предельно кратко, можно сказать, что современный детский дом необходимо, в первую очередь – антропологизировать (очеловечивать) и лишь во вторую – реструктурировать.

КОМПЛЕКСНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

COMPLEX INTEGRATION IN REGIONAL SYSTEM OF PROFESSIONAL EDUCATION

Землянский В.В.

Заместитель директора по научно-методической работе

Пензенского колледжа управления и промышленных технологий им. Е.Д. Басулина,
кандидат педагогических наук

E-mail address: valentin_5862@mail.ru

Zemleansky V.V.

Deputy director for scientific-methodic work

of Penza college of management and industrial technologies named after E.D. Basulin,
Candidate of science (Education)

Аннотация. В статье рассматривается проблема комплексной интеграции в региональной системе профессионального образования. Раскрываются содержательные и организационные аспекты создания региональных комплексов среднего профессионального образования.

Annotation. Article considers the problem of complex integration in regional system of professional education. Substantial and organizational aspects of creation of regional complexes of intermediate professional education are revealing.

Ключевые слова: комплексная интеграция, региональная система профессионального образования, региональный комплекс среднего профессионального образования, ресурсный центр.

Keywords: complex integration, regional system of professional education, regional complex of intermediate professional education, resource centre.

Приоритеты технологической модернизации и инновационного развития России определяют основные векторы обновления системы профессионального образования, в том числе и на региональном уровне. Это актуализирует проблему научного обоснования содержательных и организационных аспектов непрерывной профессиональной подготовки будущих рабочих и специалистов, отвечающей потребностям развития экономики и социальной сферы конкретного региона.

Важнейшей качественной характеристикой современного этапа развития отечественной системы непрерывного профессионального образования выступают интеграционные процессы, которые отражают, с одной стороны, содержательно-структурные изменения внутри собственно системы образования, а с другой – процессы взаимодействия учреждений профессионального образования и рынка труда. При этом главное состоит в стратегии, показавшей на деле и возможность, и необходимость, и неизбежность интеграционных процессов в многоуровневом непрерывном профессиональном образовании [9].

Анализ исследований А.П. Беляевой [2], Г.В. Мухаметзяновой [5], А.М. Новикова [6], Н.К. Чапаева [11] показывает, что интеграция стала одной из доминирующих тенденций развития образования в современном мире. Учеными подчеркивается мысль об опережающем характере развития интеграции в образовании по отношению к этому процессу в других областях жизни. Это дает

основание говорить о принципиально новом этапе развития интеграции как комплексной социально-педагогической проблемы.

В трактовке В.С. Безруковой, интеграция – одна из форм взаимосвязи и взаимодействия предметов и явлений в теории и практике, восстановление их изначальной природной целостности [1]. При этом интеграция одновременно выступает как процесс, средство и результат взаимосвязи объектов. Интеграция имеет своим результатом целостность, которая, по словам Ю.А. Кустова, обладает новыми качественными характеристиками, не содержащимися в интегрируемых подсистемах [4]. Иначе говоря, продукт интеграции больше простой суммы продуктов интегрируемых элементов. Педагогическая сущность интеграции глубоко раскрыта в трудах Н.К. Чапаева, который рассматривает ее как процесс и результат развития, становления и формирования многомерной человеческой целостности в условиях осуществления интегративно-педагогической деятельности [11].

Комплексный характер интеграции в профессиональном образовании определяется интенсивным развитием взаимопроникающих процессов в экономической, политической, информационной, культурной и других сферах социальной жизни. Сегодня особенно важно исследование тех аспектов интеграции, которые, с одной стороны, характеризуют объединительные процессы внутри системы профессионального образования (внутренний аспект интеграции), а с другой – выводят на осмысление роли и места образования в сложной системе социальных взаимосвязей, включая интеграцию образования и производства (внешний аспект интеграции). Именно такой комплексный подход позволит обеспечить становление системной целостности профессиональной подготовки специалистов различных уровней квалификации.

Региональная система профессионального образования представляет собой совокупность учреждений профессионального образования; органов управления образованием, государственной и муниципальной власти, определяющих образовательную политику в регионе; научных институтов, средств массовой коммуникации и общественных организаций, ориентированных на профессиональное образование; предприятий, организаций и бизнес-структур, заинтересованных в подготовке

высококвалифицированных специалистов, конкурентноспособных и мобильных на рынке труда [5].

В данной статье в соответствии с законодательством РФ региональная система профессионального образования рассматривается преимущественно относительно уровня среднего профессионального образования и профессиональной переподготовки и повышения квалификации рабочих и специалистов, не включая уровень высшего образования, относящийся к компетенции федеральных органов управления образованием.

Особенность региональных систем профессионального образования заключается в том, что они являются открытыми целеустремленными системами, которым присущи не только процессы равновесного обмена со средой, но и процессы развития, организующие и упорядочивающие среду обитания, «вовлекающие» ее в совместную эволюцию (коэволюцию). Важнейшими факторами, определяющими развитие региональной системы непрерывного профессионального образования, являются, с одной стороны, новые социально-экономические запросы общества, тенденции и перспективы развития национальной и региональной экономики, технологическое обновление производства, а с другой – профессиональные и социально-культурно-образовательные потребности личности.

С позиций открытости образования наиболее перспективными представляются системно-интегративные модели развития профессионального образования в регионе, основанные на горизонтальном взаимодействии субъектов экономического и социального партнерства в сфере среднего профессионального образования и вертикальных связей ступеней многоуровневой подготовки квалифицированных кадров.

При этом горизонтальный вектор интеграции в региональной системе базового профессионального образования, по нашему мнению, является приоритетным, поскольку именно на основе планомерного и многостороннего взаимодействия образовательных учреждений и предприятий – заказчиков кадров обеспечиваются: конкретизация социального заказа образовательным учреждениям СПО в качественном и количественном аспектах; проектирование целей, содержания, результатов обучения; определение оптимальных способов их достижения в условиях вертикальной

преемственной структуры многоуровневой подготовки высококвалифицированных рабочих и специалистов в соответствии с запросами личности, общества и требованиями высокотехнологичного наукоемкого производства к развитию кадрового потенциала отрасли [3].

Таким образом, комплексная интеграция в региональной системе среднего профессионального образования рассматривается как целенаправленный процесс становления единого образовательно-производственного пространства, интегративная целостность которого определяется совокупностью внешних (многостороннее ассоциативное взаимодействие образовательных учреждений и предприятий – заказчиков кадров на основе социального партнерства) и внутренних (преемственность содержания, форм, методов, средств и условий реализации образовательных программ подготовки квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена, а также переподготовки и повышения квалификации молодежи и взрослых) структурно-функциональных связей, обеспечивающих опережающую профессиональную подготовку кадров для ведущих отраслей региональной экономики.

Комплексная интеграция является одним из путей повышения эффективности многоуровневой подготовки будущих рабочих и специалистов в современных социально-экономических условиях. Институциональной формой комплексной интеграции становится создание региональных образовательных комплексов среднего профессионального образования как подсистем региональных систем профессионального образования. Это обеспечивает построение индивидуальных образовательных траекторий в условиях целостного образовательного пространства, подготовку будущих работников к социальной и профессиональной мобильности с учетом потребностей регионального рынка труда, взаимодействия образования и производства.

Региональный комплекс среднего профессионального образования представляет собой открытую образовательную систему, ориентированную на удовлетворение как кадровых потребностей региональной экономики, так и профессионально-образовательных запросов населения региона, реализующую совокупность преемственных разноуровневых образовательных программ подготовки квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена, включающую в себя сеть образовательных учреждений (профессиональных лицеев, техникумов, ресурсных центров), а также связанные с ними отношениями социального партнерства предприятия и организации, являющиеся заказчиками кадров и основными потребителями результатов образовательной деятельности комплекса.

В организационно-структурном плане важной составляющей развития комплексной интеграции в региональной системе среднего профессионального образования являются ресурсные центры, появившиеся в практике российского образования в течение последних лет. Сегодня предпринимается все больше усилий по реорганизации действующих образовательных учреждений среднего профессионального образования в отраслевые ресурсные центры, хорошо оснащенные необходимым оборудованием и современными производственными технологиями. Тем самым ставится задача превратить ресурсные центры в инновационные учреждения профессионального образования.

Анализ деятельности ресурсных центров [10] показал, что, используя современную техническую базу, они имеют возможность взять на себя роль инициаторов и распространителей инноваций в области профессионального образования, ведущих к осуществлению основной цели – обеспечению общедоступного, качественного и эффективного производства образовательных услуг, развития кадрового потенциала ведущих отраслей региональной экономики.

Ресурсный центр рассматривается нами как одна из форм комплексной интеграции в региональной системе среднего профессионального образования. Такой центр представляет собой новую структурную единицу региональной сети среднего профессионального образования, в которой концентрируются высокостоимостные ресурсы (учебно-методические, материально-технические, информационные, кадровые, социальные связи как ресурс и другие), необходимые для подготовки высококвалифицированных рабочих, специалистов, востребованных региональным рынком труда.

В нашем понимании ресурсные центры – это новая форма организации непрерывной профессиональной подготовки рабочих и специалистов для предприятий определенной отрасли, обеспечивающая интеграцию ресурсов образования и производства.

Деятельность ресурсных центров направлена на решение таких задач, как приведение содержания среднего профессионального образования в соответствие с требованиями рынка труда, работников к квалификации работников; расширение в учреждениях профессионального образования

спектра основных и дополнительных образовательных услуг, повышение эффективности взаимодействия с предприятиями, работодателями и их ассоциациями (объединениями), увеличение финансовых потоков со стороны экономических структур в создание современной учебно-материальной базы учебных заведений; развитие механизмов многоканального финансирования и др.

К инновационным направлениям деятельности ресурсных центров относятся:

- профессиональный отбор, формирование профессиональной кадровой элиты для высокотехнологичных производств;
- проведение маркетинговых исследований территориального рынка трудовых ресурсов и рынка образовательных услуг, осуществление прогнозно-аналитической деятельности по изучению конъюнктуры регионального рынка труда;
- организация независимой итоговой аттестации по профессии с присвоением квалификационных разрядов на основе личных заявлений выпускников образовательных учреждений с выдачей соответствующих аттестационных документов;
- разработка модульных учебных программ, учебно-методического обеспечения, в том числе внедрение в образовательный процесс новых педагогических и информационных технологий;
- координация деятельности работодателей по диагностике их потребностей в рабочей силе, осуществление консалтинговой деятельности, определение количественных объемов подготовки кадров и разработка конкурсной процедуры по реализации регионально-отраслевого заказа на подготовку квалифицированных рабочих и специалистов.

Одно из направлений деятельности ресурсных центров связано с повышением квалификации преподавателей и мастеров производственного обучения в области обслуживания и эксплуатации высокотехнологичного оборудования. Это способствует приобретению педагогами практического опыта работы на современном оборудовании, что позволяет обеспечить высокое качество профессиональной подготовки будущих рабочих и специалистов.

В целом анализ педагогической теории и образовательной практики показывает, что среднее профессиональное образование в условиях его регионализации оптимально обеспечивает удовлетворение интересов личности и кадровых потребностей экономики. В связи с этим повышается конкурентоспособность выпускников образовательных учреждений, как правило, владеющих несколькими профессиями, расширяются их возможности сделать карьеру, обеспечивается стабильность в профессиональной деятельности за счет наличия нескольких вариантов трудоустройства на различных этапах жизненного пути человека.

Литература:

1. Безрукова В.С. Словарь нового педагогического мышления / В.С. Безрукова. – Екатеринбург, 1992. – 93 с.
2. Беляева А.П. Тенденции развития профессионального образования / А.П. Беляева // Педагогика. – 2003. – № 6. – С. 21 – 26.
3. Землянский В.В., Воронков А.Г. Векторы интеграции в профессиональном образовании [Текст] / В.В. Землянский, А.Г. Воронков // Профессиональное образование. Столица. – 2010. – № 7. – С. 44 – 46.
4. Кустов Ю.А., Кустов Ю.Ю. Интеграция как педагогическая проблема / Ю.А. Кустов, Ю.Ю. Кустов // Интеграция в педагогике и образовании. – Самара, 1994. – С. 7 – 17.
5. Мухаметзянова Г.В. Основные тенденции развития системы профессионального образования / Г.В. Мухаметзянова // Специалист. – 2009. – №11. – С. 2 – 9.
6. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2000. – 270 с.
7. Силайчев П.А., Шишлов, А.Н. Интегрирование НПО/СПО при подготовке квалифицированных кадров [Текст] / П.А. Силайчев, А.Н. Шишлов // Профессиональное образование. Столица. – 2008. – №6. – С. 14 – 16.
8. Смирнов И.П. Теория профессионального образования. – М.: РАО; НИИРПО, 2006. – 320 с.
9. Ткаченко Е.В. О возможности, необходимости и неизбежности интеграции начального и среднего профессионального образования России / Е.В. Ткаченко // Образование и наука. – 2007. – №1. – С. 51 – 63.
10. Формирование организационно-экономического механизма развития автономных учреждений довузовского профессионального образования / под ред. М.В. Никитина. – М.: ФИРО, 2008. – 360 с.
11. Чапаев Н.К., Вайнштейн, М.Л. Интеграция образования и производства: методология, теория, опыт / Н.К. Чапаев, М.Л. Вайнштейн. – Екатеринбург; Челябинск, 2007. – 408 с.

КЛАССИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКУЮ ЭПОХУ

CLASSICAL EDUCATION IN POST NON-CLASSICAL EPOCH

Левит М. В.

Заместитель директора гимназии № 1514 г. Москвы,
старший научный сотрудник
Центра стратегии и развития образования ФИРО МОиН РФ,
кандидат педагогических наук
E-mail: Levit-Mikhail@yandex.ru

Levit M.V.

Deputy director of Moscow grammar school № 1514.
Senior research scientist-Center of education strategy and development
Federal Institute of education development of the Russian Federation.
Ministry of Education and Science of the Russian Federation
Candidate of Science (Education)

Аннотация. В статье характеризуется современное классическое образование как универсальное, вариативное и личностно ориентированное. Подчеркивается и обосновывается его востребованность в условиях постнеклассической культурной ситуации в мире в целом и, в частности, в России, переживающей социокультурную модернизацию. Особо отмечается необходимость отказа от традиции связывать классицизм образования исключительно с элитными образовательными учреждениями. Представлены требования к содержанию, организационным моделям и кадровым условиям, необходимым для реализации современного классического образования в российских образовательных учреждениях. Предпринята попытка показать, что концепт современного классического (личностного, универсального) образования представляет собой вершину современных гуманных и инновационных представлений об образовательной деятельности.

Annotation. The article characterizes modern classical education as universal, variative, and person-oriented. It underlines and proves the demand for such education in the post non-classical cultural situation in the world in general and in Russia, that is in the middle of its social and cultural modernization, in particular. One of the main ideas behind the article is that of setting apart classical education and elite educational institutions. The article also expresses a requirement for the content, organization models and labour conditions needed for realization of modern classical education in Russian educational institutions. The author of the article is trying to show that the key concept of modern classical education (personal and universal) is the top of modern humane and innovative ideas of educational activities.

Ключевые слова: антропный принцип, вариативность, классическое образование, компетентность, личность, ноосфера, общее образование, постнеклассическая эпоха, профильное образование, универсальное образование.

Keywords: anthropic principle, variation, classical education, competence, person, noosphere, basic education, post non-classical epoch, specialized education, universal education.

Классическое (оно же формальное, универсальное, фундаментальное) образование детей и подростков возникло на излете эпохи Возрождения в первой трети XVI в. в Германии, в трудах Меланхтона и гимназии Штурма как первая попытка адаптировать средневековое университетское образование к более нежному возрасту. Этот удачный опыт вдохновил во второй половине XVI – на-

чале XVII в. иезуитов на создание коллегий, послуживших моделью для среднеучебных заведений классической направленности, как светских, так и духовных, на последующие три века.

В середине XIX века в Западной Европе, Российской империи и САСШ возникает альтернатива формальному (классическому, универсальному, фундаментальному) образованию в виде так называемых, «современных», «реальных», «городских», «коммерческих», «прагматических» гимназий, училищ и школ.

С другой стороны, из глубины средневековья растет и элементарная школа, впоследствии получившая название «народной», «начальной», «приходской», «коммунальной», «земской», и т.п.

В XVII – XIX вв. усилиями, прежде всего, Я. Коменского, И. Песталоцци, К. Гумбольдта, И. Гербарта, Ф. Дистервега, К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова происходит постепенное сближение элементарной (начальной, народной) школы и средней реальной (современной, городской, коммерческой и т.п.), до такой степени, что возникают и получают широкое распространение в странах западной Европы, Российской империи и США высшие начальные или неполные средние 7-8 летние школы. Эти-то школы и стали базовой моделью для систем всеобщего образования практически во всех странах мира (в том числе и в СССР – РФ) в XX – начале XXI века.

Таким образом, произошло сращивание гетерогенных образовательных систем:

- формальной (универсальной, классической, фундаментальной) школы, имевшей своим прародителем средневековый западный Университет);
- реальной (прагматической, профильной) школы, имевшей своими прародителями и средневековые цеховые школы, и нововременные военные, инженерные, финансовые, технологические училища и институты;
- элементарной (начальной, народной, коммунальной и т.п.) школы, имевшей своими прямыми предками средневековые и нововременные церковные (в том числе и воскресные) школы.

При этом необходимо помнить, что сращивание этих в буквальном смысле разнородных образовательных систем произошло на базе классической (рационалистической, просвещенческой) культурной (научной, образовательной) парадигмы, сложившейся в образованных классах великих держав XVI–XIX вв.

Смена вех в культуре, науке и образовании

Между тем, во второй половине XX в. классическая культурная (в том числе, научная и образовательная) парадигма сменилась сначала неклассической, а затем и постнеклассической парадигмой. При этом в отличие от классической парадигмы культуры, науки и образования, представлявшей собой своего рода метасистему, состоявшую из полноценных целостных и взаимосвязанных друг с другом системы культуры, системы науки и системы образования, – и неклассическая, и постнеклассическая парадигмы несистемны, разомкнуты, не имеют общего умопостигаемого начала. Это ясно хотя бы потому, что у них нет собственного имени, и они вынуждены пользоваться лишь, так сказать, «отчеством» (неклассика) и «фамилией» (постнеклассика).

И в этом пункте возникает тяжелое противоречие:

- если наука как исследовательский орган человечества может позволить себе состояние открытости, несистемности, разомкнутости и даже некоторого разбегания, поскольку ей представляется более эффективным ощупывать путь в будущее все более разнообразными средствами, методами и формами;
- если культура как специфически человеческая среда обитания вполне может быть открытой, вариативной и даже в целом, неумопостигаемой;
- если в течение всей человеческой истории культура и наука крайне редко (строго говоря, всего два раза) складывались в системы внутри себя и всего один раз (именно в случае классики) во взаимосвязанную метасистему, –

то образование (обучение, воспитание, развитие) не может существовать в несистемном виде, потому что результат образования всегда систематичен. Всякое знание – системно, всякое умение – системно, всякая компетентность – системна. Тем более, системны и реально существующие «продукты» образования: личности, социальные структуры, институты и процедуры.

Значит и в постнеклассическую эпоху следует искать (и обязательно найти!) системообразующие элементы образования. Несмотря на объективно присущие постнеклассической эпохе неопределенность, вариабельность, пантекстуализм, деконструктивизм, логомахию, иррационализм и т.п.

Внешней рамкой, позволяющей с оптимизмом рассчитывать на удачу в поисках системообразующего ядра образования и в постнеклассическое время, выступает впервые выдвинутый В.И. Вернадским в качестве основополагающего в науке антропный принцип мировосприятия. Опираясь на этот принцип, можно постулировать: *каждая личность* потенциально есть космос образования. И этого состояния личность достигает лишь в том случае, если она приобретает «компетентность в качестве личности», другими словами, становится суверенной личностью. Тогда требование: человек должен владеть «компетентностью к обновлению компетенций» (А. Г. Асмолов) можно посчитать программным в сфере образования. Но какого именно? Классического? Реального? Или элементарного, как его у нас называют, общего среднего?

Наиболее вероятным представляется, что ближе всего к искомой модели ведущей формы образования и в постнеклассическую эпоху оказывается именно классическое (формальное, универсальное) образование. Ибо оно всегда – и в прошлом, и сейчас нацелено на непрерывность «образовывания», на саморазвитие, на культурный рост, на формирование рефлексии и, в конечном счете, на создание условий, в которых может развиваться свободная и ответственная (суверенная) личность.

Классическое (формальное, универсальное) образование всегда предусматривает интегративные курсы, особое и ведущее место в нем занимают общеучебные и надпредметные (рефлексивные) умения, «метапредметы», обеспечивающие универсальные способы деятельности.

В разные культурные эпохи роли таких метапредметов играли и играют универсальные знаковые системы (естественные и искусственные языки – родной, живые и мертвые иностранные языки, математика, компьютер, музыка, мифология и т.п.). Классическое образование вот уже на протяжении полутысячелетия предлагает личности активное соучастие в конструировании собственной научно-популярной, естественнонаучной, религиозной, художественной картин мира, тем самым, открывая человеку желание и возможность самостроительства – «компетентности к обновлению компетенций».

Именно классическое образование, поэтому, одно только может предоставить каждой образованной личности и в современную постнеклассическую эпоху с ее неопределенностью и вариабельностью, когда любая мысль и действие может иметь любые последствия, возможность понимать, преобразовывать, а также профессионально участвовать в разнообразных экономических, социальных, политических деятельности и отношениях.

Что касается нашей страны, то в условиях наступающей социокультурной модернизации возникает огромный и неудовлетворенный спрос на людей, освоивших широкий спектр личностных культурно-образовательных компетентностей, владеющих интегративными профессиями, способных к постоянному развитию и самосовершенствованию, как в личностном, так и в социально-профессиональном аспектах.

В сегодняшней России эмансипация личности, необходимость обеспечения ее суверенитета, требование вариативности в приобретении разнообразных идентичностей¹ и основанной на них позитивной социализации создает не менее мощный заказ на развитие универсальных способностей. Что вынуждает системы образования разных уровней вернуться после понятного в контексте «экономического романтизма» 90-х – первой половины 2000-х гг. увлечения профильностью к фундаментальным идеям классического (формального, универсального) образования. Правда в условиях осознанной и оттого пугающей постнеклассики, что коренным образом усложняет это самое «вернуться».

¹ В настоящее время вопрос обретения личностью той или иной социальной идентичности стоит очень остро: проблемны уже не только микрогрупповая или субкультурная идентичность, но даже этническая, гендерная, гражданская и социокультурная идентичности.

Потому что просто «вернуться» не получится. Не позволит общая культурно-цивилизационная ситуация в конце II – начале III тысячелетия, когда постнеклассическая неопределенность, разомкнутость, фрактальность и подступающая хаотичность требуют от образования поисков новой цельности, универсальности, основанной на иных, нежели эпоха Рационализма – Просвещения, основаниях, прежде всего, на уже упомянутом антропном принципе понимания мира и человека, пришедшего на смену энциклопедичности и позитивизму, объективирующему и моделирующему подходам.

Потому что строить современное классическое (формальное, универсальное) образование приходится отнюдь не на прежних, «высоких» образцах, будь-то советские, досоветские или любые иные ретро-классические варианты образовательных систем – от Итона и Царскосельского лицея – до Колмогоровских интернатов при МГУ и НГУ.

Потому что классическое образование в постнеклассическую эпоху вырастает из остро современных философских, культурологических, системологических, психологических, управленческих, педагогических теорий и взглядов, в частности:

- педагогической суггестологии, антропологии и текстологии;
- положений теории социального проектирования;
- идей синергетической природы образования, в частности аутопоэтической теории;
- идей системности и комплексности образовательных явлений;
- положений теории управления инновациями, рисками, конфликтом;
- положений социальной (профессиональной и педагогической) психологии;
- разработок интегрирующих подходов в сфере образования, в частности разработки событийного, компетентностного и ресурсного подходов.

Данная культурологическая «смена вех», в частности, означает, что проблематика классичности (универсализма) образования сменила свой «адрес». Вместо центрации на «объективных» связях, присущих мирозданию в целом, (безусловно, при этом, не отходя от идей единства мира), образование должно сегодня акцентировать универсальность личности как микрокосмоса. То есть, видеть сущность классического (универсального, формального) образования в неисчерпаемости личности, в сосредоточении всех форм, средств, методов и приемов образования на задачах становления личности, преумножения ее собственных ресурсов развития. Не в расширении предметного преподавания, не в освоении все новых и новых «знаний, умений и навыков», чего требует профильность, но в формировании универсума личностных культурно-образовательных компетентностей².

Адрес современного классического образования – суверенная личность

И современные, и традиционные взгляды на универсализм образования совпадают в том, что личность, понимаемая с позиции антропологии и ее частного случая – педагогики, – личность цельная. То есть, ставшая системой по отношению к своим элементам – генетико-биологической заданности, этнической принадлежности, темпераменту, характеру, способностям, интересам, социальным ролям, профессиональным функциям, знаниям, убеждениям, мировоззрению и т.п. и т.д.

Из данной совокупности представлений вытекает, что сущность такой *суверенной личности* в возможности стать автором (для человека религиозного – соавтором) реальности. И тогда авторство

² Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования// Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 61.; Сам тезаурус ключевых образовательных компетентностей может варьировать, оставаясь при этом более или менее постоянным, см. напр. перечень в «Стратегии модернизации содержания общего образования»:

- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации.
- компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя).
- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, навыки самоорганизации).
- компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и проч.).
- компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность).

(Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М.: Мир книги, 2001. – С. 12).

обязательно распространится на свои собственные элементы и превратит личность, говоря словами Э. Канта, из «вещи³ в себе» в «вещь для себя, вещь о себе» (für sich)⁴, сделает ее целостной и умопостигаемой. И только в этом качестве личности – «автора» («соавтора») самой себя можно указывать на огромную ценность такой ее характеристики как уникальность – без опасности впадения в индивидуализм, эгоизм, эгоцентризм и иные, более тяжкие проявления асоциальности.

Современное классическое (формальное, универсальное) образование должно обеспечить становящуюся личность силами и средствами авторства по отношению к ее элементам – начиная от природно данных биолого-генетических особенностей организма и этнической принадлежности – и заканчивая способностями, интересами, социальными ролями и профессиональными функциями. И только в этом смысле универсально образованная *суверенная личность*, личность «ставшая» призвана пересоздать, переплавить в цельность свои природно-социальные задатки. То есть, выполнить по отношению к человеческой особи – индивиду ту же работу, какую культура выполняет по отношению био-социальной природе человечества. И вот это порождение авторской позиции личности по отношению к индивиду во «внутреннем человеке» и есть главный ответ классического (универсального) образования на вызов постнеклассической эпохи.

Феноменология современного классического (формального, универсального) образования

Первый и главный вопрос: как современное классическое (универсальное, формальное) образование работает с базовыми характеристиками постнеклассики: неопределенностью, вариабельностью, пантекстуализмом, деконструктивизмом, логомахией, иррационализмом – со всем тем, что одни с радостью, другие со страхом называют «надвигающимся хаосом».

В условиях неопределенности современное классическое (универсальное) образование, обеспечивая авторскую компетентность личности, делает человеческий мир постоянно открытым к креативному порождению, оно наполняет его новациями, удерживает от энтропии, поддерживает устойчивость его развития. Оно является необходимым условием успешности (и даже – конкурентноспособности) любой деятельности: экономической, социальной, политической, духовной, – поскольку цельная деятельность человека (в отличие от частичных и дробных операций и действий) всегда личностна и носит авторский характер.

Опираясь на пантекстуалистские представления, современное классическое (универсальное) образование использует закономерности кибернетики, семиотики и герменевтики, или, по другому, – кодирования, передачи, преобразования, понимания и воплощения текстов на как можно большем числе естественных и искусственных языков. Человеческий мир – ноосфера сегодня уже не в теории, но в практической действительности существует как информационная, «вымышленная», «сочиненная» и «осуществленная» всепланетарная (глобальная) реальность. И суверенная личность, «личность компетентная в качестве личности», сформированная современным классическим (универсальным, формальным, фундаментальным) образованием, выступает уже не как пассивная или даже активная *часть* этой реальности, но, в определенном смысле, как трансцендент по отношению к ней, как организатор, устроитель ее вокруг себя, и, в конечном счете, – соавтор всей ноосферы.

Поэтому, в частности, современное классическое (формальное, универсальное) образование обладает возможностью *противостоять деконструктивизму и логомахии* именно тем, что любая успешная и позитивно культурная деятельность выступает результатом универсального образования (есть проявление «образованности» как таковой), а всякая безуспешная и культурно отрицательная (разрушительная) деятельность возникает как следствие ущербности (или недостаточности) универсальности образования и характеризует «деятеля» как «необразованного» (хотя зачастую высококвалифицированного и обученного). Поэтому категорически нельзя смешивать три разных понятия: выученность, обученность и образованность.

Выученность как результат элементарного (общего) образования есть устойчивые навыки воспроизведения общепринятых норм поведения и нормативных текстов или – на старопедагогическом языке – «глубокие, прочные знания, отличные прилежание и поведение».

³ Надо учесть, что слово «вещь» и по-немецки, и по-славянски генетически идентично слову «весть».

⁴ Немецкий предлог für можно перевести и «для» и «о».

Обученность как результат профильного (углубленного, специализированного и т.п.) обучения есть такое освоение школьной (вузовской и поствузовской) премудрости, когда возникает возможность самостоятельного понимания и делания, то есть, интерпретации (причем ничем – ни юридически, ни нравственно – не ограниченной интерпретации) полученных знаний и умений, до-, пред- и профессиональных компетентностей самим субъектом образования. И в этой его «свободе» как раз и открывается возможность «заиграться» и в деконструктивизм, и в логомахию, и в «хомо люденс» и во все иные постмодернистские забавы.

Образованность же, как результат классического (формального, универсального) образования, предполагает превращение знаний в сущностные черты характера, в мировоззрение, в убеждения, в нравственные принципы, в авторскую позицию личности по отношению к своей биографии. А это все очень серьезные вещи. Вряд ли кто-нибудь решится на то, чтобы шутить со своим «внутренним человеком», быть последовательным иронистом в собственной экзистенциальной глубине. А.С. Пушкин времен «Телеги жизни» и даже «Евгения Онегина» был блестяще (глубоко и всесторонне) обученным человеком. А. С. Пушкин времени «Капитанской дочки» и «На свете счастья нет, а есть покой и воля» – стал человеком образованным.

Однако диалектичность ситуации в том, что достижение образованности возможно лишь в том случае, если личность выучена и обучена, но эти «выученность» и «обученность» требуются личности не в качестве самостоятельных завершенных результатов, а лишь как средства для самостоятельного использования всего полученного и воспринятого, чтобы они служили ей инструментами личностного развития на протяжении всей жизни. Отсюда понятно, что универсальное образование – это также и непрерывное образование.

Вариабельность (и вариативность!) современного классического (формального, универсального) образования проявляется в том, что выученность и обученность или до- пред- и профессиональные компетентности обязательно должны быть вторичны и производны от компетентностей общекультурных, социальных и личностных (образованности). Ибо «человек умелый» в отличие от человека образованного может быть безнравственным, аморальным и прямо преступным. Отсюда самый большой риск сползания в «хаос» – размен принципа классичности (универсальности) образования на принципы «полезности» школы, что приводит к фактическому господству элементарного и профильного обучения и в отраслевом управлении, и – что еще хуже – в образовательной политике. Понимание данного риска значит, что элементарное (общее) образование в начальной и основной школе, а также и профильное обучение в полной средней школе сами по себе в современной ситуации несут в себе угрозу деконструкции, и только тогда обладают ценностью, если выступают необходимыми предпосылками для классического универсального личностно-мотивационного образования.

И, наконец, *сосуществование с иррационализмом...* Школа, нацеленная на личностный универсализм образования, интегральным результатом которого является образованность – достижение личностных компетентностей, как общекультурных, так и нормативных профессиональных, не может обойтись без хребта рационализма – классно-урочной системы, но, учитывая вариабельность, присущую постнеклассике, – лишь как одного из образовательных пространств, в каких-то случаях основного, в каких-то вспомогательного. В начальной и подростковой школе, например, роль классно-урочной системы значительна, так как здесь, с одной стороны, существенную роль играет обучение общеобразовательным знаниям, умениям и навыкам, но с другой – базовым процессом образования выступает социализация и личностная самоидентификация. На старшей ступени общеобразовательной школы и в профессиональном образовании классно-урочная система становится одной из главных, ибо здесь обученность непосредственно связана с образованностью.

Вариабельность, неопределенность, пантекстуализм и даже в какой-то степени *иррационализм* постнеклассики требуют от организационных моделей современного классического (формального, универсального) образования создания в образовательных учреждениях, помимо основного образовательного пространства – классно-урочной системы, нескольких иных, также весьма важных образовательных пространств: индивидуально-личностного (воспитательного, медико-психолого-корректирующего, консультационного, исследовательского, самообразовательного); солидарно-группового (учебно-лабораторного, студийного, кружкового, социально- и культурно-проектного,

артельно-трудового); страхового (реабилитационного, анимационного, рееадаптирующего); открытого в социум (улично-педагогического, семейно-вспомогательного, патронажного, опекунского).

В качестве итогового утверждения о феноменологии современного классического (формального, универсального) образования предложим новый концепт, характеризующий универсально образованную личность. Обозначим его как **«личность, компетентную в качестве личности»**, то есть, **личность способную, мотивированную и могущую создавать и пересоздавать себя в процессе непрерывного образования**. Потому что интегральным результатом классического (формального, универсального) образования личности является достижение взаимосвязанных фундаментальных личностных компетентностей.

Поэтому в школе, при сохранении классно-урочной системы следует озаботиться, прежде всего, «переоценкой» роли традиционных предметов, в каждом из которых обучающийся должен обрести веер собственных ценностно-значимых личностных смыслов (А.Н. Леонтьев). Школьный «предмет» в личностно-универсальной, то есть, по-новому прочитанной классической парадигме образования более не будет «объектом» репродуктивного усвоения, он должен стать ресурсом самостроения личности. В частности, это значит, что содержанием школьных предметов будут не «основы наук, знания по которым следовало систематически и прочно усвоить учащимся», а базовые компетентности, отражающие структуру основных культуротворческих деятельностей каждого человека, идущего путем универсального образования. Назовем эти компетентности.

- *индивидуально-репродуктивная компетентность в сфере межличностных отношений, родительской, педагогической и творчески-созидающей деятельности;*
- *экономическая компетентность в сфере самостоятельного хозяйствования, обеспечения достойной жизни своей семьи и преумножения общественного богатства;*
- *социальная компетентность, или компетентность солидарности в области коммуникативной деятельности по само- и взаимопомощи в общественной жизни;*
- *гражданская компетентность в осуществлении гражданских прав и обязанностей, политических функций гражданина демократического государства;*
- *поисково-исследовательская компетентность в элементарных подходах к проективной и научно-исследовательской деятельности;*
- *социально-репродуктивная компетентность в осознанном, обоснованном и практически проверенном выборе профессии;*
- *самостроительная компетентность в личностном самоопределении, самопроектировании, самореализации и рефлексии.*

Таким образом, универсальные способы учебной деятельности вместе с опытом творческой деятельности в разных сферах человеческой жизни, то есть, то содержание, что сегодня в общеобразовательной и профильной школе является вспомогательным по отношению к базовому – предметному, в современном классическом универсальном образовании станет основным. И предметное преподавание основ наук окажется «всего лишь» средствами обеспечения по-новому прочитанного классического содержания.

Чтобы обеспечить под воздействием классического (формального, универсального) образования формирование «личности компетентной в качестве личности», «личности с открытой траекторией», следует использовать различные образовательные практики. Прежде всего, когнитивную и адаптивную практику, а также практику самоопределения. Современный человек, компетентный как личность, будет наиболее успешным в случае, если общее допрофессиональное образование его будет приближено к такому содержанию, где основные ценности – культуросообразность и стабильность, селекционность и эгалитарность, авторитаризм и демократичность, уравнивают друг друга.

Сущность современного классического (формального, универсального) образования

Современное классическое универсальное образование в условиях «наползающего хаоса», характерного для постнеклассической эпохи, **видит свою цель в восстановлении утраченной целостности человека**.

В мире неопределенности высокую ценность приобретает именно цельность человека, его личная свобода и ответственность, его готовность к принятию взвешенных и прогностичных решений, его возможность менять образ жизни и профессиональные компетенции неоднократно, при этом

сохраняя верность своим принципам, ценностям, главным жизненным установкам, постоянно становясь и оставаясь самим собой.

В тяжелых обстоятельствах, бедствиях, войнах – образованный человек⁵ мужественен, в жизненных перипетиях – активен, успешен и справедлив, в работе – вынослив, точен и аккуратен, в отношениях с согражданами порядочен и рассудителен, к слабым и больным – милосерден, в семье – добр и заботлив.

Классическое (универсальное) образование воздействует на цельного человека – и на его физическое тело, и на его социальные отношения, и на его внутренний мир.

Это отличает классическое образование от профильного или углубленного (реального) образования, где формируется та или иная функция человека: решать математические уравнения, строить физические модели, сравнивать политические события, сводить балансы, проектировать сценарии экономического развития, управлять автомобилем, оказывать медицинскую помощь и т.п.

Классическое образование отличается и от общего (элементарного) образования, где происходит овладение всего одной из функций – функцией школьного обучения: читать, считать, чертить, рисовать, строить суждения, выделять главное, существенное, запоминать и воспроизводить по памяти устные и письменные тексты, что и называется на нашем профессиональном сленге – ЗУНами.

Поэтому классическое (формальное, универсальное) образование объединяет в единое целое воспитание (внутренний мир), развитие (физические возможности, психологические задатки, способности, роли, установки), обучение (знания, умения, навыки, компетентности).

Смысл универсального образования в сосредоточении всех форм, средств, методов и приемов образования на задачах становления личности, преумножения ее собственных ресурсов развития, то есть формирования личностных культурно-образовательных компетентностей, а не в расширении и (или) углублении предметного преподавания, не в освоении все новых и новых «знаний, умений и навыков» или даже их аналогов из области профессионального образования – компетенций.

Содержанием универсального образования выступают авторские (целостные, универсальные) способы деятельности, такие как прогностика, проектирование, моделирование, принятие решений, организация, рефлексия, которые формируются на базе универсальных учебных действий, представленных во всех без исключения «предметах» основного и дополнительного образования.

Обучающиеся овладевают универсальными учебными действиями в ходе освоения образовательных программ до - и дошкольного образования, начального и основного общего образования. И на их основе обучаются универсальным способам деятельности в процессе освоения программ полного среднего и высшего неспециального образования.

Универсальное образование предполагает использование в совокупности и гармоничном сочетании основных методов обучения: объяснительно-иллюстративного, частично-поискового (эвристического), исследовательского (проблемного), креативного (проективно-творческого). Поэтому современное классическое образование всегда диалогично и поликультурно, личностно и вариативно, оно учитывает интересы, склонности, индивидуальные особенности, предоставляет возможности, стратегии и технологии для выбора и формирует самостоятельность.

Современное классическое (формальное, универсальное) образование выступает как база и основа профессионального (и в том числе профильного) обучения. Потому что любая профессиональная деятельность (от самой грубой и простой работы до высокотехнологичной и творческой самостоятельной разноплановой деятельности, требующей высочайшей квалификации), чтобы быть успешной, предполагает наличие того, кто работу делает, – цельного человека с развитым внутренним миром, выявленными и понятными самому себе способностями и возможными социальными ролями, ответственного за свое физическое состояние, обученного получать образование на протяжении всей жизни.

Помимо того, что классическое универсальное образование сопровождает человека на протяжении всей жизни, являясь базой профильного и узко-профессионального образования, оно также

⁵ Образованный человек – в нашем понимании (см выше, ч.1) есть именно человек, воспринявший универсальное образование, в отличие от человека выученного (воспринявшего общее образование) и обученного (воспринявшего профильное образование).

выступает и как своего рода «общее» профессиональное образование. То есть, может быть особым «профилем» в старшей школе и соответственно обеспечивать ряд специализаций в вузах, (преимущественно, в университетах). Речь идет о подготовке к интегративным профессиям в системах «человек – человек» (философ, политик, педагог, врач, священнослужитель, администратор, художник, военачальник).

В этом последнем случае классическое (универсальное) образование окажется не только присущим всем образовательным программам (школьным предметам) и пронизывающим их своими над- и межпредметными действиями, но и потребует для себя выделения особого предметного поля. Либо как разделов и тем в традиционных предметных программах (математике, литературе, языках, информатике и т.п.), либо как программ интегративных предметов, наподобие естествознания, обществознания, единого гуманитарного курса, либо как введения новых образовательных программ основного и дополнительного образования (методологии, риторики, древних языков, психологии, культурологии, теологии).

Основой содержания классического (формального, универсального) образования компетентной личности в данной связи оказываются языки (русский, иностранные – живые и мертвые, языки программирования, музыка, танцы, искусство) и математика как важнейшая из формальных знаковых систем. Конкретно речь должна идти о знании русского языка на уровне свободного владения устной и письменной речью, создания авторских текстов по образцам малых жанров, а также реферирования и составления деловых документов; знания двух западных и одного восточного языков на уровне чтения, говорения, прямого и обратного перевода; владения языками программирования; знания математики вплоть до построения математических моделей социально-политических, экономических и гуманитарно-культурных процессов.

Главное, однако, в том, чтобы эти «знания» были приняты учениками не столько в качестве «объектов прочного усвоения» и репродукции, сколько как носители универсальных учебных (может быть, все-таки – образовательных?) действий, метапредметных межпредметных и рефлексивных (самооценивающих и самоорганизационных) умений, обеспечивающих главные структурные установки ментальности личности и ее базовых коммуникативных стратегий. В развитие универсализма всерьез и в едином комплексе на мировоззренческом уровне изучаются предметы, отвечающие за формирование образа мира «дочеловеческой» природы: физика, химия, астрономия, география, биология. Также комплексно и в универсальном контексте рассматриваются и дисциплины антропологические: культурология, физическая культура и соматические тренинги (включая физический труд), история, художественная литература и мировая художественная культура, психология, основы политологии, экономики и юриспруденции.

Не менее важно с позиции универсализма образования «личности компетентной в качестве личности» достижение максимально высокого для данного индивида уровня здоровья и максимально высоких по уровню здоровья спортивных показателей; владение современной культурой сбора, хранения и переработки информации, современной гуманитарной культурой, современной деловой, потребительской, бытовой культурой (офис, автомобиль, этикет, гражданские обязанности, коммуникация), а также основными гуманитарными техниками, вплоть до методик рефлексии и аутопсихокоррекции.

Все эти обозначенные образовательные задачи необходимо решать при относительно свободном базовом учебном плане путем широкого использования годовых – полуторагодовых элективных обучающих, профориентационных, исследовательских и лабораторно-практических курсов с выходом на выездные практики. В учебном плане дополнительного образования следует предусмотреть также широкий выбор необязательных занятий указанной направленности. Подростковые самодетельные общественные организации должны обеспечить комплексный и практический характер освоения гуманитарных и личностных компетентностей.

Школа, ориентирующаяся на освоение современного классического (формального, универсального) образования не может обойтись без сильной медико-санитарной части; без психологической службы; без воспитательной службы «семейного» типа, где предполагается один постоянный воспитатель на малую группу из 5 – 9 разновозрастных воспитанников; без микрогрупповой социально-ответственной воспитательной среды, которая предусматривает для каждой разновозрастной «семьи» воспитанников – собственное приватное пространство (небольшого помещения, ограни-

ченной части рекреации или аудитории); без спортивно-оздоровительной части, включающей комплекс открытых и закрытых спортивных сооружений; без многосторонней и полифункциональной системы развивающей деятельности.

Современное классическое (универсальное, формальное) образование требует особых организационных моделей образовательного процесса.

Во-первых, состав классов становится переменным, и само понятие «класс» размывается, возникают разноуровневые страты, группы по интересам, исследовательские и малые проектные объединения переменного состава. Хотя некая условно-административная группа с постоянным списком учеников, во главе с «классным руководителем», по-прежнему составляет основу управленческого (но уже не дидактического) устройства школы.

Это значит, во-вторых, что расписание «уроков» практически слилось с расписанием развивающей и воспитательной деятельности «второй половины дня», и «твердое расписание уроков» сменилось «единым расписанием образовательной деятельности».

При этом, в-третьих, учитель, работающий в рамках современного классического образования, сохраняя роль организатора образовательной деятельности учеников, информатора, эксперта и администратора, становится автором «педагогических со-бытий». Он обретает право на пассивность, его авторитет в классе, не будучи подкреплён репрессивными традициями, окажется основанным на доверии обучающихся, взаимном уважении и педагогическом мастерстве.

Учитель-автор, учитель-мастер: знаток, эксперт, наставник, художник, – обладающий к тому же личностными характеристиками, резонансными классу – такой учитель и обретет подлинную «руководящую роль» в универсальном образовательном общении. К этому следует добавить, что «педагогическая деятельность учителя в универсально-образовательном ключе приобретет еще одно – сетевое – измерение. Ученическая группа связывается в информационно-коммуникативную сеть и становится не просто субъектом учения в условиях технически обеспеченной и открытой коммуникации, но и субъектом «самопреподавания». Ибо наработанные совместно и представленные каждому ученику путем сетевой коммуникации результаты коллективной мыследеятельности безусловно окажутся новым, порожденным самими учениками непосредственно в ходе занятий, знанием, которое станет для них объектом усвоения, в той же степени, что и знание, предъявленное авторитетным педагогом.

Затем, в четвертых, классическое универсальное образование существенно дифференцирует и интегрирует дидактическую, методическую и психологическую оснастку занятий. На смену относительно небольшому числу предметных методических приемов, употребление которых в общеобразовательной и (или) профильной школе сегодня обязательно для любого учителя-стажиста, приходит масса образовательных технологий, причудливо и вариативно сочетающих различные дидактические методы, методические приемы, индивидуально – и социально-психологические игры и тренинги, пока практически освоенные лишь немногими инноваторами, но уже ставшие «зоной ближайшего развития» для многих и многих «крепких профессионалов» педагогического труда. И, наконец, в-пятых, на смену словесному и большей частью неадекватному «воспитанию идеи» классическое образование ставит понимание ценностных основ мира и культуры. В этой связи занятие в условиях универсального образования личности – это всегда «педагогическое со-бытие», проживая которое ученик приобретает опыт ценностного отношения к себе, к другим, к знаниям, к труду, к идеалам и т.п.

Практическая реализация моделей универсального образования представляется в виде построения индивидуальной траектории обучения или индивидуальных образовательных маршрутов каждого обучающегося, для чего необходимо обеспечить:

- достаточно подробную диагностику состояния ученика в обучении – текущую (на каждом занятии) и этапную (по завершении и перед началом освоения блок-массива информации), медицинскую, здоровьесберегающую, индивидуально-психологическую, социально-психологическую, педагогическую (предметную и надпредметную);

- тщательную диагностику профессиональных возможностей учителей, преподавателей и воспитателей, включая определение их привычных, актуальных и находящихся в зоне ближайшего развития (прогнозируемых) дидактических, технологических и методических средств, а также определение особенностей их профессионально-личностных стилей образовательного общения;

– благоприятные условия для прогнозирования учителем (группой учителей) достижения учеником того или иного образовательного результата, включая конечный и промежуточные сроки, а также способы этого достижения, приемлемые для данного ученика;

– построения для каждого ученика собственного варианта психодидактической стратегии образования и индивидуализированной методической тактики обучения по каждому из предметов;

– достаточно разнообразный выбор учеником вариантов условий обучения – товарищей по образовательной коммуникации (состава группы непосредственного общения при решении учебных задач), организаторов образовательной коммуникации (учителя, преподавателя, руководителя кружка, студии, группового куратора и индивидуального воспитателя), «социально-психологической роли» в тот или иной момент учебных действий (места в коллективно распределенном функционале учебного труда);

– определения для каждого ученика на каждом из этапов его психофизического развития личностного смысла воспитания и обучения средствами каждого из обязательных к освоению предметов или других форм получения образовательной информации;

– достаточно разнообразный выбор учеником вариантов содержания обучения – объема и глубины освоения предметов (выбор того или иного количества часов в учебном плане, формирования учеником индивидуального учебного плана из возможных модулей предмечто/часов, выбор качества, уровня и способа освоения конкретного блока учебного материала);

– благоприятные условия для формирования в учительской среде рабочих групп «максимум взаимопомощи – минимум конфликта»;

– тщательно проработанный механизм взаимного согласования между выбором учеником условий и содержания обучения – и рекомендациями учителей и администрации школы как прогностического, проективного, так и организационного характера.

Учреждение, где реализуется современное классическое (формальное, универсальное) образование, должно ориентироваться на привлечение педагогических работников и администраторов, для которых крайне важна деятельность по самосовершенствованию, самопроектированию своего профессионального развития, постоянная рефлексия этого совершенствования и развития, а также постоянное участие в образовательных инновациях. Поскольку для подобных процессов характерна антропологическая направленность, в качестве параметров оценки динамики профессионального и личностного роста педагогических и административных работников начинают выступать не чисто управленческие (эффективность, технологичность инновационность, стандартизованность), но скорее креативно-психологические характеристики (в частности, «надпредметные мыслительные навыки», смысловые ориентации, уровень субъективной локализации контроля, самооценка и т.д.).

Трудность при этом состоит в том, что рефлексия, ответственность, социальная активность, творчество и другие, реально возникающие в образовательном процессе характеристики не доступны количественной диагностике, не имеют (или не могут иметь) разработанных диагностических процедур. Надо хорошо понимать, используя ресурсный подход в управлении для педагогических работников, реализующих универсальное образование, что объективно-измерительные методы могут иметь вспомогательное значение, фиксируя, например, некоторые изменения в профессионально-ремесленном, отчасти – в стандартно-психологическом развитии работника, но они принципиально неадекватны и неприменимы в личностно-ценностном плане, в том, что касается действительных целей преобразования «педагогической рабочей силы» в «педагогический человеческий капитал».

ВЫВОДЫ

Универсальное образование называется так потому, что:

- оно гармонически объединяет в себе обучение, воспитание и развитие человека;
- требует равного внимания к гуманитарным, точным и естественным дисциплинам;
- нацелено одновременно на усвоение социокультурных и профессиональных компетентностей;
- способствует становлению личности социально-ответственной и индивидуально-свободной;
- сопровождает человека на протяжении всей жизни, но требует, чтобы начало ему было положено в подростковом возрасте, когда личность впервые обретает осознание значимости своего «я».

Сегодня в деятельности средних школ, лицеев, гимназий, центров образования, школ с углубленным изучением отдельных предметов некоторые фрагменты универсализма присутствуют, однако цельный опыт современного прочтения классики и универсализма в образовании наблюдается пока лишь очень редко.

В качестве успешных попыток можно указать на деятельность ЦО № 109, СОШ № 1199 «Лига школ», ГЭП «Интегративные стратегии в школе будущего» (гимназия 1505, 1514, школа-интернат «Интеллектуал»), Лицей 1553 (Донская гимназия), Лицей «Вторая школа», школа с углубленным изучением математики № 57, ОЦ № 825.

В этих заведениях классицизм и универсализм является основанием образовательного процесса в нескольких вариативных формах:

- ведущим направлением выступает одна из предметных областей (математика, лингвистика, кибернетика, физика, языки и литература). Именно в данной области отрабатываются универсальные способы умственной и социальной деятельности, индивидуального творчества, которые отсюда распространяются на другие сферы образовательного процесса и на весь уклад школьной жизни в целом;

- ведущим направлением выступает интегративное образовательное пространство, объединяющее несколько предметных областей (единый гуманитарный курс, ТРИЗ, межпредметная исследовательская деятельность и т.п.), где главное внимание уделяется универсальным способам умственной и социальной деятельности, индивидуального творчества. При этом данное интегративное пространство оказывает определяющее влияние на целостный образовательный процесс школы;

- ведущим направлением выступает сама надпредметная социально-педагогическая деятельность детско-взрослой общности в рамках уклада школьной жизни (школьная республика, педагогические классы, школьная система выездных лагерей, практик, экспедиций), где и отрабатываются универсальные способы умственной и социальной деятельности, индивидуального творчества. Эта деятельность охватывает все стороны образовательного процесса – и урочные и внеурочные, и обучение, и воспитание, и развитие.

В заключение отметим, что сегодня, в постнеклассическую или, по другому, – в постмодернистскую, постиндустриальную эпоху, феномен современного классического (личностного, универсального) образования действительно представляет собой вершину современных гуманных (и инновационных) представлений об этой сфере человеческой деятельности. При этом классицизм (универсализм) в образовании оказывается гораздо более востребованным, чем в самые, что ни на есть классические времена. В условиях «наползающего хаоса» – неопределенности и всеобъемлющего релятивизма культуры – современное прочтение классики и универсализма образования, как его личностности внушает надежду на избежание катастрофических сценариев в футурологии.

При этом установка на классицизм и универсализм образования, во-первых, предполагает его распространение отнюдь не только в элитных заведениях, как это наблюдалось в течение четырех предшествующих веков, и, во-вторых, опирается не на благие пожелания сторонников «свободной педагогики» и не на «либеральную идеологию», близкую или чуждую кому-либо, а, с одной стороны, на мощный фундамент традиций общеевропейского (и западного, и восточного) культурного ареала и, с другой, – на комплекс современных наук весьма разных направлений – от синергетики и культурологии до кибернетики.

ИННОВАЦИОННАЯ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ФУНКЦИИ САМОПОЗНАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

INNOVATIVE AND METHODOLOGICAL FUNCTIONS OF SELF-COGNITION IN EDUCATIONAL PROCESS

Перминова Л.М.

Профессор Московского института открытого образования,
доктор педагогических наук

E-mail: vlperminov@yandex.ru

Perminova L.M.

Professor of Moscow Open Education Institute

Doctor of science (Education)

Аннотация. Гуманизация и гуманитаризация общества и образования только тогда действительны, когда они затрагивают и преобразуют жизнь каждого человека через осуществление им самопознания как условия сознательного и осознанного самостроительства и созидания. Поэтому самопознание есть важнейший и базовый ресурс личностного и общественного развития.

Annotation. Humanization and humanitarization of society and education are valid only, when they affect and transform life of each person through realization of self-knowledge as a conditions of the conscious and supraliminal self-building and creation. Therefore the self-knowledge is the major and baseline resource for personal and social evolution.

Ключевые слова: самопознание, рефлексия, слово (язык), общение, диалог, личность, ценности, цель, преобразование, понимание, идентификация.

Keywords: self-knowledge, reflection, word (language), communication, dialogue, personality, values, goal, transformation, understanding, identification.

К настоящему времени в науке и практике накоплен значительный инновационный потенциал не только для успешного развития страны в целом и ее важнейших институтов – экономики, образования, самой науки, искусства, технологий, но и для реализации «прорывных» проектов человечества. Однако менее всего человек имеет знаний о самом себе, несмотря на достижения наук о человеке – самопознание личности и общества никогда не было предметом обучения, воспитания, образования.

Антропология рассматривает самопознание как потребность человечества и человека понять себя в целях культурной идентификации (Д. Ершова); с позиций социологии и информационного подхода с самопознанием субъекта связывают жизнеспособность общества [Р.Ф. Абдеев, В.А. Ядов и др.]. В начале 90-х гг. прошлого века Р.Ф. Абдеев писал: «Еще важнее значение самопознания субъекта, ибо жизнеспособность общества находится в прямой зависимости от самопознания. Объективная самооценка необходима для своевременного исправления ошибочного курса. На повестке дня – необходимость создания надежного механизма социального самопознания. Каждый индивидуум, объективно оценивая свои возможности и свое место в жизни, должен определить свою гражданскую позицию и целенаправленно трудиться на общее благо, на возрождение России» [1, с. 238].

Долгое время в нашем обществе интерес человека к самому себе расценивался как проявление нескромности и эгоизма, а интерес к самопознанию (в официальных документах, философских, психологических источниках) рассматривался как проявление субъективного идеализма. Негативный оттенок сопутствовал именам Р. Авенариуса, Э. Маха, Д. Юма, а также именам ученых, писателей, стоящих на позициях экзистенциализма, глубоко изучавших проблемы человеческого бытия: нравственный выбор, протест конформизму, свобода и ответственность человека (Н.А. Бердяев, К. Ясперс, М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр, А. Камю и др.).

Термин «рефлексирование» употреблялся зачастую с оттенком насмешливого превосходства в устах «сильной личности»: «не рефлексируй», – снисходительно советовал какой-нибудь литературный супермен, – «не заикливайся на себе». Публикации, связанные с самоизучением человека, с самопознанием, с «самостроительством», были редкими ласточками на страницах научных журналов (оживление этой тематики отмечается в период середины 60-х – начала 70-х гг. прошлого века в литературно-художественной публицистике, в философских публикациях в журналах «Новый мир», «Иностранная литература», «Вопросы философии»).

Существовала только одна, официально признанная точка зрения в вопросе о личности и методологии ее существования, – классово-пролетарская, утверждавшая революционную жизненную позицию, включавшую ленинскую большевистскую убежденность, большевистский коллективизм, ленинскую этику. Чтобы так рассуждать, надо вести отсчет истории человечества с совсем недавнего времени, но – жизнь глубже, богаче, «историчнее», а значит и представления человека о человеке сложнее и разностороннее. На этом пути всегда есть возможность «остановиться, оглянуться»: задуматься, чтобы понять тот сложный путь, каким человечество шло к человеку, к пониманию феномена «что есть человек» и каков его путь к самому себе. В этом исследовании / «самоисследовании» – нет универсальных рецептов, каждый, отвечая на вопрос «каков я? каковы мы?», «в чем смысл жизни человека?», «в чем смысл моей жизни?», проходят через собственные муки, нравственные искания, переживания и, может быть, – страдания. И это нормально.

Найти себя – это не стремление к изоляции от других, к уходу от мира, это – обретение и осознание связей с миром, с другими людьми, с «родственными душами» и иными. Это – осознание себя как «микрокосмоса» среди человечества в историческом прошлом, настоящем (и возможно «будущем?»), понимание своих возможностей (интеллектуальных, творческих, деятельностных), индивидуальных путей и областей их применения. Понять себя или приблизиться к этому можно только среди людей и в среде людей. Вероятно, человек в глубокой древности задумывался о себе и о своей жизни. Замечательную форму самопознания оставил нам Сократ: диалог, «жить, чтобы понять, что другой – это ты. И любить его», т.е. через общение, диалог прийти к себе. Таким образом, путь к себе – это всегда вдвоем, даже если ты – один.

Диалогический характер познания и самопознания отмечал еще Мишель Монтень в работе «О трех видах общения», указывая на то, что каждый человек в течение своей жизни вступает в три вида общения: общение с книгой, с собеседником и с самим собой. Общение с книгой (чтение) диалогично дважды: как мысленное общение/взаимодействие с текстом и мысленный (или реальный) диалог с автором (в последнем случае – это общение с собеседником); диалог с собеседником (с Другим, с не - Я) – это широкий спектр речевого взаимодействия в виде беседы, диспута, дискуссии; и, наконец – общение с самим собой, которое однозначно определяется философами, психологами как внутренний, рефлексивный процесс, предполагающий мысленное раздвоение с вопросами и ответами самому себе, – то есть то, что, мы называем *думаньем*.

С процедурой думанья Д.С. Лихачев связывал высокую культуру мышления: «Высокий уровень мышления всегда сказывается во всем. Высокая квалификация мышления позволяла от давних времен успешно осваивать иной раз даже не смежные, а как бы диаметрально противоположные профессии. Причем, везде быть сверхспециалистом» [2, с. 309]. Вербальный характер общения задает вектор понимания и взаимопонимания общающихся, и в этих условиях чрезвычайно велика роль Слова как жизненного контекста, его смысла.

Эти вопросы обстоятельно освещены в работах М.М. Бахтина, Н.А. Бердяева, А.Ф. Лосева, Ю.М. Лотмана, В.В. Розанова. Так, Н.А. Бердяев видел в самопознании «творческий акт, совершающийся в мгновении настоящего» и могучую созидательную силу: «Ценность этого акта определяется тем, насколько он возвышается над временем, приобщается ко времени экзистенциальному, то есть

к вечности» [3, с.7]; или: «Моя личность не есть готовая реальность, я создаю свою личность, создаю ее и тогда, когда познаю себя [там же, с. 297]. М.М. Бахтин, отмечая диалогическую сущность Слова как «самого чуткого социального феномена», отмечал, что «в сущности, Слово является двусторонним актом. Оно в равной степени определяется как тем, чье оно, так и тем, для кого оно... В слове я оформляю себя с точки зрения другого, в конечном счете – с точки зрения коллектива» [4, с.102]. Поэтому самопознание – не только личностно значимый, но и социально-психологический акт, позволяющий «прийти к себе», осмыслить философию жизни – своей жизни.

Идея обучения самопознанию получила реальное воплощение в нашей работе со студентами педагогического вуза, с учителями, с руководителями образовательных учреждений в течение более чем двадцати лет и охватывает достаточно широкую географическую зону: г.г. Курск, Москва, Нижневартовск, Санкт-Петербург, а в последние годы – с обучающимися в системе профессионально-педагогической переподготовки кадров в Московском институте открытого образования (МИОО). Систематическая работа проводится на основе авторского курса «Самопознание: путь к себе» [5], который в свое время (1989-1990 г.г.) был разработан в русле академического проекта «Полифункциональная модель образования в динамичном обществе» (руководители: академик РАН В.А. Ядов, профессор Л.Н. Лесохина), выполняемого в НИИ образования взрослых (Санкт-Петербург). В настоящее время программа «Самопознание...» является составной частью курса «Общая педагогика и новые педагогические технологии», а также авторского курса «Философия педагогики», который изучается в системе ППК.

Современные тенденции к гуманизации и демократизации педагогического процесса ориентируют все его средства – и, в первую очередь, обучение – на приоритет общечеловеческих ценностей в сознании, поведении, деятельности. Настоятельная потребность в «очеловечивании» знаний выразилась в привлечении к содержанию обучения литературных и историко-научных сведений о жизни и творчестве писателей, историков, философов, естествоиспытателей, художников, чьи имена долго время считались забытыми и как бы «закрытыми» для среднего и высшего образования, а также для образования взрослых.

Новизна и плюрализм мнений, взглядов, мыслей в литературе, науке, искусстве, открывшиеся широкой аудитории, вызвали буквально взрыв познавательной активности людей разных возрастов, резко повысили стремление к познанию, открыли «новую волну» в информатизации населения, актуализировали самопознание как активный рефлексивный процесс.

Философский смысл рефлексии (от лат. «reflexio» – рефлексия – обращение назад) исследовали Дж. Локк, Р. Декарт, Г. Лейбниц, Г. Гегель, Д. Юм; психологи Д. Холмс, Т. Ньюком, Л.С. Выготский, Б.М. Теплов, Г.М. Андреева, М.Г. Ярошевский и др.). Рефлексия – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний – такое определение дает ей Краткий психологический словарь. Понятие рефлексии возникло в философии и означало процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании.

С точки зрения психологии, термин «рефлексия» означает отражение, а также исследование познавательного акта. В различных философских системах он имел различное содержание. Так, Локк, разделяя ощущения и рефлексию, считал ее источником особого знания, когда наблюдение человека направлено на внутренние действия сознания. Р. Декарт отождествлял рефлексию со способностью индивида сосредоточиться на содержании своих мыслей, мысленно абстрагируясь от всего внешнего, телесного, т.е. видел в ней особое состояние углубления человека в «самого себя», в свой внутренний мир (интроспекция, самосозерцание, самонаблюдение).

Близкой к точке зрения Декарта на рефлексию была позиция Лейбница, который в рефлексии видел внимание к тому, что в нас происходит. Для Гегеля рефлексия – это взаимное отображение одного в другом. Юм считал, что идеи, которые возникают в сознании человека, есть результат рефлексии над впечатлениями, получаемыми извне. Таким образом, философское значение понятия «рефлексия» развивалось в направлении изучения внешних, социальных влияний на внутреннее, психологическое – самопознание и самопонимание человека, порождая различные формы выражения самопознания как рефлексивного, диалогического процесса.

Воспоминания как форма выражения рефлексии характеризуют «Исповедь» Ж.-Ж. Руссо, «Былое и думы» А.И. Герцена, книгу А.И. Цветаевой «Воспоминания», произведения С.Т. Аксакова, В. Вересаева; рефлексивное поведение характерно для героев произведений Ф.М. Достоевского, А. Камю.

Ж.-П. Сартра и др. Высочайший духовный смысл видел в самопознании Н.А. Бердяев, он писал: «Истоки человека лишь частично могут быть поняты и рационализированы. Тайна личности, ее единственности никому не понятна до конца. Личность человеческая более таинственна, чем мир. Она и есть целый мир. Человек – микрокосм (ср.: у Я.А. Коменского: «Человек – чудесный микрокосм». Великая дидактика.). И включает в себе все» [3, с. 11].

Рефлексия есть неперенная составная часть научного познания, литературного, художественного, музыкального творчества – об этом свидетельствуют дневниковые записи писателей, художников, ученых (см.: Р. Роллан «Микеланджело», дневники Ван Гога, Н.К. Рериха; книги: М. Ярошевский «История психологии», А.Ф. Лосев «Диалектика мифа» и др.). Так, М.Г. Ярошевский, анализируя вопросы истории психологии, начинает свой труд с размышлений об исторической рефлексии ученого, высшим уровнем которой является творческий диалог с прошлым: «На высоком уровне исторической рефлексии ученый не ограничивается тем, что воспроизводит прежние воззрения. Он выясняет их методологическую функцию, их способность либо вести к новым решениям, либо стать барьером на пути к ним. Идеи предшественников становятся интегральным фактором решения новых проблем» [6, с. 6].

Эти слова характеризуют и позицию М.Г. Ярошевского в исследовании им вопросов истории психологии – его рефлексии. В социальной психологии рефлексия выступает в форме осознания действующим субъектом – лицом или общностью – того, как они в действительности воспринимаются и оцениваются другими индивидами или общностями. Психологи отмечают, что, когда содержанием когнитивных представлений, познавательных действий рефлексиирующего выступает предмет совместной деятельности, развивается особая форма рефлексии – предметно-рефлексивные отношения.

В поликультурном мире, благоприятное развитие которого немыслимо без баланса интересов и ценностей, перед каждым культурным или этническим сообществом и, следовательно, перед каждым человеком, встает проблема идентификации, которая сущностно связана с самопознанием в социальном, культурном, психологическом, а в итоге – субъектно-личностном плане.

Понимание своей идентичности как историчности является основой воспитания гражданственности и патриотизма. Н.Г. Козин, исследуя проблему идентификации, отмечает, что идентификация – «идентитет – продукт сознания, доросшего до высших форм самосознания, до осознания сущности своего «я» в истории, которое дается человеку через акты связывания и отождествления себя с коллективными сущностями своей локальной цивилизации, культуры, исторической эпохи» [7, с.37-38]. Ученый выделяет функции идентификации, подчеркивая, что: 1) «человек и его «я» – продукт социализации» – осознает свою принадлежность к сообществу «посредством рефлексии, психического отражения коллективных связей (символическое средство объединения)»; 2) идентификация «способствует нахождению чего-то «некого общего» в межличностном общении» – («человек преодолевает одиночество»); 3) «реализует потребность в осуществлении исторических корней, гарантирующих прочность и безопасность бытия. Сохранить идентичность – значит сохранить основы социальности, культуры»; 4) «идентичность способствует становлению социально значимой ориентации, дающей возможность отождествлять себя с некими общепризнанными идеалами» [там же, с.38-39].

Но ведь именно это так важно на нынешнем этапе развития нашего общества, о котором социологи все чаще высказываются, как обо все более атомизирующемся, т.е. теряющем тот «социальный клей» (по А.С. Макаренку), который делает общество прочным и гарантирующим безопасность. И так, по Н.Г. Козину, «Идентичность – высшая форма социализации, способ связи человека с коллективными сущностями своей истории, акт отождествления себя с главными ценностями и святынями ядра своей культуры» – [там же, с. 40]. В этих словах наилучшим образом выражены совокупно функции идентификации, определяющие социокультурный вектор самопознания и человека, и общества.

В свете приведенного выше, важным представляется обучение самопознанию и рефлексии студентов педагогических вузов – будущих учителей и тех, кто обучается в системе профессионально-педагогической переподготовки кадров, поскольку учитель, (воспитатель, педагог), решая задачи обучения, воспитания и развития учащихся, приобщая их к самопознанию с помощью мощного культурно-педагогического средства – содержания образования, создаёт в их сознании системные

«ресурсы» коллективной и индивидуальной идентификации. Но для этого необходима и специальная работа.

Спецкурс «Самопознание: путь к себе» включает программу, хрестоматию, методические указания и рекомендации, диагностические материалы (тесты) и рассчитан на 24 часа. Программа включает темы: «От внешнего мира к внутреннему в самопознании личности», «Диалог: возможности познания и самопознания», «Рефлексия в учебном процессе и в воспитании», «Рефлексия в процессе игры и игрового обучения», «Только взгляды в другого, как в себя, или История с фотографией», «Я хочу себя измерить, или Тесты в моей жизни». Теоретико-методологические основания программы: культурологический и аксиологический подходы, культурно-историческая теория развития личности (Л.С. Выготский) и понимание образования как части (одной из форм) культуры; ведущая роль образования в развитии индивидуальности и понимании воспитания как одного из важнейших результатов образования; теория полифункциональности образования в структуре человеческой деятельности, в обществе и его «субъектности» в системе всечеловеческого опыта (Л.Н. Лесохина); идея всеобщности и универсальности психолого-педагогических знаний для человека в жизни, в сложных отношениях с миром, с людьми.

Программа имеет как самостоятельное, так и прикладное назначение: она может быть использована вместе с материалами спецкурса самостоятельно в школьном обучении, в вузовской практике, в системе образования взрослых – данные материалы позволяют использовать их как основу с творческим дополнением самим преподавателем. Возможен и такой вариант, когда некоторые аспекты (темы, вопросы) программы будут использованы для обновления или совершенствования психолого-педагогических курсов в среднем специальном или вузовском педагогическом образовании. И, наконец, возможно фрагментарное использование конкретных методических материалов.

Функции спецкурса: мировоззренческо-личностная, предполагающая приобщение человека к самопознанию, развитию самоинтереса, ответственности в процессе саморегуляции поведения, формирующая такие понятия в сознании личности как «философия жизни человека», «самоидентификация», «понимание».

Цели и задачи программы и курса: 1) мировоззренческие, 2) ведущие, включающие знания и умения, 3) вспомогательные и 4) личностные.

Первая группа целей: раскрыть сложные представления о жизненном мире человека как взаимосвязь внешнего и внутреннего плана; сложность отношений человека с самим собой, с окружением и в историческом контексте; помочь понять высокий и гуманный смысл понятия «философия жизни» и назначение человека на земле; повысить уровень общей культуры личности в профессиональном самоопределении и становлении.

Вторая группа целей: используя межпредметные и внутрипредметные связи философии, психологии и дидактики, помочь обучающимся овладеть: а) понятиями о самоизучении, самоанализе, самоинтересе, самонаблюдении, самоконтроле, самокоррекции, самооценке в их взаимосвязи; б) умением осуществлять эти процедуры, развивая психологическую гибкость человека; в) умением ставить цель, составлять программу-минимум для самоизучения и самовоспитания, ориентируясь на систему ценностей, нравственно-эстетический идеал; проектировать гуманные жизненные перспективы; овладеть приемами идентификации себя с другими как условию взаимопонимания; изучить формы рефлексии (воспоминания, письма, автобиография, дневник, диалог, научное, литературное и художественное творчество и т.д.); дать понятие о рефлексии в учебном процессе и особенностях ее проявления в игре; научить пользоваться диагностическими методиками в целях самоизучения различных сторон своей индивидуальности; убедить обучающихся в решающей роли образования в процессах самопознания.

Третья группа целей: понять философские и психологические аспекты рефлексии и самопознания («человек – как микрокосмос», философия жизни и самостроительство, самосознание; роль интуиции, воображения, воли, мотивов, особенностей мышления); состояние инсайта в самопознании; осмыслить решающую роль Слова в самопознании и самосознании, в общении и самовыражении.

Четвертая группа целей: помочь человеку понять свою идентичность и индивидуальность, найти и обрести себя среди малой и большой общности людей (в социуме); осознать свои возможности и способности с целью творческого самовыражения в различных областях деятельности (профессио-

нальной, прикладной, сфере личных интересов), в общении (в условиях производственной, общественной, домашней обстановки и др.); найти внутреннюю «точку опоры», развить самостояние, ясность пути к себе, к людям – хотя бы относительно близких и средних перспектив.

В системе профессионально-педагогической переподготовки кадров, которая является новой формой получения высшего образования и, по сути, инновационной системой, есть возможность добиться высокой степени интеграции как на уровне междисциплинарных (межнаучных) связей, так и на уровне внутрипредметных связей. Поэтому значительная часть вопросов теоретического характера в курсе педагогики позволяет связывать их с темами спецкурса «Самопознание...», – тем более, что центральным моментом в курсе педагогики и дидактики является доказательство рефлексивно-диалогического характера образовательного процесса как человекоцентристской модели учебного (учебно-воспитательного) процесса. Это необходимо для понимания обучающимися новой лексики педагогического знания и педагогического процесса. Не останавливаясь на этой стороне обучения в системе переподготовки кадров, обратимся к практической стороне дела.

Практическая часть работы по самопознанию опирается на проведение самодиагностики слушателями методом тестирования с последующей самостоятельной обработкой данных и написанием эссе, и трех деловых игр вариативного содержания. Использование тестирования как метода научного исследования связано и с темой в курсе педагогики «Принципы и методы научного познания. Методы научно-педагогического исследования».

Для этой цели используются тест-опросник Я. Стреляу (в адаптации Н.Н. Даниловой и А.Г. Шмелевой), направленный на изучение трех основных характеристик типа нервной деятельности: уровня процессов возбуждения, уровня процессов торможения, уровня подвижности нервных процессов; и тест-опросник для выявления самоотношения и саморуководства личности (по В.В. Столину).

Учителю, а тем более – руководителю, важно знать себя с точки зрения психофизиологической стороны для самооценки адекватности поведения в той или иной ситуации и понимать влияние своих психофизиологических особенностей на умение принимать решение для организации своего поведения в отношении коллег, учащихся – и вообще в отношениях с людьми. Деловые игры, используемые нами для целей самопознания, имеют следующие особенности.

Во-первых, все они основаны на диалоге и различных видах рефлексии – индивидуальной, групповой, коллективной.

Во-вторых, в их осуществлении имеют место разные виды общения – с книгой, собеседником, с самим собой.

В-третьих – они многофункциональны, т.е. имеют и прямое назначение (самопознание), и помогают усилить практическую направленность психолого-педагогической подготовки, или же конкретизируют тему по педагогике или дидактике.

В-четвертых, каждая из них и в совокупности позволяют «вытянуть» из содержания работы те смыслы, которые лежат в основе понимания «философии жизни».

Приведем их краткое описание. Одна из деловых игр («История с фотографией») имеет ту особенность, что из множества фотографий каких-либо людей (обычно школьников), каждый слушатель выбирает одну, рассматривая которую он должен отметить, на его взгляд, наиболее характерные стороны личности ученика. При этом каждый слушатель должен отметить и те черты, которые, как ему кажется, свойственны и ему самому, а также выделить личностные черты, отличающие их друг от друга. На этом этапе каждый рефлексит, по словам психологов, либо то, что ему свойственно, либо, напротив, не свойственно. Заключительная часть работы на этом этапе: придумать поручения ученику, которые были бы ему интересны и посильны.

Следующий этап работы: поиск пары для «своего» подопечного ученика для выполнения работы «в парах». Слушатели от диалога с собой и с «текстом»/фотографией переходят к реальному диалогу, обсуждая задание и результат, который каждая пара демонстрирует группе, обосновывая свой ответ.

На следующем этапе образовавшиеся пары слушателей должны найти другие пары, с которыми могла бы образоваться группа 4-6 человек и придумать задание, посильное, интересное и полезное группе (классу, школе), обосновав ролевое взаимодействие участников группы. На самом деле в этой ситуации уже идет речь (в скрытом виде) о возможностях участников группы слушателей.

На четвертом этапе (и последнем) вся группа должна разделиться на две команды, по-прежнему имея в виду своих «подопечных» учеников, которые представляют «большую семью» из нескольких поколений, и сочиняют биографию каждой «фамилии» как историю людей. Совершенно очевидно, что общение и диалог становятся сложнее и многостороннее, а рефлексия глубже, тоньше, переходя от индивидуальной формы к парной, групповой, коллективной формам. Интересен самим слушателям момент перехода от «Другого», «не – Я» к самому себе (рефлексии чувств, эмоциональных состояний, отношения). Эта игра дает известный простор воображению, фантазии, ибо не содержит жесткого регламента заданности условий.

Другая игра, основанная на работе с текстом и строящаяся как методика «коллективного разума», требует большего сосредоточения в силу детерминированности ее исходным материалом. Приведем ее описание. Методологическую основу методики Коллективного Разума (КР) составляют: три вида общения, описанные М. Монтенем, деятельностный подход, гуманитарные сценарии-технологии, саморефлексия. Деятельностную основу методики КР составляют гуманитарные сценарии, описанные Л.Н. Лесохиной (1990 г.): «выбор», «диалог», «ассоциации и композиции», «театр» (как игра ума), «проект» (синтез целого), – предложенные как гуманитарное знание. Их главная сторона – в отражении витального, жизненного способа существования человека. Методика КР учит (как это ни покажется странным) чтению как диалогическому процессу, формирует внимательность как интроспекцию, осмысленность, а не только сознательность, помогает фиксировать «точку опоры» в осознании прочитанного. Работа осуществляется в четыре этапа (четыре шага).

Первый этап – выбор. Каждому участнику дается одинаковый по содержанию текст. Для этой цели был выбран фрагмент работы Н.А. Бердяева «Самопознание» (объем фрагмента – три страницы). Задание: прочитать текст с последующим выделением из него и записью **слова или словосочетания, которое наиболее запечатлелось в памяти в процессе чтения**. Выделенное слово озвучивается в группе.

Второй этап – ассоциации. Найти в тексте слова, с которыми по смыслу или ассоциативно связано найденное и выделенное участником слово или словосочетание и выписать эти слова (строкой ниже), т.е. записать ассоциативный ряд слов. Работа со словом предпочтительнее, т.к. легче найти связи в тексте. Переход к третьему этапу

Третий этап – композиции. Из главного слова и ассоциативного ряда слов каждый участник составляет свое предложение (они у всех будут разные). Предложение должно выражать некоторую мысль. Естественно, что в состав предложения могут входить другие слова (предлоги, глаголы, местоимения и др.). Далее, на этом же этапе участникам дается задание: найти в тексте предложение, наилучшим образом передающее авторский замысел, записать это предложение (у каждого это будет свой выбор предложения). Предложить участникам сравнить, какое из предложений – свое или авторское – им больше нравится (момент самооценки).

Четвертый этап – театр, проект. Каждый участник читает вслух свое предложение, составленное им на третьем этапе работы, при этом слушающие мысленно фиксируют связь услышанного предложения со своим предложением. После этого всем участникам предлагается создать из их предложений новый текст как плод Коллективного Разума, записав предложения (на доске и в своих тетрадях) в логико-смысловой последовательности: для этого необходимо сделать выбор из услышанных предложений, с какого из них следует начать текст. По ходу записи предложений возможна некоторая их коррекция в целях большей связности текста. **Участники убеждаются в том, что полученный текст в смысловом отношении идентичен исходному и в равной степени принадлежит каждому из участников работы.**

Третья игра, известная в психологии и педагогике как игра по методике К. Рудестам «Потерпевшие кораблекрушение», напрямую связана с освоением педагогической лексики, описывающей эффективность коллективной или групповой деятельности в условиях экстремальной ситуации, осмыслением в ситуации риска важнейших ценностей совместной деятельности. Однако содержание задания таково, что игра весьма четко позволяет конкретизировать понятие «функциональная грамотность» (в соответствии с заданием, необходимо ранжировать пятнадцать предметов, оставшихся на яхте после кораблекрушения, по их значимости для выживания дрейфующих в безбрежных водах Тихого океана), а также выявить особенности менталитета и поведения россиян в экстремальных

условиях. Игра основана на гуманитарных сценариях-технологиях «выбор», «диалог», «ассоциации и композиции» и других.

При всей эффективности деловых игр в обучении рефлексии и самопознанию, ведущая роль в этом процессе остается за самодиагностикой, – во всяком случае, результаты, полученные слушателями путем самотестирования, производят на них наиболее сильное впечатление, и эта сила эмоций, подкрепленная числовыми значениями существенных показателей биометрического и социометрического содержания, заставляет каждого из них посмотреть на себя другими глазами (буквально как бы глазами Другого человека): взглянуть в зеркало, которое не льстит.

Результаты первого самотестирования (изучение уровня возбуждения, торможения и подвижности нервных процессов) показали, что в группах, как правило, есть лица, у которых уровень этих процессов может быть выше или ниже допустимой нормы («зашкаливает» в ту или другую сторону), и те, у которых полученные значения «укладываются» в необходимый интервал, – последних примерно 25% в группе. Обычно наблюдаются варианты: уровень процессов возбуждения нервных процессов выше нормы, а уровень торможения нервных процессов – в норме. Или же: уровень процессов возбуждения в норме, а уровень процессов торможения – ниже нормы. Отмечены случаи, когда и уровень возбуждения нервных процессов, и уровень их торможения находятся за рамками допустимых значений.

Эти результаты соотносятся с теорией о четырех типах темпераментов. Но дело в том, что знание слушателем своего типа темперамента подкрепляется числовым значением, показывающим, что порою расхождение с нормой бывает очень значительным. И когда в результатах социометрического самоисследования, представляющего спектр данных из показателей (шкалы: *«интегральная», самоуважения, аутосимпатии, ожидания положительного отношения от других, самоинтереса, самоуверенности, ожидания отношения от других, самопринятия, самопоследовательности/самоуправления, самообвинения, самопонимания*), слушатель обнаруживает неожиданно высокие числовые значения (например, по шкалам самообвинения, самопонимания, самопринятия) или сравнительно низкие (по шкалам самоуправления, самоинтереса), то он имеет возможность соотнести полученные результаты и найти варианты их объяснения.

В целом наблюдаются такие тенденции в самодиагностике: чаще имеют место высокие значения по шкалам: интегральной, самоуверенности, самопринятия; средние значения выражены в отношении ожидания отношения от других и ожидания положительного отношения от других. Удивительно устойчива тенденция к наиболее низким результатам по шкале самоинтереса (в группах низкий показатель встречается у 75%-80% слушателей), и это вызывает нескрываемое удивление у самих слушателей, – а с другой стороны подтверждает мысль, высказанную в начале статьи: интерес к самому себе не рассматривался как достойный серьезного внимания человека и общества.

Следует отметить, что у руководителей школ более выравнены как биометрические, так и социометрические показатели: значительно меньше отклонений в уровне процессов возбуждения, торможения и подвижности нервных процессов (укладываются в интервалы допустимых значений); более высокие значения показателей, свидетельствующих о самоинтересе, самопонимании, самопринятии, аутосимпатии, – которые при критической самооценке, изложенной в эссе, свидетельствуют о четком понимании цели предстоящей деятельности в отношении самопознания и самореализации. На основе социометрических данных каждый слушатель строит личностный социометрический профиль.

В заключение приведем высказывания самих слушателей о проведенной работе по самопознанию и фрагменты некоторых эссе. Из высказываний учителей, обучающихся в системе ППК: «Раньше я не задумывалась над многим, занимала соглашательскую позицию, так как считаю себя неконфликтным человеком, сознательно иду на уступки, хотя нередко сама от этого страдаю. Теперь: уточняю условия тех поручений, которые мне дают, вхожу в рамки деловых отношений, и корректность стала обоюдной»; «Самопознание изменяет поведение окружающих в направлении взаимного уважения, поднимает самооценку»; «Лучше понимаю себя в силу достоверного знания о себе; появилась сдержанность, самокоррекция, – например, в ситуациях конфликта ищу другие решения, обращаю внимание на запреты, понимая систему «Я – не – Я»; «Появилась разумность поведения, дающая возможность мысленно подняться над ситуацией»; «Прогнозирую свои отношения с людьми, соотношение сил и времени в планировании жизненного пути».

Эссе руководителей школ, обучавшихся в системе ППК, чаще представляют собой качественный самоанализ, свидетельствующий об исследовательском подходе к самопознанию. Приведем фрагменты некоторых самоописаний. «Интегрально я набрала 85%, из чего следует, что, в целом, отношусь к себе, мягко говоря, неплохо. Я уважаю себя как личность (80%), отношусь к себе с симпатией (90%) и интересом (100%). Есть два способа самопознания – самоанализ и оценка окружающих. Какой же оценки я ожидаю от других? Оказывается, очень высокой: по данным самотестирования, этот результат составляет 93,67%. Только зачем мне нужна положительная реакция окружающих, да еще в столь высоком выражении? Может, это добавит мне уверенности? Но с этим показателем тоже вроде все в порядке – 81,33%. Ответ нашелся в детской мечте... Учитель должен быть интересен. Он должен быть развит не только интеллектуально, но и эмоционально. Он должен быть настолько ярким человеком, чтобы у учеников не возникло сомнений относительно актуальности ценностных ориентиров, которые исповедует учитель. Здесь не может быть простого социального воспроизводства. Речь должна идти об усовершенствовании социальной картины путем включения в общественные связи новой личности, сформированной учителем. Вот я и оправдала свой интерес к себе любимой профессиональной необходимостью. Впрочем, по результатам того же теста, уровень самообвинения у меня самый низкий из показателей – 60,67%, хотя уровень самопринятия у меня – 100%».

Или вот еще одно эссе. «Результаты измерения по первому тесту показали повышенные уровни нервных процессов возбуждения и торможения – превышение на 14 и 12 единиц. Думаю, на это влияет повышенное чувство ответственности при выполнении обязанностей директора школы. Уровень подвижности нервных процессов в норме, – возможно состояние «угнетенности» нервной системы. Результаты по шкалам аутосимпатии, самоинтереса, самопринятия, самопонимания дали высокие показатели (соответственно: 98,33%, 92,33%, 100%, 83,67%), что свидетельствует о постоянной работе над совершенствованием понимания своего внутреннего «Я», над избавлением от определенных комплексов, совершенствованием способов нахождения компромисса в некоторых ситуациях между моим внутренним миром и внешним и обстоятельствами. Шкала ожидания отношения от других показывает также высокий результат – 80%. Мнение и отношение других важно для меня либо в целях совершенствования выполнения мною деятельности, либо для придания этой деятельности, возможно, нового смысла и осознания новых перспектив. Причем все равно, положительное это мнение или отрицательное.

По шкале положительного отношения других результат всего 9: что ничуть меня не смущает, поскольку, к сожалению, люди, занимающие руководящие посты, в современных условиях испытывают больше отрицательных эмоций, поэтому мои 9% – в действительности «чисто положительные». Шкала самоуверенности – 65,67%. Выше среднего, но не так, как хотелось. Всегда есть место сомнению. Принимаю решения к действию только в случаях, где вероятнее положительный исход дела, либо вопрос знаю досконально. Возможно, оставшиеся 34, 33: – этот тот риск, который я принять пока не могу. Шкала саморуководства (самопоследовательности) – 25,67%. Этот результат для меня – загадка. Возможно ответ кроется в моем творческом начале: начинаю сразу много дел, очень медленно движется процесс, но какой результат: одновременно выполнение и заканчивается!».

За истекший учебный год в работе по самопознанию приняли участие более двухсот человек, обучающихся в системе переподготовки педагогических кадров, и общее мнение слушателей показывает ее необходимость.

Литература:

1. Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации: Диалектика прогрессивной линии развития как гуманная общечеловеческая философия для XXI в. – М., 1994.
2. Лихачев Д.С. Раздумья. – М., 1991.
3. Бердяев Н.А. Самопознание. – М., 1990.
4. Бахтин М.М. – Марксизм и философия языка. – Л., 1929.
5. Перминова Л.М. Самопознание: путь к себе (рефлексивно-дидактическая система обучения самопознанию в образовательном процессе). Изд.2-е. – М., 2009.
6. Ярошевский М.Г. История психологии. – М., 1989.
7. Козин Н.Г. Идентификация. История. Человек // Вопросы философии. – 2011. – № 1.

**СОХРАНЕНИЕ КАЧЕСТВЕННОЙ ОПРЕДЕЛЕННОСТИ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ
В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ**

**PRESERVATION OF QUALITY CERTAINTY
OF SUPPLEMENTARY EDUCATION FOR CHILDREN
IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF RUSSIA**

Логинова Л.Г.

Профессор кафедры педагогики и психологии
Академии повышения квалификации и профессиональной
переподготовки работников образования (АПК и ППРО),
доктор педагогических наук.

E-mail: loginovalg@mail.ru

Loginova L.G.

Professor of the chair of pedagogics and psychology
Academy of qualification improvement and professional retraining of educators
Doctor of science (Education)

Аннотация. Статья посвящена одной из актуальных проблем сохранения и воспроизведения дополнительного образования детей в системе российского образования. Представлено принципиальное различие дополнительного образования детей и внеурочной деятельности школьников. Определена качественная определенность программы дополнительного образования детей. Дано описание способов взаимодействия формальной и неформальной структур образования и связанные с ними новые характеристики управления.

Annotation. Article is devoted to one of the current problems of conservation and reproduction of additional education for children in the Russian education system. Presented the fundamental difference between additional education and extracurricular activities of pupils. Qualitative determination of programs of additional education for children is defined. Methods of interaction of formal and informal structures of education and new management features related to it are described.

Ключевые слова: качественная определенность, программа, внеурочная деятельность, формальное образование, неформальное образование, информальное образование, взаимодействие, взаимо-СО-действие, интеграция, качество управления.

Keywords: qualitative determination, program, after-hour activities, formal education, non-formal education, informal education, interaction, interaction of CO-operation, integration, Quality Control.

Без преувеличения можно сказать, что переустройство отечественного образования обрело устойчиво непрерывный характер. Реформы разного масштаба и глубины следуют одна за другой. Сегодня процесс переустройства подчинен цели внедрения Федерального Государственного образовательного стандарта, но уже «завтра» – неизбежны процессы преобразования, связанные с принятием нового закона «Об образовании».

Прямо или косвенно все реформы затрагивают сферу дополнительного образования детей и надо сказать, что в итоге угроза утраты качественной определенности его программ уже стала очевидной.

Наиболее сильным влиянием сегодня обладает Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования, согласно которому структура базисного учебного плана обрела новый элемент – **внеурочную деятельность** с регламентированным количеством часов в вариативной части плана.

С сентября этого года немалое число школ, под защитой эксперимента, начали выстраивать свою работу с первоклассниками по новым ФГОС. Идет поиск приемлемой и менее затратной технологии суммирования учебного и внеучебного процессов, урочной и внеурочной деятельности с заполнением последней приобретенными программами дополнительного образования детей. Благо, что в контексте стандартов содержание понятий «*внеурочная деятельность школьников*» и «*дополнительное образование детей*» ясно не представлено, а их соотношение в реальной практике однозначно раскрыть практически невозможно.

Для всех, очевидно, что эти понятия и их соотношение могут бесконечно интерпретироваться, трактоваться и о каждом варианте нельзя сказать «истинно» оно или «ложно», «современно» или просто «незнакомо». Апеллируя к тексту Стандарта несложно показать равнообъемность этих понятий, а значит доказать взаимозаменяемость в практическом использовании (что и отразилось в предлагаемых сегодня методических конструкторах внеурочной деятельности школьников).

Действительно, по своим свойствам, принципам, формам организации, результатам *внеурочная деятельность* и *дополнительное образование* в определенном смысле неразличимы. И то и другое – объединяют множество видов деятельности детей (дошкольного, предшкольного и школьного возраста), осуществляемых за условными рамками учебной деятельности (вне урока, вне класса). Для них показательна ориентация на создание условий развития индивидуальности, внимание к поддержке самостоятельности, самоопределения каждого ученика, личностного роста и саморазвития. Считается, что в процессе внеурочной деятельности или дополнительного образования наиболее целесообразно решать задачи воспитания и социализации учащихся.

В проекте Базисного учебного плана общеобразовательных учреждений выделены основные *направления* внеучебной деятельности (спортивно-оздоровительное, художественно-эстетическое, научно-познавательное, военно-патриотическое, общественно полезная деятельность, проектная деятельность), которые идентичны традиционным *направленностям* дополнительного образования детей.

Для работы по всем этим направлениям или направленностям необходимы образовательные программы с полным комплектом структурных частей и продуманные специальные процедуры их оценки и утверждения. Где их взять? Ответ очевиден – в дополнительном образовании детей. Надо только поменять название. Там, где была программа дополнительного образования, – будет программа внеурочной деятельности, а там, где были формы организации дополнительного образования детей, – будут формы организации внеучебной деятельности.

Внеучебная деятельность – это на самом деле всего лишь координата пространства школы, которая может рассматриваться как заявка на определенный способ его организации на «оси» вне и после уроков в континууме (непрерывной совокупности) школьной жизни.

Обозначение этой деятельности как воспитательной есть, с одной стороны, дань глубоко укоренившейся в педагогической реальности традиции разделения «обучения» и «воспитания». С другой стороны, субъективная попытка упорядочить, привести в соответствие набор отдельных частей внеучебной деятельности в заданную стандартом систему координат. При этом и даже не всегда корректная и логически выверенная понятийно-словарная матрица дополнительного образования детей просто копируется и переносится в текст внеучебной деятельности, с единственным объяснением этого действия тем, что время сейчас другое и говорить надо по-другому.

Вместе с тем, в идеологии стандарта нового поколения, дополнительное образование детей не исключается из контекста образования, но переносится в положение ресурса, возможность использования (или не использования!) которого определяет каждая школа самостоятельно. Поэтому при организации внеурочной деятельности обучающихся образовательным учреждениям общего образования рекомендуется использовать возможности образовательных учреждений дополнительного образования детей, организаций культуры и спорта, а для ее продолжения в каникулярное время – использовать возможности организаций отдыха детей и их оздоровления, создаваемых как на собственной базе, так и учреждений дополнительного образования детей.

Программы объединений и реализующие их педагоги *школьного дополнительного образования* детей (иногда называемого *внеурочное дополнительное образование детей в школе*) имеют шанс выжить, но при обязательном изменении своего наименования (а значит роли и места) в «сегменте внеурочной деятельности» (Д.В. Григорьев), а их коллеги со своими программами из учреждений дополнительного образования детей таким преимуществом не обладают.

Вполне допустимо то, что под лозунгом создания в школе системы внеурочной работы, в ее состав переведется *бесплатное внеурочное дополнительное образование* в наборе заданных Стандартом направлений внеурочной деятельности школьников и обозначенным объемом часов, с одновременной сегрегацией остатка в разряд *платных дополнительных образовательных услуг*. Одновременно деятельность учреждений дополнительного образования детей попадет в зависимость от образовательных учреждений общего образования (решений администрации школы или только ее директора), что таит в себе опасность приравнивания их к *сервисной сфере*, а также усилит ситуацию *непродуктивного соперничества*. Учреждения дополнительного образования детей будут озабочены производством заказанного набора услуг и их рентабельностью, решая задачу простого выживания и сохранения себя.

Все это указывает на факт завуалированного «изъятия» дополнительного образования детей из государственной системы образования. За этим неизбежно последуют на регионально-муниципальном уровнях управленческие решения по оптимизации (сокращению) сети учреждений и ставок; рационализации финансирования; переводу учреждений дополнительного образования детей в статус «автономного образовательного учреждения», со всеми вытекающими из этого последствиями. К сожалению, на сегодняшний день в полемике обсуждений дальнейшей судьбы дополнительного образования детей, данные решения уже доминируют.

Единственный ли это сценарий становления новой школы России?

Прежде чем отвечать на данный вопрос, напомним, **качественная определенность** – это свойства целого или качества целого. Это то, что делает предметы и явления устойчивыми, разграничивает их, отличает друг от друга (в том числе и от самого себя в процессе развития), образуя бесконечное многообразие мира. Не будет ошибкой сказать, что качественная определенность предмета или явления есть его сущность.

Не претендуя на открытие, зафиксируем то, что *сущность дополнительного образования детей* выражается через единство и взаимовлияние таких свойств как неформальность, самодеятельность, творческое сотрудничество, межличностное общение, свободный выбор. Этот тип образования функционирует за границами формального образования и, будучи свободно от жестких регламентов, стандартов и требований к результатам последнего, дополнительное образование ориентируется на конкретные ожидания, интересы, потребности, нужды и образовательные запросы детей, их родителей, различных социальных, профессиональных, демографических групп населения. Подчеркнем **принципиальность ориентации дополнительного образования на детей, а не обучающихся, учащихся, школьников!**

Конструктивной основой построения и, одновременно, средством выразительности сущности дополнительного образования детей в каждом конкретном пространстве является *образовательная программа*, разрабатываемая и реализуемая педагогом (в некоторых случаях – это группа или, точнее, «ансамбль» педагогов).

Качественная определенность программы дополнительного образования детей или ее сущность состоит в том, что она есть:

- *уникальный, специально организованный проект* совместной добровольной деятельности, активного общения педагога и ребенка, педагога и группы; проект, который уверенно можно оценивать как *событие в жизни каждого его участника*;
- не столько законченный текст или отвечающий единым требованиям документ, но *форма со-организации различных социальных действий* определенных людей (детей и взрослых), их сотрудничества, со-мыслия и со-творчества, во многом подчиненная замыслу педагога, его целям и задачам, интуиции, здравому смыслу, опыту и профессионализму;
- *особая технология образования личности*, обеспечивающая по мере взросления детей изменение уровня и характера развития их способностей в процессе освоения и расширения собственного *деятельностного опыта* (Г.П. Щедровицкий).

Существенным результатом освоения этого опыта являются способности воспроизводить культурные способы мышления и деятельности, самим ставить цели, делать осознанный выбор в содержании своего образования и брать ответственность за организацию и результаты своего выбора; способности самостоятельно решать возникающие проблемы, контролировать и оценивать свою работу; навыки определения своей культурной и национальной идентичности, проектирования этапов саморазвития. Только так обеспечивается личностный и общекультурный рост каждого растущего человека.

Далее, предлагаем вспомнить, что относительно многозначных систем (к которым относится любая образовательная система) допустимы рассуждения о *конструктивных объектах* и *процессах* с использованием принципа *потенциальной осуществимости*. Так мы вправе заявить потенциальную осуществимость конструирования *целостной системы образования* (школы, территории) с использованием связки равноправных компонентов «формальное и неформальное образование» или «школьное и внешкольное образование».

Детализация этих емких блоков на уровне образовательной системы может проводиться по различным, но взаимосвязанным между собой основаниям (цели, содержание образования, формы организации деятельности, методы и технологии достижения результатов образования) и с разной степенью полноты. Главное, в деталях реального конструирования опираться на *знание* своих потребителей, их *запросы* и *социальные вызовы*; грамотно выработанную *стратегию*, сопряженную с *миссией*, *ценностными приоритетами*, *целями* и другими образами желаемого будущего; не потерять ведущий *замысел* и разумно оценивать свои *ресурсы*, выбирая *способы* и *механизмы* его воплощения.

Независимо от того, какие идеи выбираются при определении замысла и постановке цели системного конструирования (непрерывное образование, открытое и развивающееся образование, доступность качественного образования и т.д.), важно не забыть уникальность дополнительного образования детей как *института Детства*, открытого для развития каждого ребенка, организующего и сохраняющего пространство детства, детского образа жизни и мыслей. Отождествить этот институт со сферой внеурочной деятельности в школе, цели которой уже заданы основной образовательной программой, а их осуществление ограничено нормами часов учебного плана, – значит сделать еще один шаг от гуманизма.

Школьное образование, как бы ни менялась концепция Стандарта, всегда есть и будет формальным образованием. Обучение и воспитание в школе – важный способ передачи культурного и социального опыта, развития личностных, метапредметных и других способностей человека, получения позитивного отношения к базовым ценностям общества подрастающими гражданами общества. Но это только один из способов образования, подвергаемый испытаниям технологией и стандартами.

Образование и жизненный опыт, приобретаемый человеком в школе, всегда отличался от образования и жизненного опыта, приобретаемого им вне школы. Школьное образование (обучение и воспитание в процессе деятельности на уроках или во внеурочной деятельности) как специально организованное и обязательное для всех, всегда отличалось от образования вне школы. Несмотря на то, что контекст Стандарта снижает остроту противопоставления «урочных и внеурочных» результатов школьников, существующая система оценки качества еще не справляется с согласованием этих результатов с «образовательными достижениями».

Внешкольное (дополнительное) образование – *свободно выбирается*, выстраивается каждым ребенком или подростком самостоятельно в комфортных для него формах *продуктивного учения*, позволяя приобретать навыки само-деятельности, сотрудничества, неформального общения и старших и младших, детей и взрослых, опыт личностного и профессионального самоопределения, сознательного самовоспитания.

Образовательная деятельность каждого ребенка или подростка относительно автономна и самодостаточна, что кардинально меняет роль педагога и содержание педагогической деятельности. Для нее обязательны навыки сотрудничества, глубинного общения, поддержки, умения создавать многообразные ситуации успеха и корректного участия в «строительстве» каждым ребенком собственной жизни, в становлении его индивидуальности.

Поэтому дополнительное образование детей всегда отличалось дистанцированностью от стандартов и технологий обучения, что выступало гарантом его неформальности. Однако обращение к вопросам качества и переход на уровень управления качеством обяжет каждое учреждение и организацию дополнительного образования детей выработать свою *совокупность стандартов как норм - ориентиров, принципов и правил*, определяющих все необходимые условия для обеспечения права свободного выбора, автономности образовательной деятельности, раскрытия индивидуальности и развития детей, их безопасности и благополучия. Сделать это – значит, подняться до уровня осознанного расширения контекста Стандарта в его сопряжении с новым контекстом качества жизни Детей!

Потребность в неформальном внешкольном образовании, как и информальном образовании (реализуемом за счет собственной активности индивидов в насыщенной культурно-образовательной среде) в обществе была и будет всегда, но оно никогда не заменяло и не может заменить образование школьное.

Дополнительное образование детей как легитимная практика интеграции неформального и информального компонентов образования принципиально отличается от обязательного школьного образования, но верно и обратное утверждение.

В соответствии с утверждаемыми в тексте Стандарта идеями по обязательности обеспечения дальнейшей демократизации образования и всей образовательной деятельности, а также развития культуры образовательной среды, принципиально практическое осуществление их взаимовлияния, взаимопроникновения и взаимодополнительности. Не стоит увлекаться поиском различий между внешкольным (дополнительным) типом образованием и школьным (основным), противопоставляя и сталкивая их друг с другом. Важнее «найти способ поддержания должного равновесия» между неформальной и формальной, спонтанной и направленной составляющими образования (Д. Дьюи).

В поисках способа можно обратиться к уже известным приемам, апробированным на практике и зарекомендовавшим свою эффективность. Можно приобщиться к научной теории и найти способ, ранее не использованный. В конце концов, можно их смешивать, перманентно менять, получая какой-то необычный вариант действий, приводящих к более или менее глубоким изменениям, трансформации содержания и качества деятельности в образовании. Уже факт специально организованного *поиска способа* указывает, что деятельность человека или организации характеризуется целенаправленностью, и у них есть способность к успешному осуществлению своей деятельности.

Выделяя аспект «найти способ поддержания должного равновесия», мы акцентируем внимание на том, что каждому образовательному учреждению, независимо к какому типу образования они принадлежат, важно не только освоить необходимые знания, овладеть навыками самостоятельного целеполагания, но и быть способными к достижению этих целей. Кроме этого, поиск способов поддержания должного равновесия предполагает наличие у образовательного учреждения, независимо от его типа и вида, способности:

выйти за пределы «собственного контекста», чтобы реконструировать имеющиеся цели и задачи своей деятельности, ориентируясь на комплекс выявленных новых проблем;

преодолеть жесткость вертикального администрирования, искусственного ведомственного подчинения и формального руководства, активно осваивая *взаимодействие – систему равноправных отношений, взаимозависимости партнеров (людей и общественных групп); взаимной поддержки, диалогового общения и согласованности действий* для достижения единой цели, решения общих задач, проблем, имеющих значение для всех.

Через взаимодействие и на его основе «выращивается» *самоуправление и со-управление* как способы поддержания должного равновесия между неформальной и формальной, спонтанной и направленной составляющими образования как в отдельном учреждении, так и в более масштабной территориальной системе. На сегодняшний день используется несколько способов «выращивания» самоуправления и со-управления.

Самым распространенным и относительно рентабельным и стал способ заключения *временных договоров о сотрудничестве* на уровне реальной педагогической практики. Заключается такой договор, как в рамках одного образовательного учреждения (школы или учреждения дополнительного образования детей), так и между несколькими учреждениями различных типов и видов (например, между школой, центром дополнительного образования детей, музыкальной школой, музеем).

Договор позволяет оперативно принимать взаимовыгодные решения и обеспечивать функционирование, не выходя за рамки имеющихся ресурсов, не меняя организационной структуры и норм поведения (договориться о совместном использовании спортивных залов, «поделиться» педагогами для заполнения внеурочного времени кружковой работой, обеспечить занятость педагогов музыкальной или художественной школы, найти необходимого специалиста на должность педагога-организатора или психолога, заполнить штатное расписание групп продленного дня).

Вместе с тем, договорное сотрудничество зависит от ситуации, изменение которой может привести к его расторжению, умения договаривающихся действовать в изменчивом нормативно-правовом поле, от их профессиональных и личностных качеств, доминирующего стиля межличностных отношений.

Активно пропагандируется **сетевая самоорганизация**, основанная на равном положении учреждений в системе, на совместном освоении многообразия горизонтальных (неиерархических) связей и принципов саморегуляции, со-управления. По этим связям между учреждениями происходит обмен ресурсами и перемещение учащихся по индивидуальным образовательным маршрутам в объединенном спектре образовательных услуг. Каждое учреждение, включенное в сеть, получает доступ ко всем ее объединенным ресурсам и тем самым усиливает собственные возможности в обеспечении качества и результативности деятельности, но и возможности друг друга.

Сегодня активизация сетевой самоорганизации коллективов образовательных субъектов образовательной деятельности (как между учреждениями разного типа, так и внутри одного учреждения) вызвана необходимостью разработки и реализации многоуровневых образовательных программ и решения глобальных социальных задач (например: разработка модели профильного обучения в образовательном округе; управление качеством лицейского образования в условиях формирования вариативной образовательной среды; модель регионального управления инновационными учреждениями; система инклюзивного образования и др.).

Практическое освоение способа сетевой самоорганизации между школами и учреждениями дополнительного образования детей, как формальной и неформальной составляющими образования, требует большой подготовительной работы.

Прежде всего, это касается разработки и реализации общей образовательной программы, отвечающей *внутрисистемным стандартам*. Внутрисистемный стандарт выступает как продукт согласия всех участников образовательной деятельности, но главное – он становится социальной нормой для конкретного образовательного пространства. Поэтому в процессе подготовительной работы следует провести мониторинг интересов, запросов и требований всех участников образовательной деятельности; разработать механизм согласования критериев качества (принятого стандарта) и изменяющихся интересов, запросов, так же как и механизм нахождения баланса стандарта и постоянно изменяющихся запросов, требований, интересов.

При отсутствии сегодня адекватной нормативно-правовой базы, пока еще доминирующего расчета на бюджетное финансирование, подготовка полного комплекта сетевых стандартов (включая стандарты материальной, финансовой, кадровой, программной, организационной обеспеченности) и принятие на их основе сетевого договора о взаимодействии образовательных учреждений разного типа можно рассматривать только как предложение на будущее. В связи с этим, один из важных вопросов подготовительной работы – это вопрос договоренности по схеме организационно-управленческой перестройки образовательного пространства:

- *паритетного взаимодействия* во взаимовыгодном, многостороннем обмене ресурсами и услугами;

- *донорского взаимодействия*, разделяющего участников на «предоставляющего» ресурсы и/или услуги и на «пользователя» ими (на безвозмездной или возмездной основе).

Особые надежды в современном образовании возлагаются на **интеграцию**. Появление и широкое распространение этого термина в наши дни можно оценить как своеобразный ответ на вопрос о том, как следует двигаться к цели построения «Нашей новой Школы» или достижения «Нового качества образования».

Многие исследователи отмечают значение процессов и результатов интеграции для образования, но до настоящего времени так и не сложилась единая точка зрения относительно того, что же представляет собой интеграция.

Понятие *интеграция* происходит от латинского «*integratio*», что дословно переводится как «воссоединение, восполнение». В широком смысле, *интеграция* – это процесс становления целостности через взаимопроникновение, что означает не растворение одного в другом, а единство разных, то есть сохранение взаимодействующих систем и налаживание между ними взаимных контактов.

Интеграция немыслима без одновременной дифференциации и, поэтому, понимание интеграции исключительно как «слияния» или «соединения» является односторонним. Более того, повышение степени интеграции закономерно вызывает усиление внутренней дифференциации. Известно, что интеграция возникает в том случае, когда:

- есть ранее независимые субъекты, процессы, явления;
- сложились объективные предпосылки их объединения;
- объединение происходит путём установления существенных взаимосвязей, которые качественно изменяют функционирование того, что интегрируется;
- результатом объединения является система, которая имеет свойства целостности.

Все эти положения являются базовыми для раскрытия сущности интеграции как способа управления процессами интеграции неформальной и формальной составляющими образования, школьного и дополнительного (внешшкольного) образования в рамках системы общего образования.

Вместе с тем, в контексте всех государственных инициатив модернизации образования (включая и Стандарт второго поколения), подчиненных идее *целостного развития непрерывного образования*, интеграция должна *преодолеть сложившуюся модель сотрудничества* между структурами одной системы образования, разными образовательными учреждениями, муниципальными и региональными системами, в конечном счете – мировыми системами.

Для определения – как и в каком направлении двигаться в уже сложившихся системах, повышая уровень их целостности и организованности, следует выйти на *взаимо-СО-действие* в образовании, где:

1) Воссоединение и восполнение означает добровольное и взаимовыгодное движение относительно автономных субъектов в некую самостоятельную целостность – *общность* (система), воплощающую в себе лучшие характеристики интегрируемых субъектов, обладающую самодостаточными интеграционными механизмами поддержки себя в изменяющихся обстоятельствах, воздействиях и влияниях как внешней, так и внутренней среды.

2) Общность не сводится к суммированию, формальному организационному объединению в одну «систему», не предусматривает содержательного тождества или ассимиляции формального и неформального образования как составных частей развивающейся целостности, но есть *функциональная интеграция* в рамках целесообразного сотрудничества, *сохранения суверенитета, полного равенства партнеров* разных институтов образования, каждый из которых увеличивает свой потенциал, сохраняя свою качественную определенность. И потому интеграция выгодна и позитивна.

3) Отличие новой системы (общности) состоит в *ориентации на подлинную открытость*, развитие ее сетевого взаимодействия с другими институтами и агентами индивидуального и социального развития, которые формируют значительную часть совокупного предложения образовательных программ и услуг.

Принцип открытости сокращает роль государства в унифицированном детальном администрировании образовательного процесса на всех уровнях в образовании, значительно усиливая его функции как *регулятора взаимодействий* между участниками образовательной деятельности, так и *источника средств*, которыми они наделяются с целью стимулировать спрос и выравнивать финансовые возможности.

Заклячая опыт субъективного описания проблемы сохранения качественной определенности дополнительного образования детей в системе государственного образования России, следует обратить внимание на неизбежность изменения и *качества его управления* в направлении сознательного, планомерного улучшения его интегративных характеристик (системных качеств) по отношению к своему строению, функционированию, развитию.

Новыми характеристиками управления для организаций дополнительного образования детей должны стать:

- постоянный диалог с социумом, установленными и перспективными потребителями, разнообразными заказчиками и клиентами;

- институциональные механизмы диалога с потребителями, включающего удовлетворенность потребителей как важнейший индикатор успешности и результативности;
- умение самостоятельно формулировать свою миссию, систему ценностей, образовательную и организационную философию, определять общую цель и стратегические ориентации;
- самоуправление в принятии решений и контроле их реализации по всем вопросам качества;
- способность конкуренции, частно-государственное партнерство в форме софинансирования услуг, полная информация о деятельности и ресурсах на собственном сайте, включая сведения по образовательным программам, персональному составу педагогов и других специалистов учреждения, их квалификации, бюджету, материально-технической базе.

Литература:

1. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя/Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М. Просвещение, 2010.
2. Давыдова, Н.Н. Развитие сетевого взаимодействия инновационно-активных образовательных учреждений // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. - 2010.-№1.-С.3-6.
3. Дьюи, Д. Демократия и образование: Пер. с англ. – М.: Педагогика – Пресс, 2000.
4. Заварзина, Л.В. Организация деятельности муниципальной образовательной сети // Профильная школа.-2009.-№4.-С.36-38.
5. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: Учебное пособие для высших учебных заведений/И.А. Колесникова, М.П. Горчакова – Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.
6. Субетто А.И. Системологические основы проектирования образовательных систем. – Воронеж, 1998.
7. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М., 2009.
8. Щедровицкий Г. П. Психология и методология: Ситуация и условия возникновения концепции поэтапного формирования умственных способностей // Из архива Г. П. Щедровицкого. Т. 2. Вып. 1. — М., 2004.
9. Материалы сайта Федеральный государственный образовательный стандарт. standart.edu.ru

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ НА ТЕРРИТОРИИ БЕЛАРУСИ

ETHNO CULTURAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL THOUGHT ON BELARUS TERRITORY

Снапковская С.В.

Заместитель исполнительного директора по вопросам культуры, педагогики и образования,
Федеральная национально-культурная автономия «Белорусы России»
доктор исторических наук, профессор

E-mail:ulsnap44@inbox.ru

Snapkovskaya S.V.

Chief executive deputy (Cultural, Pedagogical and Educational affairs).
Federal national-cultural autonomy «Belorussians of Russia»
Doctor of science (History)
Professor

Аннотация. В статье анализируются основные тенденции и особенности развития образования и педагогической мысли Беларуси во второй половине XIX – начале XX вв. Автор акцентирует внимание на таких важнейших факторах как: конфессиональный, этнический и образовательная политика правительства, которые стали основополагающими в решении образовательных и воспитательных проблем Беларуси в пореформенную эпоху.

Annotation. Article analyzed main trends and peculiarities of the development of education and pedagogical thought of Belarus in the second half of the XIX and the beginning of the XX centuries. Author makes accent on such important factors as confessional, ethnic and governmental educational policy which became most important in the resolving educational and upbringing problems of Belarus at the post reforming era.

Ключевые слова: образовательная политика, народное просвещение, русификация, тайные школы, этноконфессиональный фактор, региональные особенности, школьный вопрос.

Keywords: educational policy, public education, russification, secret schools, ethno-confessional factor, regional peculiarities, school question.

Особенности геополитического положения и соответственно исторического развития белорусского народа обусловили открытость его культуры для иностранных влияний, глубокую национальную, этнокультурную толерантность. Культурно-образовательная сфера Беларуси формировалась и развивалась на перекрестке двух типов христианской цивилизации – западной, римско-католической, а также восточной, славяно-русской, византийско-православной.

Войдя в состав Российской империи после последнего раздела Речи Посполитой, Беларусь оказалась в сфере действия двух образовательных реформ: соответственно Эдукационной комиссии Речи Посполитой и Российской империи. Выход виделся в переориентации системы образования с западноевропейской католической модели на российскую, восточно-православную в контексте социально-экономического и духовно-нравственного комплекса Российской империи.

И это следует подчеркнуть особо для современных историко-педагогических исследований. Интегрируясь в культурно-образовательное имперское пространство, можно успешно и на равных

преодолеть сложившийся в последние годы односторонний подход в оценках образовательного процесса. Открывшиеся взору специалиста в области истории педагогики многочисленные архивные документы и материалы, равно как и отсутствие запретных тем, создают возможность для научного продвижения на новом, более продуктивном уровне. Ведь национальные нарративы, успешно утверждающие генетическую историко-культурную глубину национальных корней, не способны по своей природе столь же успешно к компаративистике и альтернативе формирования нации.

Все это можно отнести как к русской, так и к белорусской историографии, когда порой наблюдается стремление характеризовать историю русской педагогики отдельно от своих ближайших соседей и наоборот – белорусскую, не вдаваясь глубоко в образовательные процессы центральных губерний России и, следовательно, ограничиваясь лишь только констатацией, утверждая, что это прерогатива исключительно российских (или белорусских) историков педагогики.

Историографический анализ демонстрирует значительные достижения российских историков педагогики в этой области за последнее двадцатилетие. В наши дни историкам педагогики предоставляется возможность взглянуть на проблемы образования в белорусских губерниях как из центра империи, так и с позиций белорусской интеллигенции тогдашнего Северо-Западного края, где национальная культура и просвещение поддавались преследованию, а язык, на котором печатались книги Библии и были созданы выдающиеся государственные документы Великого княжества Литовского, вообще не считался за язык.

Квинтэссенцию национально-образовательной и культурной стратегии каждого государства составляет вопрос об образовании на родном языке. Язык – это то уникальное звено культуры, которое придает ей национальную целостность, самобытность, программирует и сохраняет национальный менталитет общества и каждого его гражданина. В контексте исследуемой проблемы вопрос о языке приобретает особый резонанс. На протяжении всего XIX в. в Беларуси сложилась уникальная языковая ситуация. Она заключалась не только в полилингвизме и зависимости употребления того или иного языка от социального и конфессионального статуса личности. В это время язык становится одним из аспектов и средств политической борьбы. Главным конфликтом в тогдашней языковой ситуации в Беларуси было противостояние русского и польского языков. Борьба между ними оказывала непосредственное влияние на состояние языка коренной национальности – белорусов, а также на статус языков других этнических общностей региона – евреев, татар, литовцев, латышей.

В таких условиях не могло быть и речи о создании белорусской национальной школы, и процесс ее формирования оказался длительным и трудоемким. Поэтому первые белорусские книги и учебники на родном языке, не вызывающие, может быть, особого трепета и научного интереса у российского исследователя, в сознании белорусского историка педагогики представляются величайшей ценностью в силу экстремальности условий их создания.

Политический фактор стал определяющим в развитии образования и педагогической мысли Беларуси пореформенного периода, наиболее выразительно проявился в этнокультурном, языковом, конфессиональном, земско-просветительском и региональном аспектах. Главным идеологическим проводником известных постулатов «Самодержавие, православие, народность» в национально-культурном пространстве белорусского края выступил «западноруссизм», не учитывавший научные данные о самостоятельности этногенеза белорусов и, следовательно, праве на собственную национальную систему образования и воспитания.

Направив основное внимание и средства на восток империи, образовательная политика в отношении белорусов носила непоследовательный и эпизодический характер «запретительно-разрешительных мероприятий». Образовательная тактика правительства явно не дотягивала до амбициозного стратегического ресурса – «западноруссизма» – и под напором общественно-педагогического движения вынуждена была отступить. Ситуация осложнялась отсутствием четко простроенной образовательной тактики в достижении стратегической русификаторской цели. Когда правительство пыталось отнести белорусов к «инородцам», комплекс образовательно-воспитательных мер не срабатывал, вступая в противоречие с мифологемой «Беларусь – это искони русский край». Вопрос пытались поставить на научное основание, послав в Северо-Западный край этнографическую экспедицию от Императорской академии наук под руководством блестящего специалиста и беспристрастного ученого П. Бессонова с целью научного подтверждения обозначенной мифологемы. Но

и это мероприятие закончилось неудачей. В предисловии к сборнику «Белорусские песни» (1871 г.) П. Бессонов отмечал: «Исследуя на месте белорусскую песню, мы не увидели победы российской народности». Реформатор П. Столыпин, так много сделавший для продвижения империи в социально-экономической сфере и хорошо знавший ситуацию в Северо-Западном крае, будучи одно время гродненским губернатором, на 50-летие отодвинул введение земского самоуправления в белорусских губерниях, затормозив целый комплекс белорусских социально-экономических и образовательных проектов! Итоги земского просветительства были довольно скромными по сравнению с теми обширными задачами, которые ставились органами народного просвещения.

Главный конфликт состоял в противоречии между функционированием сплошь белорусского языка в крестьянской среде и внедрением русскоязычной земской школы, лишавшей к тому же учащихся перспективы перехода в среднее звено обучения. Поэтому недостатком начальной земской школы при ее форсировании в Беларуси стало низкое качество знаний, а точнее – рецидив неграмотности белорусского крестьянства. Подготовка учеников была настолько низкой, что через полгода после окончания школы они не могли написать даже свою фамилию.

Между тем, несмотря на активное «выдвижение русского элемента» в деле земского просвещения, к 1913 г. тенденция демократизации все же дала первые всходы. Минское губернское земство даже стало принимать меры к открытию белорусской гимназии, обратив внимание на этноязыковую проблему в образовании. Однако начавшиеся военные действия и оккупация территории Беларуси во время Первой мировой войны помешали развитию земского просветительского движения, так и не дав окрепнуть и прорасти этим «первым национальным всходам» белорусской земской школы.

Печальным итогом политики обрусения в просвещении, равно как вмешательства в сакральную сферу, стал искусственный отрыв значительной части белорусов от прежней веры и неприятие «новой». К проблеме межконфессионального противостояния белорусский народ выработал собственное отношение, выразив его вербальной миниатюрой: «Почему в костеле белорусов учат по-польски, а в церкви – по-русски? А потому, чтобы белорус никому не верил, а свой ум имел» (село Холопеничи Борисовского уезда Минской губ. 1897 г.).

Между тем мы не грешим односторонней трактовкой деятельности православного духовенства в школьном вопросе как проводника русификации. Подтверждающей интенцией послужили в 1905 г. предложения съезда церковно-школьных деятелей Полоцкой епархии о преподавании на белорусском языке, равно как и краеведческая, педагогическая деятельность православного духовенства, а также волнения среди учащихся Витебской духовной семинарии в годы первой русской революции.

Однако и у центральной власти, как между собой, так и с местной администрацией не было единства в принятии решений в сфере образования. Уместно отметить, что на этом проблемном поле действовал еще один весомый субъект, сыгравший заглавную роль в реализации правительственных решений в Северо-Западном крае. Это – Виленский учебный округ, руководство которого не всегда было однородно и едино в выполнении центральных решений и постановлений. С либеральными взглядами своих предшественников после подавления восстания 1863-1864 гг. быстро покончил Н. Сергиевский, угодливо реализуя на посту попечителя в течение 30 лет политику, не допускающую «хамский» белорусский язык в учебно-воспитательный процесс. В итоге такой политики к концу XIX в. общеобразовательная система была перестроена в соответствии с идеологемами правительства на этой национальной окраине Российской империи.

Важнейшую роль в развитии образования и педагогической мысли Беларуси, начиная с 60-х гг. XIX стал играть этноконфессиональный фактор, который оказал неоднозначное воздействие на формирование лексических основ белорусского языка и подготовку первых учебных книг. Наличие в образовательном процессе двух алфавитов – кириллицы (для православных) и латиницы (для католиков) – призвано было удовлетворять потребности в образовании и воспитании, как белорусов-православных, так и белорусов-католиков. На деле же такая ситуация явилась тормозом в создании унифицированного алфавита, а значит всего лексико-грамматического комплекса белорусского литературного языка и, как следствие, создания белорусской национальной школы.

Благодаря государственной поддержке значительно укрепили свои позиции и стали господствующими в крае русский язык и РПЦ. Достигнутый в пореформенный период прогресс в области образования населения Беларуси стал итогом противоречивого взаимодействия внутренних и внеш-

них факторов развития белорусской культуры и просвещения. С одной стороны, действовали закономерности внутреннего социально-экономического, общественно-политического, духовно-культурного и этно-национального развития белорусского общества, которое стало на путь модернизации и национального возрождения. С другой стороны, его экономическая, культурная и духовная жизнь проходила в условиях исключительных для Беларуси законов, установленных правительством после подавления восстания 1863–1864 гг. на территории Польши, Беларуси и Литвы. Но окончательной цели денационализации белорусского этноса в образовательной сфере правительству достигнуть не удалось.

Развитие образования в Беларуси в пореформенный период имело выразительные региональные особенности, итогом чего явилось усиление неравномерности развития народного просвещения и образования в Беларуси. Перед началом первой мировой войны среди белорусских губерний существовали довольно значительные отличия по уровню развития начального и среднего образования. Начальное образование было больше всего развито в Могилевской, а среднее – в Минской губ., грамотность населения была самой высокой в Гродненской губ. По развитию сети учебных учреждений всех типов впереди были Могилевская и Минская губ. Им уступали Гродненская, и особенно значительно – Витебская и Виленская губ. Так, Минская губ. обгоняла по количеству средних общеобразовательных учебных учреждений Витебскую и Виленскую губ. в 5-6 раз. Неравномерность развития народного просвещения и образования в Беларуси (между восточными и западными губерниями) в начале XX в. явилось следствием их предыдущего культурно-исторического развития, так и проявлением и усилением новых тенденций, характерных для всего пореформенного периода, прежде всего в результате «русской культурной интервенции».

Относительно высокие темпы развития начального образования в Беларуси объяснялись стремлением центральных властей преобразовать народную школу в наиболее важный инструмент обрусительной политики. Менее высокими темпами развивалась средняя школа, которая не была так сильно отягощена выполнением монархическо-верноподданнических задач самодержавия.

В результате школьная политика выступала одновременно двигателем (с точки зрения русского просветительства) и тормозом (с точки зрения белорусского возрождения) культурно-просветительского дела в Беларуси. Белорусский язык стал служить только практическим целям и плодотворно развивался в устной форме в белорусской народной культуре. По причине неразвитости до конца XIX в. белорусский литературный язык не использовался в школах, а родители белорусских детей не желали записываться в белорусы, поскольку только польский и русский языки могли их детям обеспечить хорошее образование, а значит и дальнейшее социальное продвижение. Поэтому белорусский язык не прижился ни в одном социальном институте: ни в костеле, ни в церкви, ни в школе.

В этой связи предстоит держать ответ на важный вопрос: как белорусская элита реагировала на политические шаги правительства в образовательной сфере и как продвигалось их образовательное сотрудничество в т.ч. и в направлении защиты профессионально-педагогических интересов? Над чем «билась» педагогическая мысль исследуемого периода? Возрождающаяся на рубеже веков в России общественная педагогика уже в годы первой русской революции предстала серьезной альтернативой правительственному направлению в образовании, рассматривая школьное национальное строительство в качестве первоосновы реформы системы образования в целом.

Достаточным подтверждением служат идеи В.И. Чарнолуского (уроженца села с белорусским названием Сачковичи Черниговской губ.), «считавшего» с белорусской действительности столь острую проблему становления национальной школы. Главным условием образовательной реформы он считает создание школы для инонационального населения России. В работе «Основные вопросы организации школы в России» (СПб., 1909 г.) ученый подчеркивал, что «только один великорусский народ имеет в России свою национальную школу, все же остальные населяющие ее национальности такой школы не имеют; официальные общественные школы, лишенные родного языка, представляются для многих из них не только чуждыми, но даже враждебными учреждениями.

Рядом с ними создаются или частные учебные заведения, или даже тайные школы, в которых на самом деле и лежит теперь центр тяжести национальной школьной системы целого ряда народностей России. Но на эти школы не идет почти ничего ни из государственных средств, ни из средств местных самоуправлений. Таким образом, в случае немедленного осуществления всеобщего обучения, со всех национальностей России путем принудительного обложения собирались бы огромные средства

на такие школы, часть которых удовлетворяет национальным потребностям одних великорусов, а другие существуют только в угоду ложной и вредной, насильственно внедряемой школой системы и совершенно не соответствует интересам населения, которое они обслуживают. Ясно, что при подобных условиях даже такое дело, как осуществление всеобщего образования, сопровождалось бы грубым нарушением и социальной справедливости, и элементарных принципов педагогики по отношению ко многим миллионам населения России. Другим примером подобного же извращения явилось бы осуществление обязательности обучения при современном строе, когда далеко не для всего населения обеспечена национальная школа и чрезвычайно недостаточно обеспечена свобода совести».

В поисках ответа на болезненную проблему национального образования и воспитания представители педагогической мысли России конца XIX – начала XX вв. обратилась к исследованиям национальных ценностей и идеалов образования. Они не только теоретически разработали эту сложную проблему, но и предложили пути и средства ее реализации, что проявилось в проекте реформы средней школы 1915–1916 гг. Преимущественное большинство представителей русской педагогики, даже прогрессивно-демократического направления, считало, что только великие народы, и в их числе русский народ, могут иметь собственную национальную систему образования, литературный язык и развитую культуру.

Это право они оставляли за «иногородцами», а также за белорусами и украинцами как частью «великорусского племени». Попыткой приспособиться к новым политическим и образовательным реальностям стало введение С. И. Гессеном понятия «областная педагогика». Это был тот максимум, которого русская педагогическая мысль дореволюционного периода смогла достигнуть в вопросе признания за украинцами и белорусами права на собственную национальную школу.

Это краткая ремарка к общероссийскому контексту. А теперь обратимся к собственно белорусскому. В развитии образования и педагогической мысли Беларуси пореформенного периода выделяются три основных этапа:

I этап – 1863 г. – середина 80-х гг. XIX в. Период реакции в системе просвещения после подавления восстания на территории Польши, Беларуси и Литвы. Утверждение 23 марта 1863 г. «Временных правил для народных школ в губерниях Виленской, Ковенской, Минской, Могилевской и Витебской», основного документа, регламентирующего образовательную и духовно-нравственную жизнедеятельность образовательно-воспитательной сферы белорусских губерний под руководством училищных советов. Создание дирекции народных училищ в 1864 г. в соответствии с «Временными правилами», которые в 1871 г. были дополнены «Инструкцией попечителя ВУО» и в 1879 г. «Инструкцией училищным советам Виленского учебного округа» МНП об усилении надзора за школами и религиозно-нравственным воспитанием детей. Венчали этап принятые 13 июня 1884 г. «Правила о церковноприходских школах», открывшие широкую дорогу повсеместной русификации образования Северо-Западного края.

II этап – 1886 – 1905 гг. Начало становления демократической печати в Беларуси через деятельность газеты «Минский листок» (1886 – 1902 гг.), где начинает формироваться общественно-политический и культурно-педагогический дискурс на русском и белорусском языках. Печатаются знаковые идейно-просветительские произведения основоположника белорусского национально-культурного возрождения Ф. Богушевича «Дудка белорусская» и «Смык белорусский». В 80-е гг. в общественную жизнь вступает новое поколение белорусов, свободное от пережитков крепостничества и лозунгов восстания 1863-1864 гг., в психике которых синтезировались демократизм и идеи русского народничества, воплощенные в национально-просветительских идеалах. Происходит наращивание культурно-просветительского и образовательного потенциала белорусской интеллигенции. На страницах газеты формируются основы педагогической журналистики – печатаются первые собственно педагогические сочинения: А. Богданович «Педагогические взгляды белорусского народа» (1886г.), «Пережитки в мирозерцании белорусов» (1894 г.), которые далее дорабатываются и выходят отдельными книгами. Завершается этап началом первой русской революции, которая в белорусских губерниях принимает характер национально-освободительной борьбы в т.ч. за демократизацию школы и образование на родном языке.

III этап – 1906 – 1914 гг. Этап национально-культурного возрождения, когда происходит формирование концепции и закладываются основы белорусской школы в русле национального направ-

ления в образовании и педагогической мысли Беларуси. Начало этапа – 1906 г. – выход первой легальной белорусскоязычной газеты «Наша доля», затем – «Наша нива», где происходит развитие педагогических идей в национально-культурном контексте силами педагогов, просветителей, деятелей возрождения (Я. Коласа, Я. Купалы, М. Богдановича, Тетки, А. и И. Луцкевичей, А. Власова, В. Ластовского, К. Каганца, С. Полуяна). Печатаются материалы, составляющие содержание первых белорусских учебных книг на родном языке «Первое чтение для деток-белорусов» Тетки, «Второе чтение для белорусских детей» Я. Коласа, «Краткая история Беларуси» В. Ластовского. 1906 г. – начало деятельности первого издательского белорусского товарищества в Петербурге «Заглянет солнце и в наше оконце» и издания белорусскоязычных букварей. Создание первых белорусских учительских обществ и издание ими педагогических сборников. Развивается педагогическая журналистика на страницах официального педагогического журнала «Народное образование в Виленском учебном округе». Выявляется стремление преобразовать общественно-педагогическое движение в действенную силу по возрождению белорусской культуры, образования и родного языка. Начало Первой мировой войны замыкает последний этап, когда образование и педагогическая мысль Беларуси на оккупированной территории приобретают совершенно иной характер.

Среди деятелей народного просвещения, педагогов-исследователей и учителей-практиков встречается немало выходцев из Беларуси, украинско-белорусского, польско-белорусского пограничья – этнических белорусов (белорусов по рождению), имеющих белорусские корни, литовцев, поляков, евреев, украинцев, составивших богатейший ресурс «национализации школы» в научно-педагогической сфере. Педагогические взгляды В. Волкович и С. Русовой, А. Ельского и И. Носовича, Е. Карского и А. Сержпутовского, К. Ельницкого и Ф. Кудринского, Е. Романова и М. Довнар-Запольского, К. Каганца и П. Шейна, равно как и многих других явились достижением не только общероссийский, но и европейской педагогической науки. Их педагогические изыскания и деятельность, став опорой пошатнувшейся школьной конструкции, и сегодня являются весьма актуальными и научно востребованными. В процессе «высвечивания» новых граней педагогических идей и концепций рубежа веков формируется обновленная методология современных историко-педагогических исследований в образовании.

Судя по всему – научная перспектива все же за комплексным исследовательским форматом, который позволит всесторонне отобразить глубину и неоднозначность сложнейших педагогических проблем пореформенного периода, «дорисовывая» тем самым значимость самого имперского контекста. Создание подобных комплексных исследований, так успешно начавшееся еще в Советском Союзе в 60-80-е гг., не смогло достигнуть серьезных научных результатов в силу царившей в педагогике марксистско-ленинской методологии. Думается, что мы стремительно приближаемся к той точке, от которой пойдет отсчет создания новых «Очерков» – очерков истории образования народов Российской империи. К этому нас подталкивает и общая социокультурная ситуация.

Литература:

1. Инородческая школа: Сборник статей и материалов по вопросам инородческой школы / Под общ. ред. Г.Г. Тумима и В.А. Зеленко. - Пг.: Тип. Н.П. Карбасникова, 1916. - 216 с.
2. Национальная политика России: история и современность. (С.В. Кулешов, Д.А. Аманжолова, О.В. Волобуев и др.). Научн. Центр "Руссика". М. Информ.-изд. Агенство "Рус. Мир", 1997. - 668 с.
3. *Снапковская С.В.* Этноязыковая образовательная политика в Беларуси во второй половине XIX – начале XX века // Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки. - 2010. - № 8. - С. 53-68.
4. *Снапкоўская С.В.* Адукацыйная палітыка і школа ў Беларусі ў канцы XIX - пачатку XX ст. / С.В. Снапкоўская. - Мінск: Нацыянальны Інстытут адукацыі 1998. - 192 с.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ

PROJECT WORK IN EDUCATION

Беляков Е.М.

Президент Фонда «Сивитас»

Belyakov Ye.M.

President of "Sivitas" fund

Воскресенская Н.М.

Директор программ Фонда «Сивитас», кандидат педагогических наук

Voskresenskaya N.M.

Program director of "Sivitas" fund, Candidate of science (Education)

Иоффе А.Н.

Доцент кафедры истории, социально-политического образования и права Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, кандидат исторических наук

E-mail: anioffe@yahoo.com

Ioffe A.N.

Associate professor of the chair of history, social-political education and law of the Academy of qualification improvement and professional retraining of educators, Candidate of science (History)

Аннотация. Обосновывается трактовка проекта как цельного представления о комплексной, уникальной, ограниченной во времени деятельности, направленной на достижение определённых целей через осуществление изменений. Проектная деятельность трактуется как предвосхищённая деятельность, направленная на достижение определённых целей через осуществление изменений в условиях ограниченности во времени.

Annotation. Article substantiates the tractability of the project as integral representation about the complex; unique, limited in time activity directed on achievement of definite purposes through realization of changes. Project work is treated as the anticipated activity directed on achievement of definite purposes through realization of changes in conditions of limitation in time.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, проектная деятельность.

Keywords: pedagogical designing, project work.

В настоящее время очень много говорят о проектах. Мода на проекты захлестнула всю современную систему государственного управления в России и с головой накрыла отечественное образование. Слова «проект» и «проектирование» прочно входят в жизнь россиян. С проектами мы встречаемся в научной деятельности, а также в культуре, спорте и других сферах. Мы слышим по телевидению о проекте какой-либо телевизионной передачи; режиссёры, говоря о работе над новым спектаклем или фильмом, также начинают использовать термин «проект». Несколько лет назад в России начали реализовываться приоритетные национальные проекты, которые связаны с наиболее важными сторонами общественной жизни. Одним из них является Приоритетный национальный проект «Образование».

Таким образом, проектирование явно или скрыто присутствует в нашей жизни и постоянно расширяет свое влияние на деятельность человека. Но вот какое понимание за этим стоит? Не все, что называется проектом, является им. Именно поэтому назрела необходимость более подробно поговорить о проектировании, особенно в отношении системы образования, где сегодня любой реферат, доклад, небольшое научное исследование, инсценировка, ролевая игра идут под фирменным знаком проекта. От учителей и администраторов требуют проектов – как можно больше, хороших и разных. При этом редко удосуживаются объяснить, что же это такое и «с чем эти проекты едят».

Следует сразу же оговориться, что в педагогике нет единого подхода ни к пониманию проекта, ни к видению проектной деятельности в системе образования. Задача найти ответы на все вопросы и расставить все точки над *i* в данном материале не стоит. Но найти точки соприкосновения, выделить основные принципы, показать различия в подходах не только нужно сделать, но и крайне важно для понимания современного педагога, особенно историков и обществоведов, на головы которых и валятся в большей степени эти проектные инновации.

В реальной жизни любая деятельность человека или социальных групп, которая основывается на последовательном планировании своих действий с предвидением определённых желаемых результатов, может в той или иной мере считаться проектированием. В наше время часто говорят о проектном мышлении, которое становится всё более важным и даже необходимым для современного человека. И школа не остается в стороне от новых веяний. Вот только учебная деятельность имеет ряд важных отличий от взрослой жизни, поэтому и к учебному проекту следует подходить с другими мерками и требованиями, не забывая при этом об общих принципах и основах.

Небольшой экскурс в историю

История использования проектирования в обучении восходит своими корнями к рубежу 19-20 веков. Л.Н. Толстой одним из первых выдвинул принцип комплексности в образовании и критиковал односторонность предметного преподавания в школе. Именно идея объединения различных областей знаний легла в дальнейшем в основу метода проектов, как бы его ни называли.

В нашей стране на методе проектов была построена система обучения в 20-е годы, когда отменили школьные предметы, а учащиеся разрабатывали бригадами междисциплинарные проекты – «Осень», «Труд крестьянина», «Великая Октябрьская социалистическая революция» (школа стала называться Единой трудовой школой). Под проект подбирались литературные произведения, решались задачи с определённой тематикой, рассматривались исторические вопросы (самого предмета истории как такового не было, а была «История классовой борьбы») – например, какие события происходили осенью, весной, зимой, в каких событиях особую роль играли рабочие или крестьяне.

Так и строились проекты – уроков не было, были консультации у учителей по отдельным вопросам. Задумка была связана с тем, чтобы сделать процесс образования более практикоориентированным (а для того времени еще и идеологически направленным), усилить мотивацию учащихся, способствовать их развитию через коллективную работу, творчество, создать единую картину видения мира, не разделённую по областям школьных предметов.

Все эти задумки и сегодня выглядят современными и актуальными, о них периодически вспоминают при критике традиционной классно-урочной системы. Но что получилось на практике? Резко упал уровень базовых знаний – школьники стали хуже считать, писать, читать. Конечно, не стоит забывать, что всё это происходило на фоне борьбы с неграмотностью, успехи которой в 20-е годы сегодня признаются учеными несколько преувеличенными, но всё же они были значительными – бессмысленно это отрицать.

Провалы в подготовке особенно наглядными были при поступлении абитуриентов в высшие учебные заведения – фиксировалось до 50% неудовлетворительных ответов по русскому языку и простейшей математике. Всё это и подвигло правительство к завершению эксперимента и возвращению к привычной классно-урочной системе. Известное постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» (1936) окончательно восстановило классно-урочную систему (необходимо отметить, что не все школы стремились перейти в систему требований Единой трудовой школы и в Москве еще в середине 20-х годов оставались гимназии с традиционной дореволюционной системой преподавания).

Существующие подходы к пониманию места проектирования в образовании

Сегодня вопрос об отмене уроков и предметного разделения в школе не поднимается, но при этом о проектах заговорили с новой энергией и энтузиазмом. Появляются новые статьи, пособия, научные работы по проектированию в преподавании. Обычно проекты связывают с внеклассной воспитательной работой и системой дополнительного образования (особенно это касается социальных проектов). Но всё чаще обсуждается проектирование и на уроке. Здесь существует два полюса – оптимисты заявляют, что у них каждый урок является проектом, а пессимисты обращают внимание на плотность существующих программ и невозможность в условиях дефицита времени уделять внимание ещё и проектированию (впрочем, они и любые другие способы работы, кроме лекций, обычно не признают).

Но проектирование признаётся сегодня инновацией, что выдвигается одним из требований при отборе лучших школ в рамках Приоритетного Национального проекта «Образование» и соответственно при определении лучших школ и учителей. Поэтому в документах и школ, и педагогов все чаще можно встретить упоминание проектной деятельности. Другой вопрос, какое наполнение она имеет, и какие продукты выставляются в качестве результатов проектной работы.

Как уже отмечалось, единого подхода к пониманию и определению проектной деятельности в образовании нет. Существует огромное количество классификаций проектов, основанных на разных критериях.

Таблица

КРИТЕРИЙ	ВИДЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ
Направленность работы	Методические, инновационные, исследовательские, обучающие, развивающие, воспитательные, социальные, нормотворческие, экологические, экономические, технические (информационные)
Временные рамки	Краткосрочные, среднесрочные или долгосрочные
Масштаб	Международные (межгосударственные), национальные, межрегиональные, региональные, местные, общешкольные (проект образовательного учреждения), классные (на уровне класса), групповые (внутри класса), индивидуальные
Место образовательном пространстве	Предметные и междисциплинарные
Результативность	Учебные (имитационные) – реальные (научные, экономические, технические и т.п.)
Новизна	Уникальные – универсальные

О классификациях можно говорить до бесконечности – выявлять слабости их оснований или наоборот находить новые возможности для определения разных типов. Трудно найти непротиворечивую и четкую последовательность, поэтому не представляется принципиально важным выстраивать очередную классификацию, в том числе и того, что касается проектов учебных, воспитательных, урочных, внеклассных.

Подводя итоги, отметим, что в существующей сегодня системе образования вряд ли можно говорить о возможности изучения всех тем курса через проекты. При этом также не хотелось бы, чтобы проектирование было отнесено исключительно к внеклассной воспитательной работе.

Составляющие элементы проектной деятельности

Выделим те особенности, которые позволят определить, относится ли к проектированию тот или иной вид деятельности на занятии или во внеклассной работе, та или иная форма. Обратимся к этимологии слова «проект» – оно переводится с латинского языка как «брошенный вперёд». «Современный словарь по общественным наукам» под редакцией О.Г. Данильяна и Н.И. Панова дает два довольно общих определения:

- 1) предшествующий, предварительный текст какого-либо документа;
- 2) в философии экзистенциализма (Ж.-П. Сартр) способ реализации человеком своей свободы: постоянное и неминуемое осуществление выбора, становящегося, в результате, не только выбором действий, но и выбором жизненной судьбы.

Более инструментально о проектировании говорится в «Педагогическом словаре» Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова. Ученые определяют метод проектов как «систему обучения, в которой знания и умения учащиеся приобретают в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов».

Принимая во внимание имеющиеся определения, можно **определить проект как цельное представление о комплексной, уникальной, ограниченной во времени деятельности, направленной на достижение определенных целей через осуществление изменений, а проектную деятельность как предвосхищенную деятельность, направленную на достижение определенных целей через осуществление изменений в условиях ограниченности во времени**. Из этих определений следует, что проект имеет ограничение во времени – он не может длиться бесконечно, и его временные рамки устанавливаются заранее, существует направленность на определённую цель (целеполагание). Цель – это предельный осознанный образ предвосхищаемого (желаемого) изменения, достижимого в результате деятельности (максимальный результат изменений).

Важной частью любого проекта также является выбор ключевой проблемы, которая не может быть навязана извне, должна быть актуальной для подростков и соответствовать уровню их подготовки. Проблема – это осознанное и потенциально преодолемое противоречие между желаемым и действительным. Например, «Отсутствие ученических организаций не позволяет сформировать у школьников лидерские качества», «Недостаток информации о существующих в городе общественных организациях не дает возможностей желающим принимать участие в общественной жизни», «Неучастие граждан в выборах приводит к ослаблению авторитета власти», «Отсутствие у молодёжи возможностей проявить свою общественную активность приводит к росту агрессивности и экстремизма».

После выбора проблемы определяется, какие ресурсы необходимы для её решения. Все ресурсы можно разделить на материальные и нематериальные или человеческие (информация, опыт, власть, интеллект). К материальным относятся – деньги (если они необходимы для решения проблемы), инструменты, материалы, помещения, компьютеры, книги. К нематериальным или человеческим – те, кто может помочь в реализации намеченных шагов (учителя, одноклассники, администрация школы, представители местных властей, бизнесмены, общественные организации, представители средств массовой информации, родители) с их опытом, образованием, связями, социальными позициями.

Следует изучить проблему и опыт решения подобных проблем, то есть, провести исследование. Для этого можно поискать информацию в Интернете, в книгах, газетах и журналах, провести опросы людей, которые могли бы иметь такие знания, взять интервью, проанализировать статистические данные. После этого может быть выбран основной вариант (путь) решения проблемы.

Наконец, следует разработать план решения проблемы по шагам, определить последовательность действий, установить ответственных, определить сроки и те результаты, которые будут после каждого шага. Особое внимание следует обращать на то, как будут оцениваться действия всех участников по реализации проекта и результативность проекта в целом.

Таким образом, основными элементами проектирования являются следующие: определение цели и проблемы, исследование, выбор способа решения проблемы, формулирование задач и ожидаемых результатов, определение ресурсов, составление плана действий, выполнение плана, подведение итогов, оценивание полученных результатов (соотнесение их с ожидаемыми), рефлексия (анализ действий в ходе проектной работы). В схематичном виде эти элементы могут быть представлены в виде следующих линий:

Таблица

	ОБЛАСТЬ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ	ОБЛАСТЬ ПРОБЛЕМЫ	ОБЛАСТЬ ОЦЕНКИ
ЦЕННОСТНЫЙ УРОВЕНЬ	ЦЕЛЬ	ПРОБЛЕМА	ОЦЕНКА СИТУАЦИИ
ТВОРЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ	ЗАДАЧИ	СПОСОБ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ	ОЖИДАЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ
ПРАКТИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ	ПЛАН, ЗАДАНИЯ	РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ, ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ПЛАНА	ОЦЕНКА ПРОМЕЖУТОЧНЫХ И ОКОНЧАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Если мы посмотрим на вертикальные линии, то увидим три области: целеполагания, проблемы и оценки. Из таблицы видно, что цель, задачи и план заданий относятся к области целеполагания. В область проблемы входит сама формулировка решаемой проблемы, выбранный способ решения и конкретное осуществление плана по решению проблемы. Наконец, к области оценки будут относиться анализ ситуации, ожидаемые результаты, промежуточная и окончательная оценка. Это то, что касается вертикальных линий классификации. На горизонтальной плоскости также свои три уровня – ценностный (цель, проблема и оценка ситуации), творческий (задачи, способ решения, ожидаемый результат) и практический (задания, выполнение заданий, оценка результатов).

Наличие трех уровней позволяет четко разграничить проектный подход от мероприятия, которое может стать хорошим делом по благоустройству, уборке мусора, помощи нуждающимся. Одной из распространенных ошибок является выдача набора добрых дел за проект.

Приведем простой пример:

Школьники решили озеленить территорию и посадили молодые деревца. Прошло несколько лет, деревья разрослись и стали загораживать окна от света или же своими острыми шипами ранят школьников, пух во время цветения мешает дышать, идёт неприятный запах от коры и т.п. Дело было в том, что никто не предусматривал дальнейшего развития событий, не проводил исследований перед тем, как приняться за дело.

К сожалению, часто именно так подходят к проектной деятельности – сначала делают доброе и хорошее дело, а потом подгоняют свою работу под описание шагов проектной деятельности, если это требуется для отчета или участия в каком-либо конкурсе. При этом ценностный и творческий уровень недооцениваются, считаются неким бюрократическим элементом, формальным требованием для предоставления результатов работы.

Необходимо оговориться, что выделенные области и уровни являются достаточно условными – понятно, что ценностные ориентиры не могут присутствовать только на некоторых отдельных этапах проектирования, также как и оценка может производиться постоянно, а не в специально отведенные для этого моменты. Вместе с тем, мы можем увидеть, что в таблице не нашлось места для исследования и рефлексии. Это сделано умышленно, чтобы подчеркнуть неотделимость этих элементов от любого этапа работы над проектом.

Обратим внимание на то, что в проекте должен быть заранее определен результат в виде некого продукта. Результатом может быть подготовленное письмо, сценарий, фильм, листовка, макет, чертёж, текст поправок к существующим нормативным документам, памятка, коллаж, доклад. Список таких образовательных продуктов бесконечен.

Остается вопрос, что может стать первым шагом к проектной деятельности. Здесь вряд ли можно дать однозначный ответ, хотя представляется логичным начинать с анализа ситуации. С другой стороны, без постановки или, по крайней мере, внутреннего ощущения своей цели трудно провести анализ и выявить социальную проблему. Ключевым звеном первого этапа проектирования является выбор проблемы и от этого зависит дальнейшая проектная деятельность.

Для иллюстрации сказанного возьмем распространенную в российской школе работу по подготовке докладов учащихся, которую сегодня всё чаще называют проектной работой. При подготовке доклада у учащегося могут быть разные подходы – проектный, реферативный, исследовательский и др. Доклад может стать простым конспектированием одного или нескольких источников. В этом смысле он приближается к реферированию. И такой путь вполне оправдан для обучения – он учит выделять основное, структурировать имеющийся материал, находить внутреннюю логику. Но при этом учащийся не задумывается над решением определённой проблемы, не определяет альтернативные способы, не планирует свою деятельность – результаты его работы целиком и полностью зависят от источников и не предполагают высокой степени творчества. Исследовательский подход ближе подходит к проекту, но он скорее посвящён вопросу, как решалась существующая проблема, и какие есть различные позиции, а не самостоятельному варианту решения. В этих двух случаях содержательная сторона является доминирующей. А вот в проектной деятельности акценты смещаются. Доклад не рассматривается как самоцель, а выдвигается как один из вариантов решения поставленной проблемы. От того, насколько точно и грамотно проблема будет поставлена, и зависит успех работы.

Несомненно, само содержание доклада остается важным, но его надо будет соотнести с тем прообразом, который был в виде ожидаемого результата. Например, если доклад решает проблему непонимания учащимися какого-либо исторического события, являющегося принципиально важным и значимым, то ещё до написания доклада надо исследовать, в чём состоят трудности, провести опросы и интервью, выявить слабые места в существующем опыте рассмотрения этого вопроса.

И тогда, вполне возможно, учащийся придет к мысли, что не доклад нужно писать, а создать компьютерную презентацию или подготовить свой вариант материала для школьного учебника. Как видим, принципиальное отличие проектирования заключается в том, что способов решения одной и той же проблемы может быть много и выбор одного из них делается сознательно и обоснованно.

Сложные вопросы воплощения проектной деятельности в школе

Рассуждать о проектировании можно много, особенно в отношении места проектной деятельности в современной российской школе. Готовых рецептов в этом вопросе нет, и не может быть, хотя остаётся ряд сложных вопросов, на которые также хотелось бы обратить внимание:

Чем учебный проект отличается от других проектов?

Насколько широкой должна быть тема проекта, чтобы он не превратился в несколько проектов?

Насколько эффективна индивидуальная работа над проектом?

Каким образом должна проводиться презентация проекта?

Какова роль руководителя (учителя) в проекте?

Можно ли проектным способом изучать весь курс?

Может ли проект способствовать освоению полного объёма знаний (с учётом современных требований)?

Каково оптимальное соотношение имитации и реального в учебном проекте?

Как следует относиться к возможности совершения ошибок в учебном проекте?

Является ли урок проектом для учителя? В каком случае? Все ли так относятся к уроку?

Каковы критерии оценивания подготовленных проектов?

Российское образование находится только на пороге серьёзного разговора о проектной деятельности. Обойтись без проектирования в современной жизни невозможно. Если мы хотим, чтобы новые поколения российских граждан осознавали свою ответственность, были активными и инициативными, не боялись трудностей, верили в свои силы и видели пути к их рациональному применению, то в той или иной степени должны включать проектирование в учебный процесс.

МАРКЕТИНГОВЫЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ РЕГИОНА

MARKETING APPROACH OF INNOVATIVE PROCESSES MANAGEMENT IN REGION PRESCHOOL EDUCATION

Белоусова Р.Ю.

Зав. кафедрой управления дошкольным образованием
ГОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»,
кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: belousova_58@mail.ru

Belousova R.Yu.

Head of the Chair of Preschool Education management, State Educational Institution
for Further Professional Education «Nizhniy Novgorod Institute of Education Development»,
Candidate of science (Education),
Associate professor

Аннотация. В статье характеризуются возможности использования маркетингового подхода для управления инновационными процессами в дошкольном образовании. Данный подход позволяет гибко и оперативно варьировать объем образовательных услуг и регулировать их социально-педагогическую и экономическую эффективность.

Annotation. Article characterized possibilities of use of marketing approach for innovative processes management in preschool education. This approach enable to vary flexibly and operatively the volume of educational services and to regulate their socially-pedagogical and economic efficiency.

Ключевые слова: управление инновационным процессом, маркетинг, образовательная услуга, маркетинговый подход, маркетинговые технологии, маркетинговая стратегия

Keywords: management of innovative process, marketing, educational service, marketing approach, marketing technologies, marketing strategy

В настоящее время управление организацией носит государственно-общественный характер, который проявляется в повышении роли коллектива в развитии учреждения, управлении образовательной деятельностью на основе определения, прогнозирования и удовлетворения потребностей родителей (законных представителей) в новых видах образовательных услуг, налаживании действенных связей с социальными партнерами учреждения. Все это ставит перед руководителями образовательных учреждений более сложные задачи по использованию экономических методов управления организацией, диктует необходимость разработки и внедрения нормативного финансирования образовательных учреждений, прежде всего с целью повышения качества образования [1]. Возникает вопрос: можно ли при использовании маркетингового подхода к управлению инновационными процессами в дошкольном образовании гибко и оперативно варьировать объем образовательных услуг и регулировать их социально-педагогическую и экономическую эффективность?

Сначала рассмотрим определение «маркетингового подхода». Термин "маркетинговый подход" проистекает от понятия "маркетинг" – рыночной концепции управления. Общим положением для всех исследователей маркетингового подхода к управлению является тот факт, что организации,

строящие свою деятельность на основе принципов маркетинга, не ограничиваются пассивным наблюдением за процессами, протекающими на рынке. Они проводят активную рыночную политику, базирующуюся на анализе рынка с использованием современных инструментов маркетингового исследования, и влияют на рынок вплоть до формирования или коррекции потребностей потенциальных потребителей товаров и услуг.

Маркетинговый подход в управлении регионом детально разработан д. э. н., профессором ВВАГС Г.А. Морозовой на примере промышленной сферы Нижегородской области [6]. Концепция системы регионального маркетинга – это концепция ориентации любой деятельности в области на эффективное удовлетворение потребностей потребителей. Опыт развитых стран показывает, что определение, прогнозирование и удовлетворение постоянно развивающихся потребностей общества, его основных групп и человека – определяющие тенденции развития современной экономики. Маркетинг, как совокупность сложившихся в мировой практике методов изучения рынков, выявления новых идей, новых потребностей покупателей и их материализации в виде новых товаров, как инструмент умелой организации системы сбыта товаров, проведения рекламных мероприятий, взаимодействия с конкурентами, государственными и законодательными органами, общественностью, представляет большой интерес для российских предприятий в условиях рыночной концепции организации и управления процессами производства и реализации товаров. При маркетинговом подходе к управлению регионом основными целями организаций являются:

- определение потребностей различных сегментов рынка;
- комплексное изучение существующего на рынке предложения;
- определение наиболее удобных и выгодных с точки зрения получения прибыли каналов продвижения на рынок товаров и услуг;
- определение путей формирования потребностей рынка.

Классическая трактовка *маркетингового подхода* Филипа Котлера [5] представляется для нас особенно значимой при определении автором техники *целевого маркетинга*, позволяющей продавцу производить разграничение между сегментами рынка, выбирать целевой рынок и разрабатывать нужный этому рынку товар, фокусировать свои маркетинговые усилия на покупателях, наиболее заинтересованных в приобретении товара. Целевой маркетинг требует проведения трех последовательных мероприятий:

1. Сегментирование рынка:

- определение принципов сегментирования рынка;
- составление профилей полученных сегментов.

Выбор целевых сегментов рынка:

- оценка степени привлекательности полученных сегментов;
- выбор одного или нескольких сегментов.

3. Позиционирование товара на рынке:

- решение о позиционировании товара в каждом из целевых сегментов;
- разработка комплекта маркетинга для каждого целевого сегмента.

Маркетинговый подход, определенный исследователями «*инновационного маркетинга*» [11], основывается на двух основных принципах.

Первый – *комплексность инноваций и инновационных процессов*. Для максимизации эффекта от внедрения инноваций, по мнению авторов, недостаточно просто представить рынку новинку. Важно, чтобы этому продукту сопутствовали и инновационные маркетинговые мероприятия, и построение инновационной организационной структуры, и новые технологии, обеспечивающие гибкость его производства, которые в целом создают некий комплекс, некое инновационное ноу-хау, скопировать которое достаточно сложно для конкурентов. Скопировать комплекс, подкрепленный сильной мотивацией персонала, запатентованными технологиями и мощной управленческой структурой, действительно трудно.

Второй принцип – это *перманентность инноваций*. В конечном счете, выигрывают те компании, которые создают корпоративную культуру, позволяющую сделать инновации не стрессом, не разовым мероприятием, не экстренным методом адаптации к изменившимся условиям окружающей среды, а нормой, – когда вся компания нацелена на постоянный инновационный процесс. Перманентность инноваций позволяет фирмам быть всегда на шаг впереди по отношению к конкурентам и не бояться

копирования своих новинок. Инновационный маркетинг представляет собой технологию использования комплекса маркетинговых мер на протяжении всего цикла нововведения [10].

Важным для нашего исследования является *маркетинговый подход*, предполагающий *информационное обеспечение маркетинга* и рассматриваемый авторами как интеллектуальный стратегический ресурс [4].

Необходимость разработки *маркетингового подхода* к управлению инновационными процессами в дошкольном образовании Нижегородской области вызвана неадекватностью классической, традиционной модели организации и функционирования системы дошкольного образования новым социально-экономическим реалиям общества; важностью научного поиска путей преобразования дошкольных учреждений в образовательные организации нового типа, ориентированные на запросы родителей и инновационные преобразования.

Маркетинговый подход к управлению инновационными процессами в дошкольном образовании Нижегородской области рассматривается нами как доминирующий организационный механизм, обеспечивающий:

- анализ его внешней и внутренней среды, определение направлений инновационных процессов;
- сегментацию рынка образовательных услуг и выявление инновационных сегментов;
- позиционирование организаций в окружающей среде, прежде всего, средствами Интернет-маркетинга, с целью достижения инновационных социально-педагогических и экономических эффектов;
- оптимальный уровень качества образовательных услуг;
- высокую конкурентноспособность организаций.

Кроме того, маркетинговый подход к управлению инновационными процессами обеспечивает интеграцию усилий административного и педагогического персонала, направленных на удовлетворение потребностей населения, социальных партнеров и государства в дополнительных образовательных услугах, позволяет анализировать и проектировать систему управления организацией, ориентированную на разработку и реализацию маркетинговых стратегий ее развития.

Заметим, что маркетинговый подход является лишь одной из составляющих методологической основы научных исследований кафедры управления дошкольным образованием ГОУ ДПО НИРО, применяющимся наряду с другими методами. Так, *системный подход* к исследованию проблем модернизации образования определяет логику развития системы дошкольного образования. *Проектно-преобразующий* подход позволяет выявить специфику проектирования необходимых организационно-управленческих и образовательных условий разработки и реализации технологического обеспечения инновационных процессов. *Личностно-деятельностный* подход обеспечивает специфику повышения квалификации руководителей образовательных учреждений по проблемам управления инновационным процессом и переподготовки педагогов ДОО для работы в условиях новых форм дошкольного образования.

Приступая к раскрытию содержания маркетингового подхода к управлению инновационными процессами в дошкольном образовании, необходимо, как нам кажется, определить, каковы сущность и специфика маркетинга на рынке образовательных услуг в целом.

Оговоримся сразу, что на этом пути мы неизбежно столкнемся с трудностями, вызванными отсутствием в современной науке однозначной и общепринятой дефиниции термина «образовательная услуга». Исследователи экономической теории трактуют его по-разному. Так, В. Щетинин понимает под «образовательной услугой» «систему знаний, информации, умений и навыков, которые используются в целях удовлетворения многоликих потребностей человека, общества и государства». А. Панкрухин полагает, что «образовательной услугой» следует называть «комплекс таких услуг, которые непосредственно связаны с реализацией главных целей образования, осуществлением его миссии» [10].

Услуга дошкольного образования (из опыта работы Пермского края по размещению муниципального заказа на услуги дошкольного образования у немunicipальных поставщиков в 2007-2009 гг.) – это совокупность действий органов местного самоуправления и уполномоченных ими организаций по удовлетворению потребности получателя услуги. Наши коллеги отмечают, что эти действия не имеют материального выражения и потребляются в момент их осуществления, то есть, важен не столько результат, сколько процесс предоставления услуги. Результатом в данном случае является освоение ребенком программ дошкольного образования [9].

По нашему мнению, образовательная услуга представляет собой комплекс мероприятий, обеспечивающий качественное дошкольное образование. Этот комплекс включает в себя материально-техническое и медицинское обеспечение образовательного процесса, оптимальные организационно-педагогические условия содержания детей в учреждениях дошкольного образования и реализацию основной общеобразовательной программы дошкольного образования в соответствии с федеральными государственными требованиями к ее структуре (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 ноября 2009 г. № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования»).

Идея о реализации маркетингового подхода в системе дошкольного образования базируется на Концепции управления инновационными процессами в региональной системе образования, разработанной, научно обоснованной и экспериментально подтвержденной министром образования Нижегородской области С.В. Наумовым [8]. По мнению автора, основной социальный эффект управления инновационными процессами в региональной системе образования заключается в обеспечении качества образования в открытой системе непрерывного образования региона, соответствующего образовательным потребностям населения, прогрессивным тенденциям социокультурного и экономического развития региона. Приведем отдельные утверждения С.В. Наумова, востребованные нами при разработке маркетингового подхода к управлению инновационными процессами в дошкольном образовании.

Инновационные процессы в региональной системе образования, характеризующие специфику региона, представляют собой:

- результат специально организованной деятельности специалистов образования, отражающий сущностные характеристики своеобразия совокупного педагогического опыта и образовательной идеологии региона;
- преимущественно инновации административно-научного типа, который характеризуется тем, что управление инновационными процессами осуществляют органы управления, учитывающего при принятии управленческих решений результаты научных исследований инноваций;
- кластеры образовательных инноваций, на базе которых в дальнейшем появятся «точки роста» и запуска культурно-инновационных процессов в развитии региона, которые возникают и существуют как инновационные экспериментальные площадки, временные творческие коллективы, авторские школы, ресурсные центры, инновационные образовательные учреждения, научно-исследовательские организации (лаборатории, институты); инновационные образовательные комплексы;
- целенаправленное продуктивное введение изменений в систему образования, способствующее ее переходу в качественно новое состояние, ориентированное на достижение положительного социального эффекта в контексте социально-экономических направлений развития региона [7].

Принципиально важной в рамках нашего исследования о применении маркетингового подхода в сфере дошкольного образования следует считать формулировку С.В. Наумовым основных факторов, препятствующих развитию «кластеров инноваций»:

- низкое качество инновационного климата и уровня развития инфраструктуры системы образования в регионе;
- неадекватность образовательных и научно-исследовательских программ потребностям экономики;
- слабые связи между производственным сектором, образовательными и научными организациями, другими социальными партнерами учреждений образования.

Именно в соответствии с данными положениями – в целях ослабления, а возможно, и преодоления обозначенных факторов – нами был теоретически обоснован маркетинговый подход к управлению инновационными процессами в дошкольном образовании. В основу данной концепции положен тезис, ставший ее *основной идеей*: система маркетинга должна быть востребована как механизм управления инновационными процессами в дошкольном образовании с учетом запросов потребителей образовательных услуг и собственных реальных возможностей субъектов управления.

Тенденции развития рынка образовательных услуг представлены цифровыми данными территориального органа федеральной службы государственной статистики по Нижегородской области по составу муниципальных образовательных учреждений сферы дошкольного образования.

По данным на 2009 год, в Нижегородской области функционирует 1258 образовательных учреждений разных типов и видов, из них в городских поселениях 852 учреждения, в сельской местности – 406. По сведениям Центра лицензирования и мониторинга образования на 2009 г., в него сударственном секторе Нижегородской области имеют лицензию 9 учреждений. Предполагаем, что учреждений, имеющих свидетельство о государственной регистрации, гораздо больше. Активно развивается индивидуальная предпринимательская деятельность по дошкольному образованию детей. Есть в Нижегородской области и учреждения конфессиональной принадлежности. Следует заметить, что сегодня становится нормой нелегализованная деятельность индивидуальных предпринимателей в форме гувернерства и содержания детей в условиях семейных детских садов. Как видим, уровень развития инфраструктуры дошкольного образования достаточно неопределен.

Соотнесем ситуацию с общими проблемами, препятствующими удовлетворению запросов родителей на дошкольное образование: несовершенство нормативно-правовой базы, неразвитость рынка образовательных услуг, проблема управления качеством дошкольного образования. Но главный вопрос: кто защитит ребенка от непрофессиональных методов воспитания? Рынок должен быть управляемым.

Знание основополагающих методов маркетинга образовательной сферы позволит руководящим работникам и специалистам государственных и муниципальных структур, а также руководителям образовательных учреждений на основе зарубежного и отечественного опыта выработать конкретную стратегию и тактику для решения проблем развития дошкольного образования.

Анализ внешней и внутренней среды дошкольного образования в Нижегородской области позволил выявить следующие позитивные тенденции:

- востребованность дошкольного образования родителями;
- видовое разнообразие дошкольных образовательных учреждений;
- разнообразный спектр образовательных услуг, предоставляемых дошкольными учреждениями;
- расширение рынка образовательных услуг;
- функционирование вариативных организационных форм и моделей дошкольного образования [3].

В то же время существует ряд проблем, сложившихся в условиях современной социально-экономической ситуации: недостаточное финансирование дошкольных образовательных учреждений и количество детских садов, проблема кадрового обеспечения, низкий уровень информатизации дошкольного образования, отсутствие в практике управления дошкольным образованием маркетинговых технологий сегментирования и позиционирования при разработке стратегий развития учреждений, ориентированных на потребителя.

Для решения данных проблем были определены *основные цели* применения руководителями организаций дошкольного образования маркетингового подхода к управлению инновационными процессами:

- определение потребностей разных сегментов рынка образовательных услуг;
- комплексное изучение существующего на рынке образовательных услуг предложения;
- нахождение инновационных сегментов образовательных услуг;
- установление каналов продвижения образовательных услуг и продуктов инновационной деятельности;
- определение путей формирования потребностей рынка в сфере дошкольного образования.

Механизм размещения муниципального заказа на конкурсной основе (опыт Пермского края) уже внедряется на территории Российской Федерации и предполагает разработку технологического обеспечения, включающего:

- стандарт услуги дошкольного образования в форме паспорта образовательной услуги;
- норматив ее стоимости;
- процедуру размещения муниципального заказа у немunicipальных поставщиков через организацию конкурса;
- систему контроля качества выполнения муниципального заказа.

Только на основе проведенных маркетинговых исследований, ориентированных на запросы потребителя, и анализа полученных данных следует размещать муниципальный заказ на услуги дошкольного образования в учреждениях и организациях любой формы собственности и ведом-

ственной принадлежности, которые способны создать необходимые условия для воспитания и обучения детей дошкольного возраста.

Можно предположить, что использование маркетингового подхода в управлении инновационными процессами в дошкольном образовании, а также применение маркетинговых технологий (сегментирование и позиционирование) в дошкольных учреждениях будут способствовать достижению эффективных практических результатов управленческой и образовательной деятельности при создании ряда педагогических условий:

- разработка маркетинговой стратегии развития дошкольного образования;
- создание и апробация технологии сегментирования в условиях дошкольных образовательных учреждений;
- выявление инновационных сегментов дошкольного образования и разработка программно-методического обеспечения управленческой и образовательной деятельности ДОУ;
- освоение технологий позиционирования (Интернет-маркетинг, маркетинг-микс);
- проектирование информационного обеспечения организаций дошкольного образования (создание сайтов ОУ по технологии «E-Publish», разработка контента сайтов, электронных образовательных ресурсов);
- разработка и апробация учебно-тематических планов программ повышения квалификации и переподготовки руководителей ДОУ на основе маркетингового подхода.

Практическая значимость предложенного нами маркетингового подхода состоит в обогащении практики управления дошкольным образованием технологией сегментирования, позволяющей руководителю выстраивать стратегии развития организаций с учетом запросов потребителей (законных представителей), разрабатывать инновационное программно-методическое обеспечение образовательной деятельности. Вновь разработанные технологии позиционирования образовательных услуг (электронные образовательные ресурсы, Интернет-маркетинг и др.) позволяют учреждениям быть конкурентноспособными и активно позиционировать инновационные образовательные продукты своим коллегам, родителям и общественности в условиях мировой сети Интернет.

Эффективными результатами управления инновационными

- процессами в дошкольном образовании на основе маркетингового подхода будут являться:
- оптимальное качество инновационного климата и уровня развития инфраструктуры системы дошкольного образования в регионе;
- удовлетворенность родителей (законных представителей) разнообразием и качеством заказанных ими образовательных услуг;
- освоение детьми сертифицированных образовательных программ дошкольного образования в необходимом родителям (законным представителям) объеме без ущерба психическому и физическому здоровью детей;
- информационное обеспечение инновационных процессов в дошкольном образовании;
- прозрачность рынка образовательных услуг дошкольного образования для населения, социальных партнеров и государства;
- ориентированный на маркетинг квалифицированный персонал;
- продуктивность маркетинговой стратегии;
- конкурентноспособность организаций дошкольного образования.

Маркетинговый подход к управлению инновационными процессами был апробирован в условиях опытно-экспериментальной работы кафедры управления дошкольным образованием ГОУ ДПО НИРО в 2009-2010 учебном году. На базе 24 дошкольных учреждений Нижнего Новгорода и Нижегородской области было проведено маркетинговое исследование различных видов сегментации рынка образовательных услуг: по группам потребителей, по параметрам образовательных услуг, по конкурентам. Были определены образовательные запросы родителей, выявлены инновационные сегменты дополнительных образовательных услуг, определены параметры оценки конкурентноспособности учреждений.

Кафедрой управления дошкольным образованием ГОУ ДПО НИРО разработана и апробирована программа образовательного модуля «Маркетинговые технологии в управлении организациями дошкольного образования» к модульной программе повышения квалификации руководителей ОУ «Актуальные проблемы управления дошкольным образовательным учреждением».

Литература:

1. Бармин Н. Ю. Нормативное финансирование и качество образования // Педагогическое обозрение. 2008. № 2—3.
2. Белоусова Р. Ю. Управление инновационным процессом в дошкольном образовательном учреждении: методическое пособие / Р. Ю. Белоусова. — Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2007.
3. Белоусова Р. Ю. О решении проблемы развития вариативных форм дошкольного образования в Нижегородской области // Педагогическое обозрение. 2008. № 2—3.
4. Долгополова Е. Е. Информационное обеспечение маркетинга: теория и практика: научно-практическое пособие / Е.Е. Долгополова.- Минск: Новое знание, 2010.
5. Котлер Ф. Основы маркетинга: Пер с англ. - М.: «Ростинтер», 1996.
6. Морозова Г. А. Управление регионом: маркетинговый подход.- Н. Новгород: Изд-во ВВАГС, 1999.
7. Морозова Г. А. Маркетинговые технологии в регионе.- Н. Новгород: Изд-во ВВАГС, 2003.
8. Наумов С. В. Управление инновационными процессами в региональной системе образования: Автореф. дисс... доктора педагогических наук. — Санкт-Петербург, 2009.
9. О стимулировании внедрения современных моделей дошкольного образования. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 25 декабря 2009 г. № 1996-р (приложение) // Дошкольное воспитание. 2010 - № 2.
10. Панкрухин А. «Маркетинг образовательных услуг» <http://mou.marketologi.ru/content.html>
11. Хотяшева О.М. Инновационный маркетинг в малых и средних фирмах. Краткий курс для магистерской подготовки: учеб. пособие. - М.: Проспект, 2010.

ДЕТСКО-ВЗРОСЛЫЙ КЛУБ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ

THE CHILD-ADULT CLUB AS THE DEVELOPMENT FACTOR OF SOCIAL-EDUCATIONAL SCHOOL ENVIRONMENT

Григорьев Д.В.

Заведующий отделом методологии и технологии воспитания личности
Федерального института развития образования,
кандидат педагогических наук

E-mail: digrig@mail.ru

Grigor'ev D.V.

Head of department of methodology and technology of personality mentoring
Federal institute of education development,
Candidate of science (Education)

Аннотация. В статье раскрывается роль детско-взрослого клуба в преодолении рисков избыточной дидактизации и чрезмерной социальной ангажированности образовательного процесса. Анализируется структура и инфраструктура клубных объединений, особенности проектирования и реализации клубных событий как событий воспитания. Представлена модель клубного модуля как инновационной образовательной формы, способной стать фактором развития воспитательного потенциала школы.

Annotation. Article reveals the role of the child-adult club in overcoming of risks of superfluous didactization and an excessive social engagement of educational process. The structure and infrastructure of club associations, features of designing and realization of club events as educational events is analyzed. The model of the club module as the innovative educational form, capable to become the factor of development of educational potential of school is presented.

Ключевые слова: социально-образовательная среда школы, детско-взрослый клуб, вероятностное проектирование, клубный модуль

Keywords: socially-educational school environment, child-adult club, probabilistic designing, club modul.

Одной из важнейших проблем современной школы является заметное снижение ее воспитательного потенциала, утрата под агрессивным давлением масс-медиа и ряда негативных социальных тенденций (криминализация, наркотизация, маргинализация, консьюмеризация) институционального лидерства в сфере воспитания и формирования мировоззрения молодого поколения. Налицо острый дефицит воспитательных технологий и педагогических позиций, обеспечивающих ценностное самоопределение подростков и юношества в социальном пространстве, формирование способности к активной социальной коммуникации и самостоятельному социальному действию.

Воспитание ребенка в школе происходит, главным образом, в трех сферах:

- в образовательном процессе школы, или, другими словами, на уроках, факультативах, элективных курсах, в кружках и секциях. В этой сфере позиция ребенка – «ученик своих учителей»;
- в общественной среде школы. Общественная среда школы – это детско-взрослое управление школой (Совет школы, Управляющий совет), ученическое самоуправление (выборные органы и их деятельность), клубные объединения и т.п. Здесь ребенок занимает позицию члена детско-взрослой школьной общности, «гражданина школы»;

– во внешкольном социализационном пространстве (внешнем по отношению к школе, но все-таки связанном с ней). Здесь позиция ребенка – «гражданин обществ». Осваивает он эту позицию, участвуя в социальных проектах школы, социальных акциях, детско-юношеских общественных объединениях и т.д.

Если все три сферы соорганизованы, взаимосвязаны и содержательно насыщены, то можно судить о существовании целостной социально-образовательной среды школы.

Впрочем, такая среда – хрупкая реальность, ее легко разрушают как экспансия учебности на школьный социум, так и экспансия внешней социальности в школу.

Экспансия учебности – перенос учебных форм и учебного содержания (причем, в довольно упрощенном виде) и на общественную среду школы, и на внешкольное пространство. **Вместо реального детского самоуправления – педагогическое задание детям сюжетов «самостоятельной работы», вместо живой клубности – добровольно-принудительные факультативы и кружки, вместо совместных, детско-взрослых социальных проектов – педагогически заданные учебные проекты.** Процветает «заурочивание воспитания»: «урок мужества», «урок заботы», «урок этики» вместо создания возможностей для мужественных, заботливых, этических поступков.

Экспансия социальности в образование – попытка реализовать в школьном воспитании и обучении прямое заимствование феноменов из общественной жизни (например, властных отношений, организационных иерархий, демократических институтов и т.д.). Впрочем, при прямом, копирующем переносе социальность так мощно входит в школу, что начинает разрушать ее.

Много сказано о пагубности бюрократизма для школьной жизни, о вреде излишней регламентации, опасностях иерархизма. Однако и школьные выборы, парламенты, республики, президенты, суды при всей их внешней благополучности что-то нарушают в нормальном ходе детско-взрослых отношений, формализуют и зачастую нивелируют ту разницу, тот зазор, которые необходимы для подлинного диалога детского и взрослого миров. Копирование социального демократизма чревато для школы вымыванием из нее культуры наставничества и ученичества.

Для того чтобы снизить риск описанных экспансий, необходим внутренний институт, способный скрепить между собой все три сферы воспитания, удерживать вместе и развивать в школьниках позиции ученика, субъекта детско-взрослой общности и гражданина.

Одна из возможных социокультурных форм, позволяющая решать указанные задачи – это детско-взрослый клуб. Любой клуб – это общность людей, имеющих сходные или близкие интересы, занятия; сообщество похожих людей, собирающихся время от времени в часы досуга. Клуб является местом анализа и рефлексии производственных проблем в ходе неформального общения, местом, где реализуется культура социально-профессиональных групп. Поэтому причина объединения в клуб – причастность к чему-то общему, непосредственное отношение, участие в общей деятельности (за пределами клуба), касательство к чему-либо, объединяющему всех членов клуба. Идентичность по отношению к клубному сообществу внешняя, привнесенная извне, клуб является продолжением иного социального института, иной социальной организации. Активность участников объединения направлена на отдых в рамках корпоративной культуры.

Клуб всегда объединяет любителей – людей, имеющих склонность или пристрастие к какой-либо деятельности, однако занятия этой деятельностью преимущественно ограничиваются поверхностным, дилетантским уровнем (непрофессиональным, без специальной подготовки). Занятия увлекающим человека делом обеспечивают: релаксацию (лат. *relaxatio* – расслабление, разрядка, отдых), снятие психического напряжения и рекреацию (лат. *recreatio* – восстановление). Любительские занятия требуют некоторого погружения в сферу интересов, компетентности, которая может переходить в профессиональную при наивысшей степени увлеченности. Клуб оформляет общность людей, объединенных только здесь и только предметом общей клубной деятельности.

Наконец, клуб всегда представляет собой вариант общественного самоуправления, публичной демократии, открытого столкновения мнений, поиска и обретения консенсусов и компромиссов. Следовательно, чрезвычайно важно понимание демократии как формы управления, при которой реализуются верховенство установленных правил, самоуправление, плюрализм, свобода и равенство всех участников общности, когда решения принимаются общим волеизъявлением.

Бытие клубного объединения определяют отношения людей к людям и людей к предметам. Правила и нормы взаимодействия отличает низкая регламентированность общения и отношений,

рамочные ограничения. Структура социальных ролей взрослых и детей включает лидеров и ведомых, знатоков и любителей, партнеров по времяпрепровождению. Оптимальным может считаться такой психологический климат клуба, когда эти объединения являются открытыми, чтобы человек мог прийти сюда «просто так» – не обязательно на занятия, а для того, чтобы пообщаться с друзьями, отпраздновать день рождения, послушать музыку.

Специфика клуба заключается в наличии явно выраженной идеологии общности, корпоративной культуры. Яркой особенностью клубных объединений является значимость собственной культуры общности, знаково-символического единства, возникновения языка. Принадлежность к клубу оформляется статусом члена сообщества.

В клубах все подчиняется общению, поэтому любая сфера жизнедеятельности – познание, предметно-практическая деятельность, спорт – выступают в клубе лишь поводом для диалога. Однако данное обстоятельство не исключает получения какого-либо значимого предметного продукта, который возникает побочно, как бы «сам собой».

Детско-взрослый клуб имеет ряд особенностей.

Во-первых, он предоставляет юным участникам *возможность обучения в соответствии со своими потребностями и интересами*. Взрослый (педагог) в клубе «приохочивает» школьников к деятельности, то есть, ведет себя как тьютор, стимулирующий и поддерживающий образовательное продвижение юных членов клуба.

Во-вторых, характерной чертой детско-взрослого клуба является *реальное, неимитационное самоуправление детей и взрослых*, позволяющее членам клуба свободно и ответственно самоопределяться (в том числе, ценностно) в совместной деятельности.

В-третьих, детско-взрослый клуб изначально *открыт к коммуникации с другими социальными субъектами*, к активному социальному действию, к социальному партнерству с другими общественными институтами.

Детско-взрослый клуб является общностью открытого неструктурированного типа. Для такой общности характерны:

- устойчивое тяготение участников к со-бытийности (равновесию связей и отношений) при сохранении риска симбиотизации (доминирования связей над отношениями);
- явно выраженная тенденция к развитию рефлексии внутри общности;
- склонность членов общности к позиционному взаимодействию.

В основе воспитательного потенциала детско-взрослого клуба лежит эффект со-бытия (совместного бытия) взрослого и ребенка. По определению известного психолога В.И. Слободчикова, «взрослый входит в со-бытие как живой носитель существующей возрастной стратификации, символизации мира и его духовных смыслов, которые оказываются для него особой матрицей тех действий, с помощью которых он и самоопределяется в со-бытии. В свою очередь, ребенок вначале входит в со-бытие своей органичностью (живой пластичностью), можно сказать – предельной неопределенностью, незаданностью того или иного способа бытия, незаданностью своих способностей... Требуется длительный процесс конвергенции, сворачивания «чистой» потенциальности в точку, с которой только и возможно становление авторства и универсальность саморазвития. Собственно говоря, во встрече, в со-бытии пластичной органичности ребенка и действенной программы взрослого и начинается становление индивидуальных способностей, происходит обретение все большей свободы *от* своей незаданности и все большей свободы *для* своей собственной укорененности в сообществе».

Структуру клубного пространства образуют непосредственно ситуации-события (совместные праздники, акции, дела). Эта структура живая, открытая, незавершенная.

Инфраструктура детско-взрослого клуба – это связи и отношения между членами клуба, обеспечивающие возможность проектирования и порождения событий, а также материально-технические, пространственно-временные, финансово-экономические, информационные ресурсы. Инфраструктура должна обслуживать структуру (а в реальности, к сожалению, часто бывает наоборот, когда возникают только те события, которые удобны, не требуют напряжения сил и сосредоточения ресурсов).

Событие воспитания – встреча личностей взрослого и ребенка. Эта встреча возможна, если взрослый удерживает в своем сознании и деятельности цели и ценности воспитания подрастающего

поколения, а ребенок самостоятельно выбирает «быть вместе со взрослым» в качестве способа существования здесь-и-теперь.

Важнейший аспект любого события – это его недетерминированность, то, что оно не является следствием и продолжением естественного течения жизни. Нельзя точно указать, когда, где, при каких обстоятельствах произойдет событие. Но при этом событие ни в коем случае нельзя понимать лишь как особую, пусть предельно впечатляющую и удивительную, но случайность. Событие предполагает очень серьезную, трудную и напряженную работу и переживание.

В событии воспитания мы не можем решить за ребенка, отвечать ему на наше духовное усилие или игнорировать его. Не в наших силах (не только в наших) осуществить со-бытие; в наших силах сделать его вероятным. Мы должны научиться проектировать (и управлять) педагогические ситуации как вероятные события воспитания.

Типичные педагогические ситуации строятся как закрытые, с предрешенным исходом (особенно это характерно для традиционного учебного процесса с его логикой «не знал – научился»). Но в сфере воспитания, где принципиальное значение имеет конституирование воспитанником в себе самом тех или иных качеств, возникает проблема: как возможно при таком подходе авторство человека в построении обстоятельств собственной жизни, без которого нет личности и индивидуальности?

Проектирование педагогических ситуаций как вероятных событий воспитания предполагает, что педагог выстраивает свою деятельность, желаемое качество общения, отношений с воспитанником, обязательно предполагая (а по возможности – иницилируя) личностное самоопределение ребенка в общении, отношениях, взаимодействии с педагогом.

Такие педагогические ситуации являются открытыми, непредрешенными, имеющими поле путей развития. Среди сценариев развития ситуации-события может (должен?) быть и такой, который допускает возможность негативного по отношению к взрослому самоопределения ребенка. В этом случае отсутствует результат взаимодействия, но есть эффект поступка, что для воспитания не менее, если не более важно. Заметим, что видеть разные сценарии развития ситуации, быть готовым к работе с ними, иными словами, овладеть сценарным мышлением становится важнейшей задачей педагога.

К сожалению, роль, место и значение клубной деятельности существенно девальвированы в современном российском образовании. В связи с трудностями с финансированием, экспансией платных образовательных услуг, жесткой нормативностью образовательных программ многие школьные клубы фактически превращены в такие же структурные единицы дополнительного образования, как элективные курсы, факультативы, кружки. Происходит формализация внутренней жизни клуба, при этом утрачивается специфический клубный дух и его воспитательные возможности.

Другая негативная тенденция – замыкание детско-взрослых клубов в себе и на себя, исключительно на внутренних интересах, уход от решения социально значимых задач, от партнерства с другими социальными субъектами. Третий отрицательный тренд – потеря образовательного смысла клубной деятельности, вырождение клуба в «тусовку» симпатизирующих друг другу людей.

Примечательно, что девальвация клубности в российском образовании происходит на фоне возрастающего интереса к клубным образовательным формам во всем мире, а также активного клубного строительства в научной, экспертной и политической сфере нашей страны. В этом контексте мы убеждены, что клубной форме в российском образовании должен быть дан новый импульс.

В основу этого импульса может быть положена идея создания в школе клубных модулей. Клубный модуль – это система, включающая в себя:

- 1) непосредственно детско-взрослый клуб как добровольное самоуправляемое объединение взрослых и детей, имеющих сходные потребности, интересы, ценности и стремящихся к совместной деятельности и общению;
- 2) близкие к клубу по профилю структуры дополнительного образования (факультативы, элективные курсы, кружки, секции), в которых решаются образовательные задачи, не вполне или ограниченно доступные для клуба;
- 3) партнерские социальные структуры (объединения и организации), взаимодействие с которыми выводит клуб в пространство социальной коммуникации и социального действия, развивает ценностное самоопределение членов клуба.

Получается, что клубный модуль скрепляет на себе все три сферы социально-образовательной среды школы: образовательный процесс, общественную среду и внешкольное социализационное пространство. Поскольку клубная деятельность всегда протекает в канале того или иного интереса (встречаются клубы туристические, спортивные, военно-патриотические, литературные, музыкальные), то нормальной ситуацией для школы будет существование нескольких клубных модулей.

Деятельность клубного модуля эффективна при условии:

- разработки и реализации в структурах клубного модуля образовательных программ открытого типа, стимулирующих продвижение школьников по индивидуальным образовательным траекториям;
- становления у педагогов и других взрослых участников клубного модуля позиции тьютора, сопровождающего образовательное и ценностное самоопределение школьников;
- разработки и реализации детско-взрослым клубом в партнерстве с общественными структурами социальных проектов, общественно значимых акций, активизирующих ценностное самоопределение участников;
- насыщения пространства клубного модуля такими образовательными событиями (проблемно-ценностными дискуссиями, диспутами, встречами с мастерами), которые способствовали бы ценностному самоопределению участников клубного модуля;
- адаптивного управления клубным модулем на основе системного мониторинга его деятельности.

Ярким примером клубного модуля может служить литературно-художественный клубный модуль школы №1274 г. Москва, существующий уже несколько десятилетий и объединяющий в себе школьный литературный музей-клуб В.В. Маяковского, связанные с ним литературные, исторические, художественные факультативы, элективные курсы, кружки, а также общественные объединения и организации (литературный клуб при музее В.В. Маяковского, Союз писателей Москвы, поэтические клубы).

На результатах и эффектах его деятельности обнаруживается, что за счет интеграции клуба и форм дополнительного образования возрастает воспитательный потенциал образовательного процесса школы. А за счет социального партнерства, социальных проектов с другими общественными объединениями и организациями создается пространство ценностного самоопределения взрослых и юных участников клубного модуля.

ПЕРВЫЙ ВСЕРОССИЙСКИЙ СЪЕЗД УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

THE FIRST ALL-RUSSIA CONGRESS OF TEACHERS OF HISTORY AND SOCIAL STUDIES

Вяземский Е.Е.

Главный научный сотрудник Института содержания и методов обучения РАО,
доктор педагогических наук, профессор

E-mail: viazemskiy@rambler.ru

Vyazemsky Ye.Ye.

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

Аннотация. В научной информации характеризуются результаты Первого Всероссийского съезда учителей истории и обществознания.

Annotation. In the format of scientific information results of the First All-Russia congress of teachers of history and social science are characterized.

Ключевые слова: преподавание истории, учебно-методическая литература, аксиология образования.

Keywords: history teaching, educational-methodical literature, axiology of education.

31 марта – 1 апреля 2011 г. в Москве в здании Российской академии наук состоялся Первый Всероссийский съезд учителей истории и обществознания. Организаторами съезда выступили – Министерство образования и науки Российской Федерации, Российская академия наук, Институт всеобщей истории РАН, Российский государственный гуманитарный университет, учрежденная летом 2010 г. Всероссийская общественная организация "Ассоциация учителей истории и обществознания". Съезд был посвящен обсуждению актуальных вопросов состояния и перспектив развития школьного исторического образования.

На съезде были рассмотрены актуальные вопросы о роли учителя истории и обществознания в формировании гражданского мировоззрения молодого поколения; обсуждены перспективы развития школьного исторического и обществоведческого образования, включая такие значимые проблемы, как роль современной исторической науки в учебно-методическом обеспечении курсов истории, государственные образовательные стандарты, учебники по истории и обществознанию, пути совершенствования системы повышения квалификации педагогов, изучение региональной истории в контексте преподавания истории России.

Работа съезда строилась на основе пяти основных направлений, которые стали основой тематики работы соответствующих секций. Делегаты съезда рассмотрели, обсудили и утвердили резолюцию съезда, проекты документов, которые станут основой деятельности Всероссийской общественной организации «Ассоциация учителей истории и обществознания». Утвержденный делегатами пакет документов ассоциации включает: 1) Устав Всероссийской общественной организации «Ассоциа-

ция учителей истории и обществознания»; 2) Положение о региональных отделениях Всероссийской общественной организации «Ассоциация учителей истории и обществознания»; 3) Положение о предметных комиссиях Всероссийской общественной организации «Ассоциация учителей истории и обществознания»; 4) Положение о попечительском совете Всероссийской общественной организации «Ассоциация учителей истории и обществознания»; 5) Положение о региональных отделениях Всероссийской общественной организации «Ассоциация учителей истории и обществознания».

На съезде были представлены большинство российских регионов (79 субъектов Российской Федерации), большинство делегаций были сформированы из учителей, методистов, директоров школ, представителей органов управления образованием. В работе съезда приняли участие около 1000 делегатов и гостей¹. В работе съезда приняли участие руководители государства, РАН и ведущих университетов России, авторитетные ученые, известные педагоги. С приветственным словом к участникам и гостям съезда выступили: руководитель администрации президента РФ С.Е. Нарышкин, заместитель министра образования и науки РФ М.В. Дулинов; вице-президент РАН В.В. Козлов; ректор МГУ им. М.В. Ломоносова, председатель российского союза ректоров В.А. Садовничий.

С докладами на Пленарном заседании съезда выступили: директор Института всеобщей истории РАН, академик РАН А.О. Чубарьян; ректор МГИМО (Университета) МИД России, академик РАН А.В. Торкунов; председатель секции истории Отделения историко-филологических наук РАН, директор Института этнологии и этнографии РАН, академик РАН В.А. Тишков; ректор РГГУ, член-корр. РАН Е.И. Пивовар; руководитель Федерального архивного агентства д.и.н., А.Н. Артизов; декан исторического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, член-корр. РАН С.П. Карпов; директор гимназии № 166 г. С.-Петербург, учитель истории И.А. Карачевцев; президент Фонда исторической перспективы, член Комиссии при Президенте РФ по противодействию попыткам фальсификации истории в ущерб интересам России, д.и.н. Н.А. Нарочницкая².

Руководитель Администрации Президента РФ С.Е. Нарышкин подчеркнул значимость решений съезда, значимость исторического образования как фактора консолидации общества, формирования толерантности. «Несмотря на то, что форум носит профессиональный характер, его итоги имеют общенациональное значение. От того, насколько глубоко и объективно преподается история в школе, зависит уровень сознания и мировоззрение наших граждан. Последнее десятилетие события российской истории освещались противоречиво. Вам принадлежит сегодня особая роль в воспитании у нашей молодежи уважения к стране».

По мнению руководителя администрации президента РФ, исторические знания воспитывают толерантность и уважение к ценностям и традициям других народов, что очень важно для нашего многонационального государства. «Современная школьная история призвана давать не только информацию, но и учить детей мыслить самостоятельно, оценивать факты, осознавать многие события, – отметил Сергей Нарышкин. – Но здесь учителей нельзя оставлять одних. Научные институты истории должны помочь школе и в обновлении образовательных стандартов, и в формировании учебных программ».

С.Е. Нарышкин подчеркнул, что максимум внимания нужно уделить вопросам переподготовки и переквалификации учителей истории. «Педагоги должны иметь возможность постоянно пополнять свой профессиональный багаж, – подчеркнул он. – Государство ценит вашу подвижническую работу и желание отдавать силу и душу преподавательской деятельности. Россия сейчас решает множество масштабных задач, и их успех во многом зависит от того, насколько бережно и глубоко мы будем относиться к нашей истории»³.

Заместитель министра образования и науки РФ М.В. Дулинов ознакомил делегатов и гостей съезда с приветствием министра образования и науки А.А. Фурсенко.

Вице-президент РАН, академик РАН В.В. Козлов, который руководит комиссией по экспертизе школьных учебников, подчеркнул общественную значимость этой деятельности. По его мнению, «учебники истории часто становятся не носителями объективных знаний и глубоких научных поисков, а провокационным инструментом в руках сторонников той или иной идеи. И если запретить различными кустарным издательствам распространять фиктивные учебники пока не очень получается,

то донести до учителей самые важные и объективные новинки в исторической науке, стать своего рода маяком в этой области – задача именно ученых»⁴.

Ректор МГУ им. М.В. Ломоносова, академик РАН В.А. Садовничий рассмотрел вопрос о соотношении образования и воспитания, остановился на проблеме качества исторического образования на примере олимпиадного движения в России и подчеркнул, что они являются индикатором, критерием качества образования.

Директор Института всеобщей истории РАН, академик РАН А.О. Чубарьян в своем докладе рассказал о цели проведения Всероссийского съезда учителей как дискуссионной федеральной площадки для обсуждения актуальных проблем развития исторического и обществоведческого образования в России, включая осмысление роли науки как средства модернизации исторического образования, пути совершенствования учебной литературы по истории для школьников. Он сообщил о планах создать большой Интернет-портал для учителей истории, где бы размещались самые последние научные исследования, различные исторические документы, в том числе и архивные. «Сегодня чуть ли не каждую неделю секретные бумаги из прошлого избавляются от тайного грифа, но у обычных школьных учителей доступа к ним практически нет»⁵.

Приведем основные тезисы выступления О.А. Чубарьяна на съезде.

- История в современном российском обществе, как и во всем мире, занимает сейчас особое место. Общественные дискуссии, которые, как вы знаете, приобретают достаточно острый характер, свидетельствуют об этом. Интерес широких кругов населения, научной и университетской общечественности, средств массовой информации к истории – это абсолютно очевидное явление наших дней. Это связано не только с тем, что люди хотят знать свое прошлое, есть еще один момент – человек ищет ответы на вопросы сегодняшнего дня и очень часто прибегает к аналогиям, которые имели место в прошлом. Человеку хочется использовать знание того, что было для того, чтобы лучше определить свое состояние в современной жизни. Для молодого поколения – это путь к самореализации личности. С историей связаны усилия по формированию национальной идентичности, утверждение национальной идентичности, нахождение истоков и традиций собственной культуры.

- Говоря об истории сегодня, можно выделить несколько функций, которые связаны с историческими науками. Прежде всего, это функция мировоззренческая. У нас, если говорить о России, это сегодня вопрос вопросов. Всем известно, что переход страны в новое качество, практически появление новой страны, с новой системой ценностей, с новыми ориентирами, отказ от прежней системы, от прежней парадигмы в объяснении, формировании истории образовала некий вакуум – вакуум методологии. Сейчас историческое сообщество в нашей стране, включая и научное сообщество, университетское сообщество, и вас, учителей, занято именно вопросами формирования новой методологии, нового подхода к историческим явлениям. В этом смысле можно говорить о том, что исторически за 20 лет мы уже прошли важный этап, и сегодня есть определенный консенсус среди историков в подходе к методологическим принципам. Мы сегодня исповедуем многофакторный метод, мы сегодня опираемся в нашей методологии не на какой-то один инструмент, не на какое-то одно направление, а мы слагаем сумму различных методологических приемов. Сюда входит и теория цивилизаций, сюда входит и теория модернизаций, сюда входит и теория формаций. Весь этот комплекс не только принят, но и внедряется в жизнь подавляющим большинством исторического сообщества. Я думаю, большим недостатком нашего научного сообщества, нашего университетского сообщества является то, что эти методологические искания, которые проходили и проходят, не всегда доводятся до сведения учительства, учителей истории, которые заняты повседневной работой по преподаванию истории, по доведению до молодого поколения не только фактов, но и их объяснения. Поэтому мы должны приложить максимум усилий для того, чтобы ознакомить учителей истории с новыми подходами методологического плана.

- Второй момент, который я хотел бы отметить, это то, что наши отечественные историки обозначили совершенно новые явления, новые подходы. Мы уже прошли тот этап, когда революции были локомотивом истории, мы сегодня все понимаем правильное соотношение революций и реформ, мы сегодня понимаем и роль социальных групп, роль классов, роль различных групп населения России – и аристократии российской, и российского крестьянства, и рабочего класса России – всех тех, кто на протяжении тысячи лет вносил свой вклад в формирование и эволюцию нашего государства.

И вот этот новый подход, который проходит через многие учебники, составляет основу новых программ, нового подхода к историческому процессу.

- Совершенно очевидно происходит смещение акцента с изучения роли лидеров, глобальных процессов к изучению роли повседневной жизни, истории частной жизни, истории частного человека. Должен сказать, что приоритет человека сейчас чрезвычайно важен в нашем подходе к историческому процессу. Мне кажется, что мы осознаем это, и в конкретной практике претворяем этот подход в жизнь. С этим связано и появление новых тем в историческом знании – история гражданского общества, формирование бизнеса и предпринимательства, история этого явления нашей страны, изучение роли реформ, которые проводились в нашей стране, у нас по-новому ставится проблема истории культуры... Это все составляет те новые элементы нового подхода к отечественной истории, которые, как мне кажется, должны быть сегодня в центре внимания.

- Очевиден и процесс включения России, русской истории в систему мира. Целостность нашего мира сегодня осознается большинством нашего исторического сообщества и в нашей стране, и за рубежом. Наша российская историческая наука сегодня активно включена в общий контент мировой исторической науки – это отражает то, что мы понимаем роль России в общемировом историческом процессе. Сейчас в мире распространены новые теории – глобальная история, мировая история, универсализм. Клише – враждебные стереотипы – мне кажется, в этом смысле история может сыграть очень важную консолидирующую роль в развитии нашего общества.

- Нам очень важно, чтобы научные учреждения, ведущие университеты издавали бы библиотечку для учителя – не толстые книги, работа над которыми велась бы годами, а оперативно о новых взглядах, о новых подходах, о новых документах, в том числе архивных документах, которые были бы большим подспорьем учителю в его работе⁶.

Ректор МГИМО (У) МИД России, академик РАН А.В. Торкунов в своем выступлении остановился на проблеме взаимосвязи истории и современной политики. Он подчеркнул, что в условиях глобализации в исторической науке изменяется привычная иерархия подходов к тематике исторических исследований. Если ранее доминировала тематика исследований истории Европы, то сегодня актуализируются исследования других регионов и центров цивилизации.

Директор Института этнологии и антропологии РАН, академик РАН В.А. Тишков в своем докладе рассмотрел проблемы, связанные с ролью исторической науки как фактора формирования национально-гражданской идентичности российских граждан, государственного строительства, все-российской солидарности. Он подчеркнул, что актуализируется процесс формирования поликультурной идентичности. По его мнению, история – это Демиург настоящего, а отчасти и будущего.

Докладчик подчеркнул, что история «не является историей чего-то, но всегда историей для чего-то». При этом обратил внимание на опасность манипулирования прошлым, формирования привлекательного образа прошлого в интересах конструирования образа современности. Он подчеркнул роль исторической науки как фактора гуманитарного просвещения, остановился на роли исторического образования как фактора, «инструмента» воспитания ответственного гражданина, что, с его точки зрения, является главным.

В.А. Тишков отметил, что в современной России после распада СССР и окончания холодной войны вопрос о школьной истории, о национальной версии прошлого приобрел особую актуальность. Он констатировал, что в науке и массовом сознании существуют разные версии исторического прошлого.

Докладчик рассмотрел современные тенденции в развитии исторического знания. По его мнению, в современном мире в условиях глобализации уменьшается значимость истории национальных государств. Актуализируются исследования в области истории этносов, этнополитические исследования, исследования культуры и религии, которые должны быть включены в социокультурный контекст. Докладчик остановился на вопросах взаимосвязи исторического образования и формирования исторической памяти, исторического сознания общества, роли в этом процессе средств массовой коммуникации, которые формируют образ истории.

Докладчик рассмотрел изменения, которые произошли в исторической науке, средствах и формах презентации достижений науки в обществе. В условиях глобализации, кризиса исторического сознания происходит рождение новых форм представления и осмысления исторической реальности.

Наблюдается определенное сближение форм презентации исторического знания и массовой зрелищной культуры, включая деятельность средств массовой информации.

По его мнению, в современном обществе существенно изменились формы презентации достижений исторической науки, сформировались такие формы, как «исторические шоу». Докладчик специально остановился на влиянии фактора глобализации на национальную историю. Он рассмотрел современные тенденции в «историописании», в числе которых он назвал активизацию микроисторических исследований, исследований истории регионов, истории этносов.

В условиях национального возрождения этносов России актуализируются соответствующие этнополитические исследования. При этом очень важно, чтобы этнонациональные сообщества не чувствовали бы себя исключенными из общего развития страны.

Он подчеркнул, что современные нации уже «не являются заложником исторической памяти, как это было ранее». Сегодня историки уже не могут ограничиться рассмотрением доминирующей культурной традиции. Национальные истории сегодня должны включать «историю большинства и историю меньшинства».

Докладчик специально остановился на изучении и интерпретации вопросов, связанных с включением в состав Российского государства народов-соседей и пограничных территорий. Докладчик подчеркнул, что вхождение народов в состав Российского государства было вызвано угрозой потери своей идентичности в сложных геополитических процессах.

Поэтому добровольное вхождение народов в состав России не является мифом, а присоединенные территории, в частности Сибирь, не были колониями Российской империи. В России не существовало и классической метрополии. Народы в Российской империи интегрировались в единое государство. И это имело позитивное историческое значение для судеб самих народов. По его мнению, изменяется язык исторического описания этих процессов, ключевые понятия. Так, в частности, сегодня при описании этих процессов употребляются такие термины и понятия как *присоединение*, добровольное вхождение в состав Российского государства, а не *завоевание*. Вместе с тем формулировка таких процессов как *присоединение* не означает исключительно мирного их характера.

Докладчик подчеркнул, что для среднего образования наиболее значима задача изучения национальной истории (для нашей страны это история России) как фактора формирования гражданской идентичности молодежи. Он рассмотрел вопрос об учебниках истории, в которых должна раскрываться общенациональная версия истории, которая и является фактором формирования общероссийской гражданской идентичности россиян. Получение исторического образования через изучение исторического наследия, по его мнению, является значимым ресурсом.

Докладчик остановился на значимости формирования региональной идентичности на основе изучения истории родного края. В заключение своего выступления докладчик подчеркнул, что школьная история является своеобразной «домашней версией» исторического знания, которая должна доказывать свою полезность, а школьные учебники истории должны оставаться основным инструментом для изучения истории. Докладчик высказал и аргументировал убеждение в том, что невнимание к истории России, снижение её роли в школьном образовании содержит опасность для формирования российской идентичности. Докладчик высказал тезис, что в учебниках истории не должны рассматриваться сюжеты, связанные с действующей администрацией.

Руководитель Федерального архивного агентства А.Н. Артизов в своем выступлении подчеркнул значимость архивного дела для исторической науки, исторического образования, для формирования исторической памяти. Каждый из участников съезда хоть раз, но был в архиве. Архивные документы представляют собой документальную память, основу для национальной идентичности.

В архивах России хранится примерно 460 млн. дел, большинство которых доступно исследователям. Из общего массива архивных документов примерно 197 млн. дел относятся к советскому периоду, к постсоветскому периоду – примерно 14 млн. (5.5 %). При этом все архивные материалы по досоветскому периоду доступны исследователям. Российские архивисты подготовили значительное количество документальных публикаций по актуальным проблемам российской и советской истории, включая такие сложные для интерпретации темы, как история ГУЛАГА, история создания и развития в СССР оборонного комплекса, история органов государственной власти и управления страной и др.

Докладчик подчеркнул, что перспективной формой работы с архивными источниками является освоение дистанционных технологий, удаленного доступа, что требует значительных затрат на перевод источников в электронно-цифровую форму. Классической формой взаимосвязи архивных и образовательных учреждений является организация тематических выставок, экскурсий в архивы, публикация сборников документов, хрестоматий, в том числе на CD дисках. Значительное внимание уделяется развитию электронных порталов и сайтов архивов.

Ректор РГГУ, член-корр. РАН Е.И. Пивовар в своем докладе рассмотрел вопросы, связанные с интеграцией, путями взаимодействия школьного и вузовского образования. Он отметил, что вузы и университеты России благодарны учителям истории за их вклад в историческое образование молодежи. Докладчик рассмотрел разные направления взаимосвязи школьного и вузовского образования: профессиональная ориентация школьников, подготовка материалов КИМ ЕГЭ с участием преподавателей вузов др. Он специально остановился на проблеме построения материалов КИМ ЕГЭ по истории, на вопросе о стандарте исторического образования для старших классов. Докладчик обратил внимание на значимость формирования исторической памяти россиян, сообщил, что в РГГУ создается специальный портал «Родная история».

Декан исторического факультета Московского государственного университета, член-корр. РАН С.П. Карпов в своем выступлении рассмотрел вопрос об историческом образовании в широком общественном контексте. Он подчеркнул, что интерес к изучению истории вызван многими причинами. При этом идеологизированный подход к изучению истории вызывает естественное отторжение.

Докладчик обосновал свой ответ на вопрос, почему труды таких историков, как В.О. Ключевский, Марк Блок и др. всегда вызывали общественный интерес, так как были написаны интересно и ярко. При этом он подчеркнул, что язык и стиль многих современных историков ориентированы на специалистов, являются наукообразными и не предназначены для широкой общественности.

Докладчик привел примеры ложных исторических подходов типа новой хронологии Н.В. Фоменко. Он констатировал тенденцию, что история превращается в элемент медийной культуры. Этому активно содействуют средства массовой информации, которые зачастую оперируют недостоверной информацией. Для этого подхода характерны упрощения и тенденциозность. Вместе с тем современная историческая наука развивается в новом информационном пространстве и сама влияет на это пространство. Докладчик обосновал два подхода в развитии исторического знания. Первый – рассматривать историю как фактор формирования национальной идентичности, что предполагает формирование консолидированной версии истории. Второй – признание версионного характера исторического знания, что предполагает вариативность подходов, вариативность учебной литературы. Эти подходы трудно совместить. Докладчик назвал тенденцию интеграции в историческую науку подходов, свойственных другим наукам (социологии, политологии). Он выступил против попыток привнесения в историческую науку подходов, характерных для естественных наук. Задачей исторического образования, по его мнению, является воспитание гражданственности и патриотизма на основе освоения достоверной исторической информации и комплекса подходов, связанных с культурой анализа исторических источников. Применительно к высшей школе значимым является овладение приемами источниковедения и историографии.

Для совершенствования исторического образования важно создать адекватную требованиям времени систему повышения квалификации педагогов-историков. Для этого на истфаке МГУ им. М.В. Ломоносова апробируются такие формы как летние школы для преподавателей истории из разных регионов страны. Актуальным вопросом является участие университетских преподавателей в написании школьных учебников истории. Учеными МГУ подготовлен ряд современных учебников истории для школы и вузов. Многие из них выдержали более 10 изданий. Подготовка учебников, учебных пособий, хрестоматий, то есть комплектов учебной литературы – значимая задача коллектива преподавателей МГУ им. М.В. Ломоносова. Коллектив с этой задачей успешно справляется. В вопросе о создании единого учебника истории мнения экспертов расходятся, но имеется необходимость создания единых образовательных программ. Докладчик призвал дополнить ЕГЭ другими формами аттестации.

Директор гимназии № 166 г. С.-Петербург, учитель истории И.А. Карачевцев в своем выступлении подчеркнул значимость духовной жизни общества, духовной культуры, которые в усло-

виях технического прогресса, роста материального благосостояния подвержены испытаниям. Он подчеркнул, что в современном обществе утрачиваются такие традиционные для России нравственные ценности, ценности Российской культуры, как терпимость, способность к сопереживанию и поставил вопрос, что в этих условиях делать учителям.

С точки зрения докладчика, главным вопросом сегодня является вопрос о смысле школьного исторического образования. Задача учителя истории – воспитывать гражданскую ответственность за наше прошлое и настоящее. Учитель не должен подчиняться только трезвому расчету, полагаться на технологии, быть вне творческих сомнений и нравственных исканий. Приоритетом его деятельности является работа с думающим учеником. Учитель истории должен иметь мужество ставить сложные вопросы и не бояться получать на эти вопросы сложные неоднозначные ответы. Среди этих вопросов – в чем смысл обучения, каковы задачи воспитания, какова связь образованности и ЕГЭ, может ли быть успешным и эффективным социально незащищенный педагог и другие, ценностно ориентированные проблемы.

С точки зрения докладчика, миссия социально-гуманитарного образования – поиск гармонии между человеком и обществом, воспитание гуманитарно образованной, критически мыслящей личности. Средство исторического, социально-гуманитарного образования, развития школьника – моделирование на уроках истории ситуаций нравственного выбора. Педагог, как и школьник, должны иметь право на ошибку. Актуальное средство – исследовательская деятельность школьников. Воспитание успешного человека как провозглашенная задача школы вряд ли соответствует духовным и культурным традициям России. Поиск нравственного идеала – тяжелая совместная работа учителя и школьников. На уроках истории одним из приоритетов является патриотическое воспитание, формирование культурной преемственности. Учитель истории всегда «стоит на перекрестке ценностей», но мы, педагоги, не должны провоцировать нравственные конфликты. В учебниках истории по-прежнему доминирует история государства. Роль личности остается второстепенным вопросом.

На *первой секции* была рассмотрена роль учителя истории в формировании гражданской идентичности молодого поколения. На секции выступили: директор Федерального института развития образования, академик РАО А.Г. Асмолов (тема доклада «История как путь развития гражданской идентичности»); академик РАН В.А. Тишков; учитель истории школы № 33 г. Якутск В.А. Голованов; старший методист кабинета общественных дисциплин Адыгейского республиканского института повышения квалификации работников образования С.Ю. Булгаков; старший преподаватель Института развития образования Республики Татарстан И.М. Фокеева; декан исторического факультета Ярославского педагогического университета им. К.Д. Ушинского, д.и.н., проф. А.Б. Соколов; заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин Московского института открытого образования, проф. С.И. Козленко; методист кафедры методологии постдипломного образования Псковского ИПК работников образования Т.Б. Пасман и др. В ходе дискуссии на секции обсуждались вопросы организации и деятельности Комиссии по повышению профессионального уровня учителей истории и обществознания, создания Молодежной секции Ассоциации. По итогам секции были подготовлены рекомендации по тематике секции.

Вторая секция была посвящена рассмотрению роли современной исторической науки в учебно-методическом обеспечении курса истории. На секции выступили: декан исторического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова С.П. Карпов; ректор Российского государственного гуманитарного университета, заместитель председателя Всероссийской общественной организации «Ассоциация учителей истории и обществознания» Е.И. Пивовар; заведующий кафедрой истории Московского педагогического государственного университета, д.и.н., профессор А.А. Данилов; заместитель академика-секретаря Отделения историко-филологических наук РАН А.Е. Петров; учитель истории и обществознания Лицея математики и информатики г. Саратов Л.И. Корнилова, ученый секретарь Национального комитета российских историков Д.С. Секиринский, доцент Мурманского Института повышения квалификации работников образования О.В. Кутырова и др. В ходе дискуссии на секции обсуждались перспективы Комиссии учителей по общественной экспертизе учебно-методических изданий по истории и обществознанию. По итогам секции были подготовлены рекомендации.

Третья секция была посвящена преподаванию истории и обществознания в контексте федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. На секции выступили: руководитель авторского коллектива разработчиков стандарта, член-корр. РАО А.М. Кондаков; ди-

ректор Историко-архивного института РГГУ д.и.н., профессор А.Б. Безбородов; учитель истории гимназии «На Юго-Западе» № 1543 Л.А. Кацва; учитель истории Кольской средней школы Мурманской области А.А. Складов; учитель истории школы № 165 г. Казань Р.Р. Хайбуллин, учитель истории Медведевской школы № 1 Республики Марий-Эл Е.А. Халтурина, учитель истории школы №1741 г. Москва П.П. Панкин и др. В ходе дискуссии на секции обсуждались перспективы организации и деятельности Комиссии по оценке и контролю знаний учащихся. По итогам секции были подготовлены рекомендации.

Четвертая секция была посвящена электронным образовательным ресурсам по истории и обществознанию. На секции выступили: учитель истории гимназии № 3 г. Оренбург Т.А. Абакумова, руководитель портала «Сеть творческих учителей» А.Б. Драхлер, учитель истории лицея № 1 г. Астрахань М.М. Спирин, руководитель Центра интеграции академической и вузовской науки ИВИ РАН М.С. Бобкова и др. В ходе дискуссии на секции обсуждались перспективы организации и деятельности Комиссии по использованию электронных образовательных ресурсов в преподавании истории и обществознания.

Пятая секция была посвящена вопросам изучения региональной истории в контексте преподавания истории России. На секции выступили: заведующий кафедрой региональной истории и краеведения РГГУ В.Ф. Козлов; председатель Российского союза краеведов, академик РАО, д.и.н., профессор С.О. Шмидт; старший методист Центра развития образования городского округа Самара Л.А. Ремезова; учитель лицея № 9 г. Белгород Т.В. Баскакова и др. В ходе дискуссии на секции обсуждались организация и утверждение Положения о конкурсе школьных музеев, методкабинетов и оформления классов по истории.

Литература:

1. <http://mon.gov.ru/press/anons/8359/>
2. <http://mon.gov.ru/press/anons/8359/>
3. <http://mon.gov.ru/press/smi/8377/>
4. <http://mon.gov.ru/press/smi/8377/>
5. <http://mon.gov.ru/press/smi/8377/>
6. <http://www.uroki90.ru/prepodavanie/ekspertiza/istoriya-i-istoriki-sovremennoi-rossii.htm>

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ЛИТЕРАТУРЫ

MODERN APPROACHES TO LITERATURE STUDYING

Ланин Б.А.

Главный научный сотрудник Института содержания и методов обучения РАО,
доктор филологических наук, профессор

E-mail: borial2003@gmail.com

Lanin B.A.

Chief research scientist at the Institute for content and methods of
training (Russian Academy of Education),

Doctor of Philology, Professor

Рецензия на книги:

Самарские филологи: Яков Аронович Роткович/ Отв. ред. О.М. Буранок. Самара: СГПУ, 2009. – 163 с. Тираж – 300 экз.

Теоретические и методические аспекты изучения литературы: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти доктора педагогических наук профессора Марка Григорьевича Качурина/ Отв. Ред. Л.В. Басманова. – Стерлитамак: Стерлитамакская государственная педагогическая академия им. Зайнаб Биисhevой, 2009. 255 с.

The books review:

Samara philologists: Yakov Aronovich Rotkovich / Executive editor. Buranok O.M.. Samara: SGPU, 2009. – 163 p. – 300 copies

Theoretical and methodical aspects of studying of the literature: the Collection of materials of the All-Russia scientific-practical conference devoted to memory of the doctor of pedagogical sciences professor Kachurin M.G. / Executive editor Basmanova.L.V. – Sterlitamak: Sterlitamak state pedagogical academy named after Zajnab Biisheva, 2009. 255 p..

Аннотация. В сдвоенной рецензии рассказывается о двух книгах, посвященных выдающимся специалистам в области методики преподавания литературы. Их работы значительно расширили наше представление о природе литературы и о существе и особенностях ее преподавания. Яков Аронович Роткович был создателем целой отрасли в методической науке – истории методики преподавания литературы. Марк Григорьевич Качурин создал замечательные учебники, ставшие классическими образцами жанра. Обе книги позволяют нам лучше понять современное состояние методики литературы.

Annotation. Reduplicate article review relates about two books dedicated to prominent experts in methods of teaching literature in secondary school. Their studies significantly contributed into our understanding both nature of literature and nature of teaching. Yakov Rotkovich was the founder of the whole branch in a methodical science – history of the literature teaching methods. Mark Kachurin wrote very popular textbooks that became classical examples of genre. Both books help us to understand the fundamental basis of modern situation of teaching literature in Russia.

Ключевые слова: методика преподавания литературы, эстетическое воспитание, филологическое образование, анализ литературного текста, жанр, системность в преподавании

Keywords: methods of teaching literature, aesthetical education, philological education, literary text analysis, genre,

Вышедшие на периферии два сборника научно-методических работ не получили достойного освещения в педагогической прессе, а зря. Они обращаются к наследию двух выдающихся методистов 20-го века – Я.А. Ротковича и М.Г. Качурина.

Наследие **Я.А. Ротковича** можно определить одной фразой: до него фундаментальной истории преподавания литературы, истории методики попросту не существовало. Была лишь одна книга, написанная А.Н. Скафтымовым, замечательная, как все, что он писал (1). Но саратовца Скафтымова угораздило отредактировать учебную хрестоматию по литературе для немецких школ довоенного Поволжья (2), и это стало роковым в его научной биографии. Его статьи цитировали все, а книг не издавал никто, и так длилось более тридцати лет.

Так что методисты учились на работах Я.А. Ротковича (1909-1975). Без цитирования его докторской диссертации «История преподавания литературы в русской средней школе (от середины XVIII века до 60-х годов XIX века включительно)» не обходилась впоследствии ни одна диссертация по методике. Его главные книги: «Очерки из истории преподавания литературы в русской школе» (1953), «В.Я. Стоюнин. Избранные педагогические сочинения»: вступительная статья, составление и комментарии (1954), «Вопросы преподавания литературы. Историко-методические очерки» (1959), «Хрестоматия по истории методики преподавания литературы» (1956), «Очерки по истории преподавания литературы в советской школе» (1965), «Методика преподавания литературы в советской школе: хрестоматия» (1969), «История преподавания литературы в советской школе» (2-е изд., 1976).

42 года Я. А. Роткович проработал в Куйбышевском государственном педагогическом институте им. В.В. Куйбышева. К 100-летию со дня его рождения коллеги провели конференцию, издали эту книгу и сборник докладов. В рецензируемой книге – четыре раздела: «Из наследия ученого», «Воспоминания о Я. А. Ротковиче», «Размышления о наследии Я.А. Ротковича», «Список основных опубликованных работ Я.А. Ротковича».

В качестве предисловия использована давняя юбилейная статья В.А. Бочкарева и С.В. Фролова «К 60-летию со дня рождения Я.А. Ротковича», опубликованная еще в 1969 г. в газете «Волжская коммуна». Автобиография Я.А. Ротковича – тоже интересное чтение: жизнь известного советского ученого – из чего она складывается и что собой представляет. Брюсов полагал в свое время, что о символизме все забудут, но посвященные ему, Брюсову, две строчки в литературной энциклопедии останутся. Роткович сам написал «две строчки», в которых заключена вся его жизнь: «В результате почти сорокалетнего труда мною в основном завершена история преподавания литературы в русской школе, от ее истоков в XVIII веке и до настоящего времени... Эта новая область методической науки получила за последние годы широкое признание и оказывает заметное воздействие на разработку методики в целом» (С.12).

Не будет никакого тома в ЖЗЛ. Что там сказать о Ротковиче? Написал стопку книг и кучу статей, не отрываясь от преподавательской работы? Как пишет его ученица, ныне известный профессор Н.А. Бодрова, «начав свою работу в вузе в должности ассистента, Я.А. Роткович уже тогда фактически проводил работу, выполняемую доцентами». Читал и «Методику преподавания литературы», и «Теорию литературы», и «Русскую литературу», и «Литературу народов СССР» – одну из сложнейших дисциплин на филологическом факультете советских времен: критерии – сплошь идеологические, а предмет – эстетический; и «Устное народное творчество», и «Советскую литературу», вел спецсеминары и спецкурсы о Кольцове, о Горьком, о связи литературы и фольклора, заведовал кафедрой литературы с конца 1937 года, с момента получения кандидатской степени, был проректором по учебной и научной работе.

Жизнь великолепного глубокого ученого укладывается в один абзац, а в ЖЗЛ нужны драматические сюжеты, лучше сенсационные. Разве начатая в коммуналке и достигшая шести тысяч томов библиотека – сюжет? Дети, выросшие – буквально – на книжках – драма? А прозвище «Соловей», данное студентами за блестящие лекции? У других-то «Овод»... Замечательно играл на скрипке, а кто знал, кроме близких? Семья из пяти человек, живущая на одну его зарплату – разве невидаль? Но в том-то и секрет жизни каждого выдающегося ученого, что вместо сенсаций и скандалов после него остаются школа, читатели, что своим служением науки он являет пример новым поколениям ученых. Ведь наука – она не для всех, она только для вдумчивых, размышляющих, объединяющих, сопоставляющих, пишущих...

Дочь Н.А. Ратнер вспоминает, как они приехали на неделю в Москву. Девушка надеялась, конечно, побегать по магазинам, театрам и музеям, но попала с отцом в Ленинскую библиотеку: «Ленинка поразила меня своим величием, организацией работы и огромным количеством занимающихся в ней людей. Но самое большое впечатление на меня произвел отец. Мы приходили в девять часов утра, так как иначе я не нашла бы места в читальном зале. Отец занимался в другом зале – профессорском – и его проблема свободного места не волновала, но ради меня он шел к открытию, обкладываясь книгами, на каком-то этапе снимал пиджак и, не вставая, работал до обеда.

К этому времени я уже уставала, несколько раз поднималась со своего места и шла к нему, он с удовольствием со мной разговаривал несколько минут о моих успехах и снова погружался в работу, а я брела к себе. Мы вместе обедали в библиотечной столовой, и все продолжалось в том же духе до пяти-шести часов вечера. Я была потрясена! Я думала, что ни за что не выдержу такого темпа, но появлялось второе дыхание, и я снова читала, думала, выписывала. Даже не задумываясь, что может быть по-другому, он (немолодой и не очень здоровый человек) показал мне такой класс работоспособности, увлеченности, целеустремленности, который я запомнила на всю жизнь и теперь, через десятилетия, вспоминаю об этом и восхищаюсь» (С.76).

Книга, которая лежит передо мной, она как раз показывает, что такое жизнь ученого: лекции и конференции, чтение и написание, аспиранты и коллеги, а главное – огромное удовольствие от всего этого! По два часа беседовал он с увлеченными студентами, вспоминает его ученик С.А. Голубков: «При научном консультировании Яков Аронович обязательно обращал внимание на многие детали (верность ссылки на надежный источник при цитировании, уместность тех или иных сокращений, точность использования терминологии, логика в выстраивании аргументов, соотнесенность описываемых фактов с общей исторической хронологией и т.д.). Все эти советы были советами ученого, воспитывающего у студента подлинную культуру научного труда. Когда он наталкивался на какую-нибудь общую дежурную фразу, вроде такой: «Данное произведение оставило определенный след в развитии отечественной литературы», то с упреком говорил: «Определенный» – самое неопределенное слово. Надо быть точным и конкретным». И становилось стыдно за выпорхнувшую невзначай легковесную строчку» (С.151).

В случае с Голубковым усилия Ротковича вовсе не пропали даром: когда мне довелось в далеком 1994 году оппонировать С.А. Голубкову на защите докторской диссертации, я был восхищен не только его замечательной эрудицией и филологической культурой, но и умением очень емко, «технично», доходчиво формулировать свои идеи. Язык диссертации был прекрасный, живой, порой ироничный... Сейчас С.А. Голубков заведует кафедрой, которой когда-то заведовал его учитель. Его воспоминания «Два часа в кабинете ученого» – благодарная дань памяти: «К науке нельзя относиться легкомысленно, - говорит ученый. - Среди учителей есть «урокодатели» и есть Учителя. То же и в науке. Есть ремесленники от науки, есть ученые. Необходимо терпение, большая внутренняя дисциплинированность. Ученый должен быть принципиален, честен. И кроме всего, ученый – это в известной мере и общественный деятель. Нельзя жить только узкопрофессиональными интересами» (С.95).

Очень важные для понимания методики литературы слова Ротковича передает его бывшая аспирантка А.Н. Воробьева: «Яков Аронович постоянно подчеркивал, что методика преподавания литературы в школе – это не только система уроков, разработанная в соответствии с тематическими задачами, с учетом множества составляющих факторов (педагогических, психологических и т.д.), но это, прежде всего, знание и понимание самого материала преподавания, умение интерпретировать художественные тексты, постоянная практика анализа, которая должна трансформироваться в устойчивые навыки аналитического чтения как одну из основ профессии учителя-словесника. Сначала – овладеть тем, что преподаешь, потом – тем, как с наибольшей пользой преподать» (С.87).

Впрочем, и для любителей драм в этой книге найдутся страницы. В феврале 1937 года Роткович защитил кандидатскую диссертацию «В.Я. Стоюнин. Жизнь и творчество». Авторитетные оппоненты, одним из которых был классик методики преподавания литературы профессор В.В. Голубков, предложили ученому совету рекомендовать диссертацию к публикации в качестве отдельной книги. Книга такая была подготовлена к печати, и Учпедгиз издал ее в 1941 году. Вот только в каталогах библиотек вы эту книгу не найдете. Обратите внимание на год издания: весь 8-тысячный тираж был уничтожен во время боев вместе со складом смоленской типографии. Как известно, перед

отступлением даже не удалось уничтожить партийный архив, который целиком был вывезен нацистами, а потом захвачен союзниками и переправлен в Американский национальный архив. С книгой о русском методисте возиться не стали: ее просто-напросто сожгли. Ротковичу чудом достался сигнальный экземпляр, который он и сохранил.

Даже номинальных ученых становится все меньше, а настоящих – и подавно. Когда молодой ученый прочтет эту книгу, он лучше оценит свои жизненные перспективы, сделает правильный выбор профессии и образа жизни, и если кому-то книга поможет в этом, то выполнит еще одну задачу.

Книга о **Марке Григорьевиче Качурине** сделана иначе. Это классический сборник по результатам выступлений в ходе научной конференции. В выступлениях обсуждают методические проблемы, в разработку которых Качурин внес наибольший вклад: самостоятельная исследовательская работа ученика, системность литературного образования и системность изучения русской литературы в школе, восприятие литературного текста читателем, методика анализа литературного произведения и т.п.

М.Г. Качурин совсем недавно ушел от нас, в 2006 году. Овдовев, переехал к сыну в Орlando (штат Флорида), но любимую литературу не бросил: печатался в русскоязычных американских журналах, продолжал публиковаться и в России. Казалось, совсем недавно (а на самом деле – двадцать лет назад, в 1992 году) я приехал в Петербург на конференцию. Там мы с ним познакомились, разговаривали, и он предложил моим аспиранткам обсудить проблематику их исследований. Помню, как они были восхищены его радушием и заинтересованностью, с которой маститый ученый отнесся к ним, подмосковным молодым учителям.

М.Г. Качурин получил великолепное филологическое образование. В университете он учился вместе с Ю.М. Лотманом, их переписка есть в сборнике лотмановских писем. Учителя были выдающиеся. Лотман позже утверждал, что ни один университет мира не мог похвастаться таким профессорско-преподавательским составом на филологическом факультете: М.К. Азадовский, Г.А. Бялый, Г.А. Гуковский, А.С. Долинин, Д.Е. Максимов, В.Я. Пропп, Б.В. Томашевский, Б.М. Эйхенбаум... Что ни имя – легенда! Качурин не был «желторотым» студентом: он уже прошел войну, оборонял родной город на «Невском пятачке», узкой полоске, которую советские войска удерживали до апреля 1942 года. Л.В. Басманова приводит его слова из малоизвестной публикации: «Я там пробыл три месяца. Это было лобное место, дивизии и полки там перемалывались, как в какой-то взбесившейся мясорубке. Мы видели заснеженную землю с пятнами грязи и крови. Землянки были тесные, наскоро и неглубоко врытые. Фронтной хлеб уже выручить не мог: приварка почти не было. Зубы кровоточили от цинги и выпадали, и «куриная слепота», начинавшаяся в сумерки, не позволяла ничего увидеть дальше двух-трех метров» (С.4).

После ранения и длительного лечения Марк Григорьевич остался в рабочей команде при госпитале в Кронштадте, где и отпраздновал победу. Так что Качурин вернулся в университет уже возмужавшим, прошедшим огни и воды Великой Отечественной войны. Оказалось, жизнь щедра на испытания. Следующим испытанием стала борьба с «космополитами», безумная политика государственного антисемитизма, приведшая к изгнанию оставшихся в живых после Холокоста евреев из учебных заведений, аптек и больниц, музеев и оркестров. На глазах у потрясенных студентов ученики распинали своих учителей. Униженные, боявшиеся лишиться куса хлеба профессора каялись в несовершенных проступках, признавались в не существовавших грехах. На глазах у студентов гордость университета – выдающегося профессора Г.А. Гуковского – клеймил его любимый ученик, вскоре занявший его место декана филологического факультета и беззастенчиво поставивший на его книге о критическом реализме свое имя. У дочери осталась рукопись, которая так и не стала доказательством в судебном разбирательстве об авторских правах – не было его, разбирательства.

На этих же собраниях Качурин получил еще один урок, урок нравственной стойкости и человеческого достоинства. Только один из любимых профессоров, Николай Иванович Мордовченко, автор блестяще написанных книг по истории русской литературы, нашел в себе силы выступить в защиту унижаемых коллег. С тех пор он всегда говорил: «Легче всего сказать: «Надо было сделать так-то и так-то. Мой принцип – встань сам и покажи, как надо» (С.5).

Если сравнивать с Ротковичем, то сразу замечаем, что Качурин был методистом иного типа. Он всегда любил работать с детьми. По его словам, с 15-ти лет начал работать пионервожатым. Он знал

всех учителей Ленинграда и области, потому что работал поначалу на скромной должности инспектора РОНО. Учительский хлеб напоминал ему по вкусу солдатский – трудно он добывался. Поэтому вся методическая работа Качурина была направлена в помощь учителю. Здесь была иного рода фундаментальность: основанная на знании эстетической природы литературы, на понимании механизмов восприятия текста ребенком.

Как пишет А.С. Акбашева в статье «М.Г. Качурин и проблемы литературного образования», для Качурина методика опиралась на фундаментальное литературоведение и живое читательское восприятие, как ученика, так и учителя. Учитель при этом должен стать исследователем а) художественного текста, б) читательского восприятия (своего и чужого), в) мира современного школьника, его ценностных ориентаций (С.29).

Системность – вот любимое слово Качурина-ученого. Качурин всегда спорил с теми, кто ограничивал значение литературы в школе лишь эстетическим наслаждением а в советское время – идеологизированным воспитанием. Вместе с эстетической восприимчивостью, литература как учебный предмет должна была развивать интерес ребенка к самостоятельному научному поиску, пробуждать в нем исследовательские наклонности. Как же нужно любить детей, всех детей, чтобы «подозревать» каждого из них в обладании скрытыми исследовательскими способностями! Таким уж был человеком Марк Григорьевич. Системности в преподавании литературы была посвящена докторская диссертация Качурина, защищенная в 1976 году и называвшаяся «Системность литературного образования в школе» (на материале изучения русской классической литературы).

В рецензируемом сборнике много воспоминаний о Качурине. Бывшие аспиранты из разных уголков России (неслучайно сборник издан в Стерлитамаке) повторяют в них словечко «оКачуриться», которое для его учеников означало приобщение к качуринскому научному духу, благородной атмосфере глубоких и основательных исследований.

Мне хотелось бы обратить внимание на работу историка методической науки из Оренбурга Т.Е. Беньковской «Учебное исследование в школьном изучении литературы как основа методической системы М.Г. Качурина» (кстати, в книге о Я.А. Ротковиче помещена другая статья оренбургского профессора). Она оставляет за скобками статьи фундаментальную филологическую образованность М.Г. Качурина и говорит о дидактической основе его методической системы. По мнению Беньковской, она основана на концепции И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина. «Именно учебное исследование как метод и как уровень, на котором школьники учатся осваивать и применять теоретико-литературные понятия, будет положено М.Г. Качуриным в основу его концепции изучения теории литературы в школе» (С.40). С какого класса начать исследовательскую работу? Тут порога не существует, с пятого, предлагал ученый. Беньковская обращает внимание на то, как «применяя метод «исследовательской игры» при изучении в 5 классе «Кладовой солнца» М. Пришвина, М.Г. Качурин показывает, как, «играючи», можно решать трудные задачи преподавания: в ходе наблюдений и размышлений над текстом естественно «открываются» учащимся научные понятия жанра, художественного олицетворения, правды и вымысла в искусстве, помогая полнее и глубже воспринять произведение» (С.41).

Автор учебника по русской литературе для 9 класса, выдержавшего 15 изданий, и методического пособия к нему, выдержавшего немногим меньше – 13 изданий, Качурин в 90-е годы пришел к созданию учебника для школ с углубленным изучением литературы. Я помню, как после заседания экспертно-методического совета при Министерстве просвещения рецензировавший его Г.И. Беленький, обычно весьма сдержанный в похвалах, сказал об этом учебнике одно лишь слово: «Великолепно!» Сейчас видно, насколько этот учебник выше и по методическому аппарату, и по литературному материалу некоторых скороспелых учебников времен книжного бума начала 21 века. Правда, и школьники для этого особенного учебника нужны особенные, а не стремящиеся лишь безболезненно сдать ЕГЭ.

Лучшие книги М.Г. Качурина – «Поэма Н. В. Гоголя "Мертвые души" в школьном изучении» (совм. с А.М. Докусовым, 1982), «Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы» (1988), «Петербург в русской литературе» (1994), «Библия в русской литературе» (1995), «Ученик-исследователь на уроках литературы» (2001), «"Вот твой вечный дом": Личность и творчество Михаила Булгакова» (2000, совм. с М.А. Шнеерсон) – остаются классикой методической науки, а появление сборника, в котором исследуются различные аспекты его научно-методической деятельности, – важное событие в отечественной методике преподавания литературы.

Литература:

1. Скафтымов А.П. Преподавание литературы в дореволюционной школе. — Саратов, 1939.
2. Хрестоматия по литературе для немецких школ / Сост. А. П. Медведев, Е. И. Покусаев.- Энгельс: Немецкое гос. изд-во, 1939.