

Российская академия образования
Научная педагогическая библиотека им. К.Д. Ушинского

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2011 • №4

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,
заведующий лабораторией истории педагогики и образования 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 ассоци-
ации преподавателей русского языка и литературы
(МАПРЯЛ); профессор русского языка, теории и
методики преподавания иностранного языка уни-
верситета 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-
ниторинга 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

Безруких М.М. Школа и здоровье детей (100-летний опыт решения проблемы в России) 5

ТЕОРИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сергеева В.П. Формирование гражданской идентичности в образовательном процессе 12

Мудрик А.В. Диссоциальное воспитание в контркультурных организациях 16

НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Шевелев А.Н. Тенденции развития петербургского учительства в период 1990-2010 гг. 22

Беляев Г.Ю. Неформалы – они тоже воспитатели! 42

Гончаров М.А. Русские педагогические журналы и их влияние на общее и педагогическое образование России середины XIX – начала XX вв. (к 150-летию со дня выхода журнала «Учитель») 47

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Апкарова Е.Б. Система высшего образования во Франции и пути ее реформирования в рамках Болонского процесса 60

Кушева Р. Диалог в истории через новое поколение учебников для средней школы в Болгарии 67

Ганиева Д.А. Новые тенденции развития информационно-библиотечной деятельности в системе образования Республики Узбекистан 74

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Бережнова Е.В., Кондратьев В.М. Педагогическая наука сегодня: философско-методологические проблемы 79

РЕЦЕНЗИИ

Чернявская А.П. Теория обучения в информационном обществе (Рецензия на учебное издание Е.О. Ивановой и И.М. Осмоловской «Теория обучения в информационном обществе». – М.: Просвещение, 2011. – 190с.) 87

CONTENTS

MODERNIZATION OF RUSSIAN EDUCATION

<i>Bezrukix M.M.</i> School and health of children (100-years of problem solution experience in Russia)	5
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

THEORY OF MODERN EDUCATION

<i>Sergeeva V.P.</i> Formation of civil identity in educational process	12
<i>Mudrik A.V.</i> Dissocial education in the countercultural organizations	16

NEW RESEARCHES IN EDUCATION

<i>Shevelev A.N.</i> Tendencies of historical development of the St.Petersburg teaching community in 1990-2010 years.	22
<i>Belyaev G.Y.</i> Hipsters – they are also educators!	42
<i>Goncharov M.A.</i> Russian pedagogical journals and their impact on general and teachers education in Russia in the middle of XIX – early XX century.	47

INNOVATIVE TECHNOLOGIES

<i>Apkarova E.B.</i> Higher education system in France and the ways of its reforming within the frame of Bologna process.	60
<i>Kusheva R.</i> Dialogue in history through new generation of textbooks for secondary school in Bulgaria	67
<i>Ganieva D.A.</i> New development tendencies of information-library activity in education system in the Republic of Uzbekistan	74

SCIENTIFIC LIFE

<i>Berezhnova E.V., Kondrat'ev V.M.</i> Pedagogical science today: philosophical-methodological problems	79
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

REVIEWS

<i>Chernyavskaya A.P.</i> The teaching theory in the information society (The review of Ivanova E.O and Osmolovskaya I.M. educational edition «The teaching theory in the information society». M.: Education, 2011. 190p.).	87
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

ШКОЛА И ЗДОРОВЬЕ ДЕТЕЙ (100-летний опыт решения проблемы в России)

SCHOOL AND HEALTH OF CHILDREN (100-years of problem solution experience in Russia)

Безруких М.М.

Директор Института возрастной физиологии РАО,
доктор биологических наук, профессор, академик РАО

E-mail: ivfrao@nm.ru

Bezrukix M.M.

Director of the Institute of age physiology (Russian Academy of Education),
Doctor of Science (biology), Professor,
Academician of Russian Academy of Education

Аннотация. Комплексно рассматривается проблема здоровья детей, охраны и укрепления здоровья школьников, обосновываются подходы к разработке здоровьесберегающих технологий, образовательных программ формирования ценности здоровья и здорового образа жизни.

Annotation. Article considers the problem of children health, protection and strengthening of health of schoolboys considered is in a complex, approaches to working out of health preserving technologies, educational programs of formation of health value and a healthy lifestyle are substantiated.

Ключевые слова: реформа образования, индекс здоровья школьников, психическое здоровье, здоровьесберегающие технологии.

Keywords: educational reform, index of pupil's health, mental health, health preserving technologies.

Школа и общество – сообщающиеся сосуды. Любое изменение ситуации в обществе обязательно сказывается на жизни школы, меняет ее задачи, приоритеты, требования к ученику, структуру и содержание образования. Нестабильность жизни России за последние 100 лет, по-видимому, определила перманентные реформы образования, происходящие практически каждые 10–15 лет. Менялось время, менялись задачи реформирования школы, но одна проблема оставалась неизменной – проблема здоровья детей, охраны и укрепления здоровья школьников, создания нормальных условий для их роста и развития.

Почему эта проблема всегда была актуальна и не теряет своей значимости? Не потому ли, что за прошедшие 100 лет состояние здоровья детей России постоянно вызывало тревогу, опасение за будущее страны. В последнее десятилетие мы много говорим о резком ухудшении здоровья детей, но и сто лет назад, в начале XX века здоровье детей в России нельзя было считать благополучным. Это были годы высокой детской смертности и низкой продолжительности жизни. Чрезвычайно низок был уровень общей и особенно гигиенической культуры населения и гигиенических условий жизни.

Не лучше были гигиенические и прочие условия обучения в народных школах и училищах. Исключение составляли привилегированные гимназии и кадетские корпуса.

В 1904 году съезд врачей обратил особое внимание "на заботу об охране здоровья подрастающего поколения и особенности детей, обучающихся в учебных заведениях..." и предложил ряд мероприятий "в целях устранения" вредных влияний со стороны школы на здоровье и физическое развитие учащихся.

В 1905 году в Министерстве народного просвещения была организована врачебно-санитарная часть учебных заведений и издана «Инструкция и наставления по врачебно-санитарной части учебных заведений». Это были фактически первые инструкции, определяющие условия обучения, оборудование учебных заведений.

В течение последних ста лет, даже в относительно спокойные и относительно благополучные годы, когда отмечалось улучшение физического развития детей, снижение детской смертности, резкое снижение или полная ликвидация ряда заболеваний (например, туберкулеза, полиомиелита), индекс здоровья школьников был достаточно низким, отмечалось резкое ухудшение зрения, осанки, рост числа детей с пограничными нарушениями психического здоровья и хроническими заболеваниями на протяжении всех лет обучения в школе.

Безусловно, и сама организация школьного обучения в России, традиционно ориентированная на получение большого количества информации и обширные теоретические знания разных наук, постоянная интенсификация учебного процесса в сочетании с неблагоприятными гигиеническими условиями обучения (неприспособленные помещения, занятия во вторую смену, большое количество детей в классе, несоответствие школьной мебели, массовое отсутствие спортзалов и т.п.) вызывала необходимость анализа школьной ситуации, выяснения причин "школьных болезней", на которые специалисты обращали внимание еще в 70-х годах XIX века. Например, в работах профессора Н.И. Быстрова и доктора В.Г. Нестерова было установлено, что процент головных болей и расстройств нервной системы увеличивается пропорционально возрасту и количеству часов, уходящих на систематическое обучение.

В это же время именно в России впервые был введен врачебный надзор за школами, определены рекомендации к организации школьной жизни. Следует заметить, что "вторжение" врача в школу вызывало недовольство педагогов, считавших, что только они могут решать чему и как нужно учить ребенка, опасавшихся, что гигиенические требования могут расстроить сложившуюся систему преподавания, изменить учебные планы, снизить образовательный уровень учащихся. Задачи врача и педагога не совпадали. И сегодня эта ситуация изменилась мало.

Предложения медиков, физиологов и психологов изменить организацию учебного процесса, снизить интенсивность и темп учебной работы, снять факторы, усиливающие напряженность и утомление школьников не всегда находят понимание. И оправдание одно – большой объем учебных программ. Действительно, с каждым годом их объем увеличивается, появляются новые предметы (и образовательные области). Однако при увеличении объема сведений, знаний, умений и навыков, которые должен освоить школьник, уменьшается количество учебных часов на освоение базовых навыков и знаний (письма, чтения, математики), что также связано с интенсификацией учебного процесса.

Многолетние исследования физиологов и гигиенистов доказали, что на долю неблагоприятных влияний школы (школьных факторов риска), отрицательно сказывающихся на состоянии здоровья детей (наряду с генетическими, социальными и экологическими факторами), приходится от 20 до 40%. Влияние школы, условий обучения, учебные перегрузки так значимы именно потому, что они действуют непрерывно, длительно, систематично и комплексно. Кроме того, годы обучения для каждого ребенка – период интенсивного развития, формирования организма, период, когда любые неблагоприятные воздействия оказывают наибольшее влияние.

Сочетание этих причин, по-видимому, определило особую роль школы в охране и укреплении здоровья школьников. Следует заметить, что школа действительно имеет уникальную возможность решения задач сохранения здоровья детей, т.к. через школу проходят все дети, обучение продолжа-

ется в течение многих лет, а учебные занятия (в школе и дома) составляют большую часть времени бодрствования каждого ребенка.

Интересно проследить, как менялись в течение последних ста лет отношение школы к проблеме здоровья детей. В первое десятилетие после Октябрьской революции было годами, когда нужно было накормить голодных детей, создать условия для жизни беспризорников, обеспечить охрану здоровья матери и младенцев и необходимо было решать самые острые проблемы охраны здоровья детей. Проблема "школа и здоровье" оставалась актуальной.

В 1919 году состоялся первый съезд школьных врачей, который определил программу-минимум: надзор за санитарным состоянием школ, выделение детей по состоянию здоровья в особые школы, контроль за детским питанием и главное – пропаганда гигиенических знаний в школе и через школу. Фактически это было начало программы формирования понимания ценности здоровья и здорового образа жизни в школе, создания здоровьесберегающей школы.

В 1923 году два министерства – образования и здравоохранения России (Наркомпрос и Наркомздрав) – разработали положение о правах и обязанностях врачей по охране здоровья детей в школе, основной обязанностью которых было не лечение детей, а комплекс профилактических мероприятий в школах, анализ динамики состояния здоровья школьников и динамики их физического развития.

К 20-м годам XX века относятся первые исследования работоспособности (В.А. Правдолюбов, 1926) и умственной утомляемости учащихся (А.П. Нечаев, 1926). Причем исследования В.А. Правдолюбова уникальны, т.к. в них были включены школьники 9–19 лет, и исследования проводились в динамике на протяжении нескольких лет. При этом учитывались различия по возрасту и полу, принимались во внимание и успешность обучения, и состояние здоровья детей. В.А. Правдолюбов обращал особое внимание на детей ослабленных, с низкой работоспособностью, подчеркивая, что низкая работоспособность не равнозначна лени, что для таких детей "школьная работа – сплошная мука, постепенное самоубийство". Он убедительно доказывал, что в каждом классе можно найти "известное количество детей с предрасположенностью к душевным заболеваниям, для развития, да и создания которых непомерные школьные требования... представляют весьма и весьма благотворную почву".

С 1930/31 учебного года в России вводилось обязательное начальное обучение. В 1932 году государственными службами (Наркомздравом и Наркомпросом РСФСР) был разработан режим дня школьников, предложены примерные нормы продолжительности приготовления домашних заданий, т.е. впервые законодательно решалась проблема учебной и внеучебной нагрузки, нормативно определялись условия сохранения физического и психического здоровья школьников.

В 1933 году правительство СССР впервые выделило в числе задач школы ответственность педагогов за здоровье детей и их гигиеническое воспитание и расширило обязанности школьного врача. В эти обязанности, кроме профилактических мер по охране здоровья и динамических наблюдений за состоянием здоровья, были включены **"содействие правильному проведению всех элементов педагогической работы в соответствии с возрастными особенностями детей и требованиями охраны их здоровья"**, а также "активное участие в разработке и практическом проведении режима и внутреннего распорядка массовой школы и систематическое наблюдение за его выполнением". Ответственность за здоровье школьника была разделена между школой (педагогами) и школьным врачом. Однако реализовать эти решения на практике было чрезвычайно трудно – количество школ и учащихся резко увеличивалось, а школьный врач был далеко не в каждой городской школе, а в сельских школах их просто не было. Эти решения стали толчком для исследований по анализу учебной нагрузки, разработке гигиенических требований к учебному оборудованию, состоянию школ, организации учебного процесса и особенно – организации физического воспитания в школе.

Школа начала 30-х годов XX века в СССР – это школа, которая становится массовой – 25 июля 1930 года было введено всеобщее обучение. Выстраивается единая школа, в которой законодательно определяются структура и содержание, программы и методы.

В 1934 году школа переходит на обязательное семилетнее обучение, увеличивается количество школ и число учащихся.

В 1935 году правительство СССР (СНК СССР) вновь обратило внимание на учебную нагрузку школьников и определило продолжительность учебных занятий в школе в течение учебного дня и недели. Однако с 1937 года функции школьного врача передаются участковому педиатру, и школа теряет специалистов, только начавших совместную работу с педагогами по нормализации учебной нагрузки и охране здоровья школьников.

Война (1941–1945 годов) изменила приоритеты в проблеме охраны здоровья детей, главными в этот период были противозидемические мероприятия, организация питания и другие жизненно важные проблемы. Но уже в 1944 году в составе Академии педагогических наук России был создан Институт физического воспитания и школьной гигиены (в настоящее время – Институт возрастной физиологии Российской академии образования), первым директором которого был академик Н.А. Семашко. Институту было поручено провести комплексное изучение влияния войны на здоровье детей и подростков, разработать оздоровительные мероприятия, а также разработать пятилетний план развития школьной гигиены, т.е. определить основные направления здоровьесберегающей деятельности школы. Эта работа продолжается в Институте возрастной физиологии в течение всех 60 лет его существования. И сегодня приоритетными направлениями исследований в институте остаются проблемы разработки здоровьесберегающих технологий, образовательных программ формирования ценности здоровья и здорового образа жизни.

С 1945 года школьный врач и сестра вновь появились в школах, были уточнены их задачи, виды их работы. Для решения тех задач, которые стояли перед школьными врачами, необходимы были данные о возрастных особенностях развития детей, динамике состояния здоровья, последствиях войны. Нужно было разработать гигиенические требования к организации детских садов, общеобразовательных и санаторных школ, внешкольных учреждений, их оборудованию, режиму и т.п. Эту работу также вели сотрудники Института школьной гигиены (ныне ИВФ РАО). В тот же период было проведено первое послевоенное изучение физического развития и состояния здоровья детей России, которое показало, что за годы войны снизились показатели физического развития, изменились сроки полового созревания девочек и мальчиков, ухудшились показатели состояния здоровья.

Эти исследования были продолжением работы, начатой еще в 80-х годах XIX века российским гигиенистом Ф.Ф. Эрисманом, который изучал состояние здоровья и физическое развитие детей поселка Глухово Московской области. Исследования продолжаются и сейчас (с периодичностью в 10–15 лет) сотрудниками Института возрастной физиологии. Уникальные данные по столетней динамике физического развития и состояния здоровья детей позволили выделить закономерности роста и развития детей разного возраста, определить интенсивность этих процессов на разных этапах онтогенеза, установить сроки полового созревания и связь этих показателей с состоянием здоровья детей.

В 50-е годы появились новые задачи охраны и укрепления здоровья и новые проблемы научных исследований, связанные с массовым развитием детского спорта, проведением детских соревнований (спартакиад), открытием детских спортивных школ. Сотрудники Института возрастной физиологии РАО (морфологи, физиологи, гигиенисты, специалисты по физическому воспитанию) изучали влияние тренировок и соревнований, особенности физического развития и состояние здоровья школьников, занимающихся разными видами спорта, и разработали рекомендации по рациональной организации тренировок, соревнований и отдыха, которые должен был контролировать врач. Эти исследования стали научной основой рекомендаций по физкультурно-оздоровительной работе в образовательных учреждениях.

Важным этапом в решении проблемы сохранения здоровья учащихся было проведенное впервые в начале 1950-х годов комплексное исследование учебной нагрузки учащихся III, V, VII и IX классов, включавшей и учебные занятия в школе, и время выполнения домашних заданий. При этом анализировалась работоспособность, степень утомления, внимание, состояние зрительных функций, велось наблюдение за поведением учащихся, фиксировались субъективные жалобы. Результаты этого исследования, проведенного под руководством проф. М.В. Антроповой, чрезвычайно интересны. Они показывают, что уже в 50-е годы учебная неделя школьников III класса составляла 29–30 часов

(и 1,5 часа дополнительных занятий), V класса – 32 часа (до 2-х часов дополнительных занятий), VII класса – 33 часа (до 2-х часов дополнительных занятий) и в IX классе – 34–35 часов (до 3-х часов дополнительных занятий).

Кроме этого, у школьников всех классов от 2-х до 6-ти часов уходило на выполнение домашних заданий. Дневная нагрузка для учеников III класса – 7–9 часов, V класса – 8–10 часов, VII класса – 10–12 часов, IX класса – 12,5–14,5 часов. Оказалось, что школьники, выполняющие все домашние задания, практически не бывают на воздухе, не занимаются спортом, музыкой, не читают, мало спят. Следует заметить, что система работы, программы, учебники были одинаковыми во всех школах, а значит, и нагрузка была практически такой же.

Результаты этого исследования стали основанием для рекомендации по сокращению учебных программ, изменению учебников, согласованию объема домашних заданий. Это стало новым важным этапом по пути к здоровьесберегающей организации учебного процесса.

Были физиологически разработаны и обоснованы нормативы учебной нагрузки для учащихся разного возраста: I–III класс – 24 часа + 1–1,5 часа домашних заданий, IV класс – 26 часов + до 2-х часов домашних заданий, V–X класс – 32 часа + 2,5–3,5 часа домашних заданий.

Однако школа переходила к всеобщему среднему образованию, изменялась структура и содержание школьного образования, вместо семилетней обязательной школы создавалась восьмилетняя политехническая, появились новые предметы, производственная практика, нагрузка не снижалась, а увеличивалась.

С 1966 года в школе вводятся новые учебные программы, предусматривающие более высокий теоретический уровень изучаемых наук, сокращался на год период обучения в начальной школе (начальная школа становилась трехлетней). Программа начальной школы стала много сложнее, а период обучения сократился на целый год. Несмотря на то, что педагоги сами отмечали трудности освоения новых программ, особенно в IV классе, объем и интенсивность учебной нагрузки постоянно увеличивались.

В конце 60-х годов начинается экспериментальная проверка возможности обучения 6-летних детей в школе. Важно отметить, комплексные исследования физиологов, гигиенистов доказали, что программы обучения, а главное – жестко регламентированные формы обучения (четыре 35–40-минутных урока) не соответствуют возрастным возможностям 6-летних детей. Были предложены специальные варианты организации учебного процесса для 6-летних детей. Массовые школы, не имеющие условий для организации такого режима, постепенно тоже перешли на обучение 6-летних детей и при этом чаще всего стали использовать более интенсивную программу 3-летнего начального обучения.

В это время в Институте возрастной физиологии РАО ведется длительное лонгитудинальное (в течение 7 лет), комплексное изучение роста, развития, состояния здоровья, динамики, функциональной организации мозга, деятельности сердечно-сосудистой системы, эндокринной, системы дыхания, а также процессов физиологической и психологической адаптации ребенка в школе. Оно позволило выявить основные закономерности адаптации, определить наиболее сложные этапы обучения в течение учебного года, разработать практические рекомендации для педагогов.

Рекомендации медиков, физиологов, доказавших, что интенсификация учебного процесса (возрастающий дефицит времени на усвоение и переработку информации в сочетании с ростом объема информации) ведет к срыву адаптации, так называемым "школьным неврозам", не убедили педагогов. Не были приняты во внимание утвержденные Министерством здравоохранения и Министерством просвещения (в 1974 г.) Санитарные правила по устройству и содержанию общеобразовательных школ, регламентирующие обязательную учебную нагрузку (I класс – 20 часов в неделю, II класс – 22 часа, III–IV классы – 24 часа, V–VIII классы – 30 часов и в IX–XI классах – 31 час).

Обязательная нагрузка в начальной школе по этим правилам должна быть уменьшена, т.к. снижен возраст начала обучения, но реальная нагрузка в школах много выше. Кроме того, за счет введения новых предметов в начальной школе сокращается время на обучение грамоте, математике, а объем учебного материала увеличивается. Рекомендации специалистов по организации обучения 6-летних

детей в школе практически не были учтены, фактически были нарушены основные принципы организации здоровьесберегающего обучения.

В 1977 году правительство СССР (Совет Министров) в очередной раз принимает решение об усовершенствовании программ, исключении из них излишне сложного и второстепенного материала, которое должно нормализовать учебную нагрузку, исключить переутомление и снять отрицательные влияния на состояние здоровья школьников.

Новые учебные программы не позволили снять перегрузку, и через 5 лет было вновь принято решение "О реформе общеобразовательной школы" (1984). Разумеется, очередная реформа школы ставила своей основной задачей не сохранение и укрепление здоровья, хотя в этом документе говорилось о том, что "общество заинтересовано в том, чтобы молодое поколение росло физически развитым, здоровым". В эти годы о неблагополучии в состоянии здоровья детей было не принято говорить. Однако дневная 12–14-часовая учебная нагрузка учащихся VII–IX классов (составляющая 75–88% всего времени бодрствования), неблагоприятные изменения функционального состояния организма, выраженное утомление и переутомление, отмечаемые у большинства школьников в течение учебного дня и учебной недели, на которые постоянно указывали специалисты Института возрастной физиологии РАО, по-видимому, послужили основанием для этих решений.

В конце 80-х годов вновь возникает вопрос об эффективности действующей в школе системы формирования знаний школьников по вопросам гигиены и охраны здоровья.

Исследования, проводимые в 1984–85 годах, показали, что более 40% детей имеют нарушения состояния здоровья (это данные, полученные без углубленного медицинского обследования), почти у 60% детей нарушен режим дня. Оказалось, что школьники практически не имеют элементарных гигиенических знаний. Например, из 1500 школьников ни один ученик VI класса не ответил правильно на вопросы по темам "Гигиена питания", "Гигиена умственного труда", "Оздоровительное значение физической культуры". С 1984 года предпринимаются попытки включить в деятельность школы комплексную программу медико-гигиенического воспитания учащихся в виде специальных уроков, включения отдельных тем в изучаемые предметы (особенно естественнонаучного цикла) и факультативных занятий. Эта программа была первой, в которой кроме правил личной гигиены рассматривались вопросы профилактики вредных привычек, прежде всего курения и алкоголя. Но эти программы имели статус экспериментальных и не стали постоянным компонентом работы массовых школ, т.е. **до конца 80-х годов XX века не была сформирована комплексная система работы по сохранению и укреплению здоровья школьников.**

Перестройка всей жизни общества в конце 80-х годов коренным образом изменила и жизнь школы. Однообразная, жестко регламентированная, с едиными программами, учебниками, методиками, структурой школьного обучения школа раскололась на сотни разных вариативных школ, каждая из которых считала делом чести работать не по традиционным, а по своим программам, разработать свои учебные пособия, предложить свой план обучения.

Любые рекомендации "сверху", любая критика специалистов воспринимались как "покушение на свободу". Фактически это был массовый стихийный протест школы, вызванный десятилетиями жесткого давления и регламентации всей школьной жизни. Однако школа – достаточно консервативный социальный институт, она не терпит "стихий", в ней невозможны быстрые перемены, и уже через несколько лет стало понятно, что изменение жизни школы должно быть системным, что возможности ребенка не беспредельны, что необходимо остановиться в порыве, объять необъятное и включить еще десяток новых предметов в систему обучения. Стало ясно, что многие учебники и учебные пособия, авторские методики и новые технологии просто не соответствуют возрастным и функциональным возможностям детей. Эйфория собственных решений в середине 90-х годов сменилась растерянностью – "почему не получается так, как хотели?". Наконец, стало понятно, что в 5,5–6 лет интенсивное школьное обучение чрезвычайно сложно (а таких в начальной школе становилось все больше), что трехлетняя начальная школа для 6-летних детей непосильна, что старые программы в пятом классе, рассчитанные на 11-летних детей, сложно освоить, если учащимся только девять лет. Родители стали выбирать не ту школу, где с первого класса два иностранных языка

и педагог, не делающий скидок ни на возраст, ни на здоровье, а ту, где понимают особенности ребенка и готовы организовать нормальный режим.

Именно в середине 90-х годов возникли все предпосылки для разработки концепции здоровьесберегающей школы, реализующей комплексный подход к сохранению и укреплению здоровья школьников. Тогда же были определены основные компоненты здоровьесберегающей деятельности школы, включающие не только наблюдение за состоянием здоровья детей, но и здоровьесберегающую организацию учебного процесса, здоровьесберегающие (т.е. соответствующие возрастным и индивидуальным возможностям) методики обучения и специальные учебные программы формирования ценности здоровья и здорового образа жизни.

Последнее десятилетие можно считать периодом повышения интереса общества, родителей и педагогов (но не государства) к проблемам здоровья детей.

Однако до сих пор ни дома, ни в школе дети все еще не получают системных знаний о своем здоровье, о том, как его сберечь, не имеют представления о поведенческих рисках, не имеют практических навыков заботы о собственном здоровье. Отдельные программы, реализуемые по инициативе региональных Управлений образования, отдельных энтузиастов, создающиеся в последние годы "Школы здоровья" пока не стали массовыми. Информация, которую получают школьники на уроках биологии, физической культуры, основ безопасности жизнедеятельности разрознена, не систематизирована, нет эффективных методов формирования ценности здоровья и здорового образа жизни, адекватных возрастным особенностям школьников.

Приходится признать, что и общество, и родители оказались не готовы взять на себя ответственность за здоровье детей. Министерство образования вновь вынуждено регламентировать эту работу и законодательно возложить ответственность на школу, определив в качестве одной из ее главных задач создание здоровьесберегающей школы.

В новых стандартах образования для начальной и основной школы выделен раздел «Здоровый и безопасный образ жизни», предполагающий, что каждое образовательное учреждение будет разрабатывать свою комплексную программу создания здоровьесберегающей среды для формирования культуры здоровья.

Однако, разработка такой программы, включающей (в соответствии с рекомендованной ИВФ РАО моделью) создание здоровьесберегающей образовательной среды, рациональную организацию учебного процесса и физкультурно-оздоровительной работы, системную работу по формированию культуры здоровья, просвещение педагогов и родителей и совершенствование медицинского обслуживания школьников, чрезвычайно сложна. В образовательном учреждении нет специалистов, которые могут разработать такую программу, а будущих педагогов этому не учат. Предложение министра Минздравсоцразвития РФ Т. Голиковой «О введении должности ответственного за здоровье» – очередной вариант «организационного», а не содержательного подхода к решению проблемы. Подобные варианты неоднократно апробировались, но не давали результата.

Остается надеяться, что намеченная модернизация школы начнется с подготовки педагогов (вне зависимости от специализации), хорошо знающих формы и методы организации здоровьесберегающей школьной среды, умеющих рационально организовать учебный процесс, не создающий школьных факторов риска, понимающих значимость формирования культуры здоровья и обладающих этой культурой. Этими знаниями и навыками должен обладать каждый педагог, и только тогда школа может стать территорией здоровья.

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

FORMATION OF CIVIL IDENTITY IN EDUCATIONAL PROCESS

Сергеева В.П.

Директор Центра развития систем и технологий социализации детей и молодежи
Московского гуманитарного педагогического института,
доктор педагогических наук, профессор, заслуженный учитель РФ
E-mail: uoer@mhpi.ru

Sergeeva V.P.

Director of the Center for development of systems and technologies
of child and youth socialization (Moscow Humanitarian Pedagogical University)
Doctor of science (Education), Professor,
Merit Scholar of Russian Federation

Аннотация. В статье характеризуются подходы к формированию гражданской идентичности в образовательном процессе. Данная деятельность рассматривается как целенаправленный процесс становления гражданской культуры у учащихся.

Annotation. Article characterize approaches to formation of civil identity in educational process. The actual activity is considered as purposeful process of formation of civil culture among pupils.

Ключевые слова: гражданская идентичность, самоопределение, социально-критическое мышление, толерантное сознание, коммуникативная компетентность.

Keywords: Civil identity, self-determination, socially-critical thinking, tolerant consciousness, communicative competence.

В современном российском обществе кризис социальной общественной системы ставит перед научным и педагогическим сообществом задачи *нового* понимания феномена идентичности, ее структуры, видов и условий становления в системе образования. Важно отметить, что данная проблема рассматривалась с позиции разных научных аспектов: философии, психологии, антропологии, социального знания, профессиональной, половой, индивидуальной и этнической идентичности.

Категория «идентичность» известна со времен Аристотеля, но и до наших дней ведутся споры по ее фундаментальности. Если первоначально «идентичность» рассматривалась как *характеристика всеобщности бытия, исключая различия*, то позже появились противоположные философские взгляды (Делез и Деррида), которые поставили под сомнение исходную позицию трактовки идентичности. На защиту прав «неидентичности» встали Адорно и Хоркхаймер, которые доказали различия идентичности по направлениям и содержанию.

Идентичность изначально рассматривалась как социальное образование; индивид видит себя таким, каким его видят другие. Работы Мида и Кули легли в основу концепции символического интеракционизма, в которой «Я» – идентичность рассматривается и как результат социальной инте-

рации, и как фактор, обуславливающий социальную интеракцию, что дало толчок к разработке теории ролей. Иными словами, у индивида не одна, а несколько идентичностей. Встает проблема, как привести идентичность к тождеству с самой собой? Благодаря работам Э. Гоффмана, создавшего так называемую драматическую модель социального взаимодействия, в научный оборот вошли такие метафоры как «сцены», «инсценирование», «самоопределение», «команды», «ролевая дистанция». Э. Гоффману принадлежит и описание способности индивида к рефлексии на собственные социальные роли, «самонаблюдению», дистанцированию от тех ролей, которые он играет.

Начиная с 50-х годов прошлого века (Э. Эрикссон, Ж. Пиаже и др.) стали рассматривать социальную идентичность с позиции «что есть человек в социальном плане». Идентичность индивида установлена тогда, когда другие участники социальных отношений кодифицируют его как определенного социального агента путем приписывания ему тех же значений идентичности, которые он признает для себя или объявляет сам.

Первая идентичность человека характеризуется половыми признаками (осознание того, что он мальчик, девочка, мужчина, женщина, отец, мать, профессионал в своем деле), потом идет гражданская и этническая идентичность. С 1990 г. в России доминирующими в изучении были проблемы этнической и региональной идентичности. Например, в Москве до сих пор 60% населения ощущают, прежде всего, свою связь с городским пространством, что они москвичи. Лишь потом россияне и русские. В Томске, Екатеринбурге, Воронеже российская идентичность обогатила региональную идентичность. Очень высока региональная идентичность в Татарстане, там даже проживающее русское население считает себя, прежде всего, татарстанцами.

Рассматривая индивидуальную и групповую идентичность, по мнению В.С. Малахова, необходимо разделение «ведомственных» границ между понятиями, иначе, по мнению автора, нам грозит элементарное смешение понятий. Когда речь идет о социальной идентичности как об особом измерении, то это с незапамятных времен обозначается как «социальное Я». Этот концепт нельзя смешивать с так называемой коллективной идентичностью, т.к. субъективность – это атрибут индивида, а не коллектива, ибо ни «сознанием», ни «желанием» коллектив не обладает.

В современных условиях существенное расхождение происходит между идентичностью и национализмом. В интервью академика РАН В. Тишкова отмечается, что в головах людей сейчас полная путаница из старых и новых понятий. Одно понимание: нация – это россияне – гражданская идентичность; другое: нация – это этническая идентичность – русские, татары, якуты и т.д. Причем строительство общегражданской нации вовсе не означает формирование однородной культурной нации. Чтобы строить российскую нацию, не надо ничего ломать, просто необходим компромисс – гражданская нация, состоящая из представителей разных национальностей, которые у нас есть. У граждан России общие нравственные ценности, общепризнанные герои, общие праздники и исторические победы, язык общения, культурный багаж.

Структура гражданской идентичности, как и любого вида идентичности, характеризуется двумя аспектами (Т. Водопажская). Первый аспект характеризуется осознанием принадлежности к тому или иному государству, имеющему для данного индивида значимый смысл. Второй аспект характеризуется феноменом наиндивидуального сознания, признаком качества гражданской общности, характеризующего его как коллективного субъекта. Эти два аспекта не взаимоисключают друг друга, а акцентируют внимание на различных аспектах гражданской идентичности со стороны индивида и со стороны общества.

Наиболее значимыми факторами становления коллективной субъективности гражданской общности являются:

- общее историческое прошлое, укореняющее и легитимизирующее существование данной общности, воспроизводящееся в мифах, легендах и символах;
- самоназвание гражданской общности;
- общий язык, являющийся средством коммуникации и условием выработки разделяемых смыслов и ценностей;

– общая культура (политическая, правовая, экономическая), построенная на определенном опыте совместной жизни, фиксирующая основные принципы взаимоотношений внутри совместной общности и ее институционального устройства:

– переживание данным сообществом совместных эмоциональных состояний, особенно связанных с реальными политическими действиями.

Из этого следует, что общегражданская идентичность интегрирует население страны и является залогом стабильности государства, понятие «государственная идентичность» синонимично понятию «национальная идентичность» в тех случаях, когда последнее рассматривается в рамках подхода к нации как к согражданству, общности, организованной по государственно-политическому признаку.

Формирование гражданской идентичности в образовательном процессе представляет собой целенаправленный процесс становления гражданской культуры у учащихся. Анализ существующей практики формирования гражданской идентичности в образовательных учреждениях обнаруживает недостаточность целенаправленной планомерной работы в данном направлении (В.С. Собкин). Это находит выражение в низком уровне школьного самоуправления, отсутствии продуманной тактики воспитания гражданской идентичности, недостаточном использовании воспитывающего потенциала гуманитарных учебных предметов, низком уровне вовлеченности учащихся школ в социально активные виды деятельности, в преобладании «знаниевой» парадигмы организации процесса обучения по сравнению с компетентностной и деятельностной.

Согласно словарным определениям, «идентичность» в современных исследованиях рассматривается как «консолидация» – в виде действия, в результате которого части чего-то единого становятся едиными, связанными друг с другом. *Идентичность предполагает интеграцию (консолидацию) интересов, взглядов, отношений, результатом которой является общность субъектов, объединяющихся для достижения общих целей.* Последнее требует согласования базовых исходных позиций, т.е. едины в главном, в остальном расходятся. Консолидация предполагает работу каждого субъекта по уяснению собственной и чужой позиции, поиску общего, внесению корректив в собственную систему представлений и отношений. Непременным условием консолидации является эмоциональное принятие и неантагонистичность предполагаемых изменений в системе ценностных отношений к миру, другим и самому себе.

Ключевой задачей самоопределения подростков является формирование гражданской идентичности, представляющей осознание личностью своей принадлежности к сообществу граждан определенного государства на общекультурной основе, имеющей определенный личностный смысл (А.Г. Асмолов).

Рассмотрим идентичность с позиции аспекта воспитания, который относится к числу малоизученных проблем. В теории воспитательных систем важным компонентом является характеристика базового набора идентичностей:

- *когнитивный* (знание о принадлежности к данной социальной общности);
- *ценностно-смысловой* (позитивное, негативное или амбивалентное отношение к принадлежности);
- *эмоциональный* (принятие или непринятие своей принадлежности);
- *деятельностный* (реализация гражданской позиции в общении и деятельности, гражданская активность, участие в социальной деятельности, имеющей общественную значимость).

Основными направлениями воспитания гражданской идентичности учащихся в образовательном процессе являются:

– *духовно-нравственное и ценностно-смысловое воспитание* – формирование приоритетных ценностей гуманизма, духовности и нравственности, чувства собственного достоинства; социальной активности, ответственности, стремления следовать в своем поведении нормам морали, нетерпимости к их нарушению;

– *историческое воспитание* – знание основных событий истории Отечества и его героического прошлого, представление о месте России в мировой истории; знание основных событий истории народов России, формирование исторической памяти, чувства гордости и сопричастности событиям

героического прошлого, знание основных событий истории края, республики, области, в которой проживает учащийся; представление о связи истории своей семьи, рода с историей Отечества, формирование чувства гордости за свой род, семью, город (село);

– *политико-правовое воспитание* – направлено на формирование представлений учащихся о государственно-политическом устройстве России; государственной символике, основных правах и обязанностях гражданина; правах и обязанностях учащегося; информирование об основных общественно-политических событиях в стране и в мире; правовая компетентность;

– *патриотическое воспитание* – направлено на формирование чувства любви к Родине и гордости за принадлежность к своему народу, уважения национальных символов и святынь, знания государственных праздников и участие в них, готовность к участию в общественных мероприятиях;

– *трудовое (профессионально-ориентированное) воспитание* – формирование картины мира культуры как порождения трудовой предметно-преобразующей деятельности человека; ознакомление с миром профессий, их социальной значимостью и содержанием; формирование добросовестного и ответственного отношения к созидательному труду, уважение труда людей и бережное отношение к предметам материальной и духовной культуры, созданных трудом человека;

экологическое воспитание, задачи которого могут быть определены как формирование высокой ценности жизни, потребности учащихся сохранять и улучшать окружающую природную среду, обучение экологически сообразному поведению.

Формами организации школьников по формированию российской идентичности, духовно-нравственных ценностей могут быть: система классных часов, викторин, круглых столов, конкурсы проектов, рисунков, творческие фестивали, олимпиады и др. (например: «Я – гражданин Земли Российской»; «Россия – моя территория»; «Я – молодой россиянин»; «Традиции, обычаи Земли Российской»; «Мое моральное кредо», «Круглый стол с острыми углами» и др.).

Показателями сформированности гражданской идентичности у подростков выступают такие интегративные качества личности как *гражданственность, патриотизм и социально-критическое мышление*, обеспечивающее когнитивную основу свободного жизненного выбора личности. Соответственно, необходимо обеспечить формирование у учащихся образа России в единстве ценностно-смыслового, исторического, патриотического и правового контекстов; формирование социально-критического мышления как основы свободного выбора и самоопределения личности; развитие толерантного сознания и коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве. Воспитание толерантности как моральной ценности и социальной нормы складывающегося в России гражданского общества, понимание и уважение иного образа мыслей и образа жизни является необходимым условием жизни в поликультурном и поликонфессиональном обществе, формирования гражданской ответственности и патриотизма личности.

Список литературы:

1. Асмолов А.Г. Как будем жить дальше? Социальные эффекты образовательной политики // Лидеры образования. 2007. - № 6.
2. Идентичность: Хрестоматия / Сост. Л.Б. Шнейдер. – М.: Изд. МПСИ; Воронеж; Изд. НПО «МОДЭК», 2008.
3. Национальный акцент: Работы победителей всероссийского конкурса «Миротворец-2008». М.: Изд. Министерство регионального развития РФ, 2009.
4. Собкин В.С., Ваганова М.В. Политические ориентации подростков и проблема толерантности // Проблемы толерантности в подростковой субкультуре. Труды по социологии образования. Том VIII. Выпуск XIII. – М.: Центр социологии образования РАО, 2003.
5. Шакурова М.В. Базовый набор идентичностей как интегративное качество воспитательной системы // Воспитательная система как социокультурный феномен: прошлое, настоящее, будущее. Материалы международной научно-практической конференции. Сборник статей. – М.: Институт теории и истории педагогики РАО, 2010.

ДИССОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В КОНТРАКУЛЬТУРНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

DISSOCIAL EDUCATION IN THE COUNTERCULTURAL ORGANIZATIONS

Мудрик А.В.

Профессор ГОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»,
доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО

E-mail: amudrik@yandex.ru

Mudrik A.V.

Professor of Moscow State Pedagogical University,
Doctor of Science (Education),
Associate member of Russian Academy of Education

Аннотация. Рассматриваются контркультурные организации как фактор десоциализации личности, характеризуются их признаки, раскрываются составные части диссоциального воспитания.

Annotation. Article reveals countercultural organizations as the factor of desocialization of individual, their attributes are characterized, constitutive parts of dissocial education uncovers.

Ключевые слова: диссоциальное воспитание, контркультурная организация, десоциализация.

Keywords: dissocial education, countercultural organization, desocialization.

В середине 90-х годов XX века мною было осознано, что в реальности, наряду с семейным, социальным, религиозным существуют бандитское воспитание, фашистское воспитание и другие, которые никогда никем не назывались «воспитание». Я первоначально счел их разновидностями антисоциального воспитания. Но очень скоро стало ясно, что термин «смазывает» интересующее меня явление. Дело в том, что все педагоги и почти все родители сознательно и неосознанно хотят воспитать хороших людей, но это у них далеко не всегда получается. По разным объективным и субъективным обстоятельствам в различных семьях и воспитательных организациях «получаются» и трудные, и правонарушители. То есть цели у родителей и/или педагогов вполне просоциальные, а результаты могут быть и нередко бывают антисоциальными — результат вопреки цели.

В то же время бандитское, нацистское и иные подобные виды воспитания осуществляют совершенно определенные группы и организации, которые можно назвать контркультурными.

В контркультурных организациях **осознанно** воспитывают антисоциальных субъектов. Для того чтобы обозначить это отличие воспитания в контркультурных организациях от воспитательных, мною был введен термин **диссоциальное** воспитание.

Контркультурные организации и их признаки

Контркультурные организации (криминальные, тоталитарные — политические и квазикультурные) — объединения людей, совместно реализующих интересы, программы, цели, социально-культурные установки, противостоящие фундаментальным принципам, ценностям и правилам общества.

Контркультурные организации появились довольно давно. Так, в России первое упоминание о ворах как о коллективе, занимающемся преступным ремеслом, относится к XVII в. В то время они существовали обособленно друг от друга. Связь стала более крепкой в XVIII веке, когда каждому вору вменялось в обязанность делать взносы на общие нужды. Так появился прототип общака. Одновременно с этим начинает формироваться субкультура: разрабатывается «феня», т.е. жаргон, и вводятся «погонялы», т.е. прозвища.

Во второй половине XX в. значительно выросло многообразие и количество контркультурных организаций. В современном российском обществе существует множество квазикультурных сект (например, «Церковь сайентологии», «Церковь последнего завета» — всего, по разным данным, от 300 до 500 сект, в которые вовлечено до 1 млн, преимущественно — до 70% — молодых людей от 18 до 27 лет).

Растет число криминальных объединений (по экспертным оценкам в России к середине этого десятилетия действовали более 300 крупных преступных молодежных синдикатов и около 1000 преступных банд) и политических тоталитарных организаций. Так, по данным прессы, в тот же период только в Москве действовало четыре четко организованных объединения «бритоголовых» в возрасте от 21 до 27 лет, в которые входило до 10 тыс. членов (в 2010 г. их число, вероятно, выросло до 70 тысяч); продолжают расти ряды и других организаций.

Контркультурные организации обладают признаками, общими для любой организации. Однако ценностно-содержательные характеристики этих признаков, во-первых, существенно отличаются от свойственных просоциальным организациям и асоциальным группам, а во-вторых, специфичны в различных типах контркультурных организаций.

Любая контркультурная организация образуется на основе определенного принципа обособления (преступная деятельность, политический экстремизм, поклонение идолу и т.д.). Принцип обособления — основа возникновения солидарности, чувства «мы». Он позволяет рассматривать людей, не входящих в организацию, как «чужих», как «они».

Контркультурная организация обладает жестко фиксированным членством и жесткой иерархической структурой руководства — подчинения. Обычно во главе организации стоит харизматический лидер, т.е. человек, отличающийся притягательной силой для членов организации и обладающий вследствие этого непререкаемым авторитетом.

Сложившиеся в контркультурной организации иерархические группы (страты) фиксируются с помощью различных стратификационно-маркирующих элементов: специальных наименований каждой страты, привилегиями в чем-либо или ограничениями и запретами на что-либо, элементами внешнего оформления — одеждой, прическами, макияжем, татуировками и пр.

Как правило, подобные организации имеют определенную атрибутику: от кличек и татуировок до формы и знамен, а также нередко они обладают каким-либо имуществом (у некоторых оно может быть довольно значительным).

Контркультурные организации имеют определенные центры объединения. Обычно это помещения (в которых собираются их члены) как принадлежащие организации, так и «оккупированные» ими (кафе, клубы, спортивные залы и пр., которые стали местами их постоянных встреч).

В большинстве контркультурных организаций складывается закрытая от посторонних система коммуникаций. Ее закрытость обеспечивает созданный в них жаргон, который может иметь характер криптолалии (тайноговоряния). Она обеспечивает прохождение информации, необходимой для реализации целей организации и ее жизнедеятельности в целом.

Десоциализирующий характер контркультурных организаций

Десоциализация в данном случае понимается как *негативная социализация членов контркультурных организаций* (лат. *de* — приставка, обозначающая: 1) отделение, удаление — в нашем случае от общества; 2) движение вниз, снижение, например, деградация, в нашем случае снижение приспособленности к жизни в обществе).

Десоциализация членов контркультурных организаций основывается на том, что человек в них воспринимается не как личность (самосознательный ответственный субъект), а как индивид (т.е. как представитель биологического рода или социальной группы), как объект воздействия лидеров. Поэтому взаимодействие членов организации с лидерами имеет безличностный, сугубо инструментально-деятельностный характер (например, в ходе криминальных или экстремистских действий — в политических тоталитарных организациях).

Жизнедеятельность контркультурной организации и каждого ее члена определяется и регулируется соответствующими ее характеру (криминальному, экстремистскому, квазикультовому) нормами, упорядочивающими отношения внутри группы и поведение по отношению к «они» (правила поведения по отношению к членам организации не распространяются на людей, к ней не принадлежащих); образцами взаимодействия и поведения; системой социального контроля — клятвами, проклятиями и т.п.; способами стимулирования — вознаграждения, принуждения и наказания.

В зависимости от характера организации ее субкультура включает в себя специфические элементы. Одним из них может быть отношение членов организации к своему здоровью: от строгого режима жизни и питания, занятий спортом («накачка мышц» и пр.) до самоистощения вплоть до саморазрушения (минимум сна, минимум пищи и пр.). Во многих организациях наркотики и алкоголь используются как средства подавления и сплочения их членов, а в других — существует полный запрет на их употребление. (Так, известны случаи, когда молодые люди добровольно лечились от наркозависимости для того, чтобы выполнить условие возвращения их в преступную группу — В.А. Луков.).

Одним из значимых элементов субкультуры контркультурной организации может быть поощряемый характер поведения в сексуальной сфере. Если в одних организациях культивируются сексуально-эротические ценности, порнография, промискуитет (беспорядочные половые связи), то в других — пропагандируется и реализуется аскетизм, ограничения и запреты в сфере сексуальных отношений.

В некоторых организациях существует особое отношение к семье — ограничение и даже запрет на родственные контакты, отказ от семьи и имущества в пользу организации.

В последние десятилетия десоциализирующее влияние контркультурных организаций растет, что проявляется в ряде тенденций.

Во-первых, растет интерес в различных возрастных и социокультурных слоях общества ко всем типам контркультурных организаций: и к квазикультовым (вплоть до сатанистских), и к криминальным, и к экстремистским — политическим, религиозным, террористическим. Так, 24,1% опрошенных В.С. Собкиным и М.В. Вагановой московских школьников общались с людьми, состоящими в экстремистских организациях.

Во-вторых, увеличивается диапазон приемлемости по отношению к идеологии и практике контркультурных организаций у довольно больших групп населения. Это проявляется и в росте ксенофобии (в данном случае — ненависти к инородцам), и в культурной и религиозной нетерпимости, и в других тенденциях. Опрос радиостанции «Эхо Москвы» в ноябре 2003 г. выявил, например, что 31% из 3 тыс. позвонивших считают скинхедов патриотами. Альтернативный вариант ответа «Скинхеды — нацисты» выбрали 69% позвонивших в студию. Рост подобных настроений устойчиво фиксируют массовые опросы последних лет.

В-третьих, наблюдается количественный рост контркультурных организаций всех типов и увеличение как числа действующих членов организаций, так и потенциальной базы их роста. Так, 38% опрошенных молодых людей в Свердловской области допускали для себя возможность совер-

шить правонарушение, 32% затруднились с ответом (В.Г. Попов). А более 18% опрошенных В.Т. Лисовским считали для себя возможным участие в криминальной группировке. По данным ВЦИОМ (2002 г.) каждый пятый совершеннолетний житель Воронежа был готов отдать свой голос на думских выборах за русских нацистов (которые отсутствовали в опросном листе и респонденты дописали название их организации сами).

В-четвертых, наблюдается идеологическое схождение, а также практическое сопряжение и сращивание контркультурных организаций всех типов с определенными сегментами экономических, идеологических, политических и властных структур общества. Этому способствует ряд объективных социокультурных обстоятельств, активная работа в этом направлении контркультурных организаций и адекватность их ценностей взглядам и убеждениям ряда представителей перечисленных выше структур.

В-пятых, происходит экспансия контркультурных организаций в сферу социального воспитания через завуалированное, а также и прямое их проникновение в некоторые воспитательные организации. Так, квазикультурные организации (преимущественно сайентологи и мунниты) получали доступ в школы, колледжи, вузы и внешкольные учреждения. Криминализованы многие молодежные сообщества, сформировавшиеся вокруг спортивных комплексов, тренажерных залов, секций восточных единоборств, кикбоксинга и др. Они нередко имеют легальный статус. Все эти тенденции существенны для распространения десоциализирующего влияния контркультурных организаций как на своих членов, так и на потенциальных участников.

Десоциализация в контркультурных организациях определяется рядом особенностей их структуры и жизнедеятельности.

Для контркультурных организаций характерна высокая степень интеграции их членов, что выражается в высокой степени усвоения ими целей, норм и субкультуры организации.

В подобных организациях практически невозможно обособление человека («У меня нет своего ума, совести, тела» — должен твердить новичок в одной из сект). Автономия в рамках контркультурной организации либо невозможна, либо минимальна, либо иллюзорна, ибо у человека отсутствует диапазон свободы в выборе конкретных форм поведения, норм и ценностей, либо этот диапазон минимален, а чаще просто иллюзорен.

В контркультурных организациях происходит адаптация их членов к контркультурным ценностям и установкам и девиантное обособление по отношению к обществу, т.е. они оказывают десоциализирующее влияние на своих членов. Этому способствует и диссоциальное воспитание, которое осуществляется в контркультурных организациях.

Диссоциальное воспитание. *Диссоциальное воспитание* (лат. *dis* — приставка, сообщающая понятию противоположный смысл) — *целенаправленное формирование антисоциального сознания и поведения у членов контркультурных* (криминальных и тоталитарных — политических и квазикультурных) *организаций* (сообществ).

Осуществляют диссоциальное воспитание руководители контркультурных организаций (их могут называть по-разному — вождь, учитель, лидер, шеф и пр.) и проверенные члены организации, входящие в ее ядро. Независимо от характера организации всех их можно назвать воспитателями — компрачикосами (этим словом в средневековой Европе называли тех, кто покупал или похищал детей и уродовал их для продажи в качестве шутов, попрошайек и пр.).

Как и любой вид воспитания, диссоциальное воспитание имеет специфические задачи, цели, содержание и средства.

Задача диссоциального воспитания — привлечение и подготовка кадров, необходимых для функционирования криминальных и тоталитарных групп и организаций.

Так, в ряде криминальных организаций вербовку новых членов осуществляют таким образом: присматриваются к потенциальным кандидатам, потом предлагают вступить в состав группы, затем ему или собранной группе новичков устраивают проверку (бой с такими же новичками команды соперника), по результатам боя отбирают подходящих молодых людей.

Вовлечение в некоторые квазисекты осуществляется с помощью так называемого семантического драйвера, когда доведенному до определенного состояния кандидату («доведение до края») предлагается элементарно сформулированный простой выход из «ситуации края» — семантический ключ («отдай деньги в секту», «молись на меня» и др.), а выбор подобного варианта выхода из ситуации подкрепляется различного рода поощрениями (от приближения к главарю секты до обещания «райского блаженства» и пр.).

Цели диссоциального воспитания зависят от характера тех групп и организаций, в которых оно реализуется. Но в любой из них воспитание имеет целью добиться абсолютного подчинения членов организации лидеру, усвоения ими соответствующих норм и ценностей и некритической реализации этих норм и ценностей в повседневной жизни.

Вот любопытное свидетельство члена весьма организованной полукриминальной группы: «Молодняк у нас называют «шелуха». Есть специальный пацан, который с ними занимается, объясняет, как нужно себя вести, как ходить, как одеваться» (информант Д.В. Громова из Казани).

Диссоциальное воспитание осуществляется с помощью определенного набора средств, важнейшими из которых можно считать следующие:

— *основной род занятий группы или организации* (криминальный, квазикультовый, экстремистский);

— *автократический (самовластный) стиль руководства*, предполагающий единоличное управление лидером жизнедеятельностью группы или организации, беспрекословное подчинение рядовых членов лидеру, жесткий контроль за жизнью и поведением каждого, использование широкого набора негативных санкций (включая физическое насилие, а в криминальных и некоторых тоталитарных группах — физическое уничтожение) по отношению к нарушителям норм и приказов. Реализация автократического стиля руководства ведет к тому, что первоначально складывающиеся отношения «лидер — ведомый», «учитель — ученик» превращаются в отношения «господин — раб», т.е. к полному подавлению членов группы или организации;

— *характер основного рода занятий, ценности и нормы*, внедряемые в группе или организации, формируют специфическую для нее субкультуру (жаргон, способы свободного времяпрепровождения, эстетические пристрастия — одежда, прическа, тату, пирсинг и др., нормы и стиль взаимоотношений внутри группы и взаимодействия вне группы, фольклор), которая становится эффективным средством диссоциального воспитания.

Процесс диссоциального воспитания, если суммировать данные различных исследователей криминальных и иных контркультурных организаций, в общем виде включает в себя ряд этапов.

Первый этап — возникновение у человека образа организации, привлекательного для него в силу половозрастных, социально-культурных или индивидуальных особенностей, желания войти в нее и получить в ней признание.

Например, криминальная или экстремистская деятельность привлекают подростков, юношей и часть девушек в силу их возрастных особенностей своей необычностью, возможностью компенсировать ущербность, самоутвердиться.

Квазикультовые организации привлекают, как правило, людей неустроенных, одиноких, потерявших или ищущих смысл жизни и т.д.

Значительно сложнее с теми, кто идет в экстремистские политические организации, их члены — коктейль носителей мифологем массового сознания, неудовлетворенности жизнью, непомерных амбиций и многого другого.

Второй этап — включение человека в жизнедеятельность организации, узнавание и освоение им ее норм, ценностей, стиля взаимоотношений.

На этом этапе нередко происходит систематическое обучение новичков.

В квазисектах, например, к ним нередко прикрепляют кураторов, которые, проводя с ними очень много времени, внушают требуемые правила поведения (иногда, это кураторство называют «бутерброд», т.е. новичка как колбасу «обнимают» два куска хлеба — кураторы).

В политических экстремистских организациях с новичками проводят циклы лекционных и семинарских занятий, дают для изучения специальную литературу, а во многих проводят и практические занятия по физподготовке, восточным единоборствам, вплоть до владения холодным и огнестрельным оружием.

Криминальные группы также уделяют большое внимание новичкам. Традиции здесь давние. О школах воришек в Лондоне XIX в. писал Чарльз Диккенс, а в России — Максим Горький. В Новочеркасске в 60-е годы XX в. старые воры учили своему ремеслу детей (совсем как у Диккенса, которого, скорее всего, не знали): вешали пиджак или брюки с колокольчиками и надо было достать из кармана монетку (10 копеек) так, чтобы ни один колокольчик не звякнул. В новейшее время диссоциальное воспитание, осуществляемое криминальными сообществами, приобрело особый размах.

По данным В.А. Лукова, уже в 2001 г. в разных регионах России действовали десятки бесплатных палаточных лагерей для подростков (в основном туда попадали те, кто уже имел условные сроки, состоял на милицейском учете и пр.). В них воспитатели с солидным уголовным опытом учили ребят, как общаться с милицией, как вести себя в тюрьме, чтобы понравиться сокамерникам. Обучение не ограничивалось лекциями и семинарами, а велось с использованием рукописных учебников — так называемых «прогонов». К 2009 г. количество таких лагерей увеличилось, и они стали больше конспирироваться.

Третий этап — удовлетворение определенных потребностей человека в антисоциальных формах, трансформация ряда потребностей и интересов в антисоциальные.

Например, установка на криминальные действия первоначально складывается под влиянием потребности в престиже, признании, самоутверждении. При неоднократных совершении подобных действий эта установка закрепляется, приводит к изменению мотивации, формированию самостоятельной потребности в криминальных формах поведения.

Четвертый этап — закрепление антисоциальных действий до уровня неконтролируемых сознанием автоматизмов, что свидетельствует о возникновении фиксированных антисоциальных установок, которые и определяют поведение членов контркультурных организаций.

ТЕНДЕНЦИИ ИСТОРИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПЕТЕРБУРГСКОГО УЧИТЕЛЬСТВА В ПЕРИОД 1990-2010 ГГ.

TENDENCIES OF HISTORICAL DEVELOPMENT OF THE St.PETERSBURG TEACHING COMMUNITY IN 1990-2010 YEARS

Шевелев А.Н.

Заведующий кафедрой педагогики и андрагогики СПбАППО,
доктор педагогических наук, профессор

E-mail: san0966@mail.ru

Shevelev A.N.

Head of the chair of pedagogic and andragogy
(St. Petersburg Academy of post graduate pedagogical education),
Doctor of Science (Education),
Professor

Аннотация. Статья посвящена ключевой проблеме в современной истории отечественного образования – проблемам и перспективам профессиональной деятельности российского учительства, – которые представлены на социологических данных по Петербургу как одному из значимых регионов страны. В статье сделана попытка связать в единую систему современный опыт реформирования отечественной школы и восприятие действий образовательной политики государства петербургским учительским сообществом.

Annotation. Article is devoted to a key problem in a modern history of domestic education – to problems and prospects of professional work of the Russian teaching community, – which are presented based on the sociological data across St. Petersburg as one of most significant regions of the country. In article attempt is made to connect into integrated system a modern reforming experience of domestic school and perception of actions of a state educational policy by the St. Petersburg teacher's community.

Ключевые слова: петербургское учительство, государственная образовательная политика, современная реформа образования, общественно-педагогическое движение, педагогический опыт, педагогические инновации, педагогические достижения.

Keywords: St.Petersburg teaching community, state educational policy, modern reform of education, socially-pedagogical movement, pedagogical experience, pedagogical innovations, pedagogical achievements.

Последние 20 лет в истории петербургской, как и всей российской школы, стали периодом сложным и противоречивым. Его можно охарактеризовать в самом общем виде как непрерывную реформу школьного образования, которую можно разделить на три этапа.

Конец 80-х – начало 90-х годов стали временем неоправдавшихся в полной мере надежд на коренное преобразование советской школы на идейной основе ее административно-управленческой демократизации и гуманизации педагогического процесса, зафиксированной в Законе «Об образовании» 1992 г.

Отказ от идеологии в сфере образования сказался в большей мере на преподавании гуманитарных предметов и на тотальном отказе школы заниматься воспитанием, которое необоснованно стало

отождествляться только с идеологическим воспитанием. Государственные образовательные стандарты включали в данный период федеральный, региональный и школьный компоненты. Школа получила возможность выбора построения образовательного процесса на основе не менее чем 15 примерных учебных планов, учителя – право преподавания по утверждаемым авторским или выбираемым учителем самостоятельно учебным программам и учебникам, которые теперь не утверждались на уровне министерства.

Возникли новые разновидности образовательных учреждений – гимназии, лицеи, центры и комплексы, возросло число и разнообразие школ с углубленным изучением одного или нескольких учебных предметов. Появились частные школы, количество которых постепенно росло, но общее соотношение их с государственными школами в Петербурге не превысило 1/10 части. В 90-е гг. в Москве действовало 80, в Петербурге – 35 НОУ (конкурс в некоторые из них составлял по 12-16 человек на место).

Опросы тех лет показывали предпочтительность сочетания платного и бесплатного образования в школе, по мнению самих педагогов. Директора петербургских школ считали, что важнее всего статус школы, в том числе и за счет реализации ею опытно-экспериментальной работы. Большинство родителей 90-х годов XX века считали, что качество бесплатного образования (как и массовой школы) значительно ниже, но боялись, что престижные школы будут работать только для богатых.

Вместе с тем, в петербургских гимназиях и лицеях в 90-е годы занималось в 2 раза больше детей из семей интеллигенции и только 20% детей предпринимателей.

Происходило включение школы в рыночные отношения. В образовательных учреждениях появились платные дополнительные образовательные услуги. Наряду с единоначалием стали возникать советы школ, школьные конференции, попечительские советы образовательных учреждений, меняться школьные уставы. Была внедрена система лицензирования и аккредитации образовательных школьных программ. Достаточно активно развивалось инновационное движение, опытно-экспериментальная работа, сотрудничество школы и вуза, международные контакты в сфере образования. Утрата органами управления образованием всевластия и тотальной регламентации советского периода предопределила усиление сотрудничества школы с педагогической наукой, от которой ждали действенных рекомендаций по решению новых проблем.

Все эти меры обрисовали в целом контуры той системы образования, которая сложилась к 2010 г. В каждой из них сегодня можно увидеть положительные и отрицательные стороны, последние в виде нереализованного потенциала. Подлинной демократизации управления системой образования не сложилось в сравнении, например, с практикой управляющих советов школ в странах Запада. Отказ школы от воспитательной функции оказался недолгим, она вернулась к ней, скорее по приказу, чем по внутренней мотивации педагогов и в большей степени в виде организации при школах отделений и центров дополнительного образования. Предоставленная стремительно и без подготовки школам возможность выбора чему и как учить породила среди педагогов растерянность и ностальгию по советскому школьному времени, когда все было определенным и ясным.

Появление статусных школ отразило лишь социальное стремление к отказу от учебы в безликой, унифицированной школе и желание оказаться в школе повышенного уровня образования и комфорта. Частные школы стали индикатором начинающегося активно социального расслоения, но не локомотивом педагогических инноваций, на которые могла бы ориентироваться массовая школа. Недовольство менее имущей части родителей стали вызывать платные образовательные услуги, аккумулируясь в проблеме пресловутых «школьных поборов», борьба с которыми со стороны государства стала важным рычагом политических манипуляций.

И все же начало 90-х годов было очень плодотворным для образования временем, которое давало серьезные основания надеяться на углубление школьной реформы в дальнейшем. Однако, вторая половина 90-х годов, последовавший экономический кризис, в целом очень болезненный для страны переход к рынку поставили школьное образование в ситуацию выживания. Учительские забастовки этого пятилетия стали самыми массовыми в стране, перекрыв по этому показателю такую традиционно активную профессиональную группу, как шахтеры. Начался отток учителей из школ в дру-

гие профессиональные сферы. И на этом этапе в школе менялось многое, но общее ощущение экономической и политической нестабильности, отсутствие внятной государственной образовательной политики, череда менявшихся министров образования на фоне девальвации традиционных ценностей гражданственности, труда, семьи, нравственности производили достаточно удручающее впечатление.

С 2000 г. в развитии петербургской и российской школы начался новый этап, который в общем виде можно характеризовать как **этап возвращения государства в образование**. Возможность социальных взрывов, рост протестных настроений, тревожные данные социологических опросов учащейся молодежи показывали, что будущее страны под угрозой. Рост активности государства выразился в приоритетном внимании к организации воспитательной работы с учащимися и в систематической последовательной реализации программно-целевого подхода по развитию системы образования.

Фактически это означало, что образование для государства – значимая сфера, и что в эту сферу будут вкладываться государственные деньги. Последние десять лет были связаны с разработкой ряда концептуальных документов по развитию школьного образования в России (Национальная доктрина, целевые федеральные и региональные программы развития образования, воспитания, дополнительного образования, Приоритетный национальный проект «Образование», президентская инициатива «Наша новая школа», новый проект Закона об образовании и др.).

Ключевыми действиями образовательной политики на этом этапе стали внедрение в школьную практику Единого государственного экзамена и профильного обучения, присоединение России к Болонской декларации как основа для реформы вузовского образования, начало разработки и внедрения школьных стандартов нового поколения, поиск новых систем оценки качества образования и новых ее управленческих и экономических моделей. Информатизация образования и серьезное улучшение материально-технической обеспеченности школ в последние годы неоспоримы. То, что все эти действия имеют незавершенный характер, – очевидно, как и повышенная активность, усиленная централизация управления (а, значит, и ответственность) и достаточно дальновидная осторожность при проведении образовательных изменений. Но имеется ли у российского образования время на дальнейшее реформирование?

Далее хотелось бы представить на основе имеющихся социологических данных в исследованиях 90-х годов социально-профессиональный портрет петербургского учителя. Заложенные тогда тенденции не претерпели серьезных изменений за последнее десятилетие, которое к сожалению не получило даже в Год Учителя такой же научной базы в виде широкомасштабных социологических исследований. Но по многолетним наблюдениям автора – историка петербургского школьного образования, – рассматривающего современность как завтрашнюю историю, по его беседам с коллегами, преподавателями и слушателями системы повышения квалификации учителей, из практики научного руководства и консультирования образовательными учреждениями города такой вывод представляется правомерным. Основные сегодняшние проблемы городского учительства сложились в 90-е годы и из данных тех лет можно создавать исторический образ нашего современника – петербургского школьного педагога.

Конечно, социологическим исследованиям (как и историческим) нельзя придавать характер абсолютной истины. Они фиксируют в истории лишь небольшой фрагмент стремительно меняющейся ситуации. Но именно эти исследования, как никакие другие, позволяют говорить в контексте современности о типологическом образе петербургского педагога. Такого образа не позволят создать ни анализ нормативных документов, посвященных педагогическим кадрам, ни индивидуальные биографии наиболее известных педагогов города, ни теоретические выкладки о том, каким этот педагог должен быть, по мнению ученых. Социологический портрет, пусть и в отдельных, кажущихся автору наиболее значимыми чертах есть запечатленный образ петербургского учителя в реальности его жизни и профессиональной деятельности.

В попытке решить такую исследовательскую задачу автор опирался на социологические исследования середины 90-х годов своих коллег по СПбАПО – С.Г. Вершловского, Е.Э. Смирновой,

В.В. Тумалева, В.Ф. Курлова, а также на некоторые данные последних двух лет из выступлений заместителя председателя Комитета по образованию Петербурга Н.А. Заиченко и данные, полученные в исследованиях, выполненных по заказу Комитета.

Какие общие изменения происходили в 90-е годы в петербургском учительстве? В России 90-х годов работало около 1,5 млн. учителей, из них в городских школах – 0,7 млн. К 1995 г. не менее 20% педагогов Петербурга были лица без базового педагогического образования (6, с.30). Молодые педагоги в возрасте до 30 лет составляли 24%. Женщины составляли 89% петербургских учителей. Не менее 40% выпускников педвузов не приходили работать в школу. В Петербурге в 1994 г. имелось 2000 учительских вакансий (в основном, преподавателей иностранных языков, словесников, учителей физкультуры). Помощь школе оказывали от 5 до 12% родителей. «Демократические тенденции в управлении школой не получили распространения в Петербурге» (5, с.177). Отсев из петербургских школ вырос в 90-е годы в 20 раз (около 10 тысяч учащихся в год).

В 90-е гг. нарастал уход из петербургских школ учителей: 746 (2,3%) в 1991, 1500 (4,7%) – 1993. Из других сфер в школу приходили работать специалисты без базового педагогического образования. Но из общего числа проходивших профессиональную переподготовку пришло работать в школу только 16%. Исследования 90-х годов констатировали, что «Отток из профессии намного перекрывает приток» на фоне роста численности учащихся петербургской школы (5, с.109).

Профессиональный стаж петербургского учителя на 1995 г. выстраивался следующим образом: до 10 лет работы в школе – 33,4%, 10-20 лет – 22,2 %, свыше 20 лет – 27,9%, остальные – свыше 30 лет. Заметным фактором стало старение учительства.

78,2% петербургских учителей имели высшее педагогическое образование. При этом, следует помнить, что в отличие от дореволюционного периода советское и постсоветское учительство состояло в основном из выходцев из народа, то есть из семей более низкого культурного уровня, чем интеллигенция.

Учителя Петербурга 90-х годов могут подразделяться не только по возрасту и стажу на три группы (молодые, опытные и сверхопытные педагоги), но и на две полярные группы по отношению к работе. Для 7% работа является всем, для 6% настоящая жизнь начинается только после работы. Остальные респонденты признавали себя творческими людьми, которые реализуются и вне работы (15%), общественными светскими людьми, ведущими интересную жизнь вне сферы профессии (25%), домашними обычными людьми (50%). Уровень профессионального самовоспроизводства учителей как группы – 11% – был значительно ниже, чем в здравоохранении – 24%, торговле – 37%, силовых структурах – 38%, науке и высшей школе – 48%, предпринимательстве – 62%.

Зарплата учителей неуклонно снижалась относительно среднего показателя по промышленности еще с советских времен: 1970 – 81%, 1980 – 73%, 1989 – 67%, 1993 – 44% (5, с.112). Выпускники вузов по привлекательности из 22 основных профессий ставили в 90-е годы профессию педагога на 15-е место. Из них считали творческой профессией: педагога – 8%, предпринимателя – 40%.

Продолжалась феминизация петербургского учительства: 1975 – 21% учителей города – мужчины, 1992 – 17%. В школах повышенного уровня обучения их несколько больше, но никогда эта цифра не достигала 30%, как в 50-е годы. Мужчины ориентировались в школе на определенные предметы, испытывали определенную изоляцию в женском коллективе, поэтому в детском коллективе чувствовали себя комфортнее.

Большая исполнительность, ответственность и конформизм также делали женщину более удобным работником для школьной администрации. Мужчина-учитель воспринимался респондентами (директорами школ, учительницами, учащимися) как оплот дисциплины в школе, фактор нормализации отношений в женском коллективе, более справедливый и спокойный педагог.

Кризисы профессиональной деятельности учителей (кризис адаптации к профессии, кризис рутинной работы, кризис опытности – переучиваться поздно, а по-другому меня работать не научили), свойственные любому историческому периоду, усилились в 90-е годы. Но вера в свою высокую миссию у учительства Петербурга оказалась стабильной (85-90%). Сверхответственность учительства как необходимое профессиональное качество (надежность, обязательность, испол-

нительность) сделало в советский период учителей одной из самых консервативных групп. 92% опрошиваемых учителей констатировали свою неуверенность в завтрашнем дне, 64% ощущали ограниченность своих возможностей. Но 78% менять профессию не собирались. Степень невротизации оказывалась у учителей выше, чем у инженерно-технических работников, а максимальный ее уровень наблюдался у преподавателей-гуманитариев. Идеалы гуманистической педагогики, декларируемые большинством петербургских учителей того времени, можно подвергнуть сомнению, так как за введение отбора в начальную школу выступало 43% респондентов, в основную – 55%, в старшую – 83%.

40% молодых петербургских педагогов (до 30 лет) не имели семьи (общий показатель составил 16%, еще 13% разведены и имели неполные семьи), зато 78% имели урочную нагрузку в 28 часов в неделю и классное руководство. 72-80% выпускников педвузов считали себя неподготовленными к педагогической работе. Поэтому степень неудовлетворенности у молодых учителей своей работой в школе была максимальной. При этом, стереотипную приверженность идее, что молодой педагог в школе – это панацея, следует принимать с большой осторожностью. Опросы старшеклассников и выпускников школ показывают, что среди наиболее любимых учителей педагоги старше 50 лет, и пенсионеры представлены в 64% случаев.

Дополняет эту безрадостную картину такой показатель, как недостаточное жилищное обеспечение петербургских учителей (в среднем по 11 квадратных метров на члена учительской семьи, отсутствие у 35% петербургских учителей дома своего рабочего места). Опрошенные учителя имели лишь один выходной, который в основном был посвящен подготовке к урокам. 40% не занимаются спортом, хронические болезни все чаще становились достоянием тех, кто должен был воспитывать у молодежи здоровый образ жизни. Круг дружеского общения часто был ограничен коллегами, что позволяет говорить о складывании негативной профессиональной микросреды в условиях общественного непризнания значимости учительского труда.

Мнение петербургских учителей тех лет об отношении общества к профессии учителя характеризовалось следующим образом: государство относится к учителю отрицательно – 55%, безразлично – 43%, общество соответственно – 59 и 39%, семья высоко – 42%, невысоко 48 %, сами педагоги – высоко 76%, невысоко – 23%. Можно сделать вывод о высоком статусе профессии педагога в глазах самих ее носителей и семьи, но низком у государства и общества (5, с. 19).

По мнению учительства Петербурга в большей степени влияли на учеников: семья – 64%, молодежная субкультура – 35%, общая обстановка в стране – 35%, СМИ – 30%, школа – 12%.

Учащийся 90-х годов в глазах педагогов характеризовался ориентациями на богатство – 64%, умение пробыть в жизни – 49%, инфантильностью – 45%, тягой к развлечениям – 43%, стремлением к учебе – 33%. Петербургские педагоги относили себя и своих учеников к совершенно разным по ценностям поколениям (себя отнесли к поколению тружеников – 49%, обманутых – 31%, разочарованных – 30%; учащихся к поколению прагматиков – 30%, агрессивных – 28%, поколению надежд – 25%). Таким образом, согласно этим данным, петербургские педагоги 90-х достаточно низко оценивали своих учеников.

Петербургские педагоги 90-х годов оценивали происходящие со страной перемены как общее ухудшение социальной ситуации: в экономике – 65%, в образовании в целом – 32%, в культуре – 65%, в осуществлении социальной справедливости – 72%, в собственной школе – только 11%.

Отношение петербургского учительства к школьной реформе выражалось в следующих ответах групп респондентов: нуждаются в частичных переменах – 63%, в глубоком кризисе и требуют радикальной реформы – 33%. Интересно, что тогда же московские учителя ответили на эти вопросы соответственно – 22% и 69%. А учителя петербургских гимназий и лицеев отмечали частичный характер перемен как желательный чаще педагогов общеобразовательных школ.

Области, в которых петербургские учителя видели наиболее назревшие перемены, были связаны: с ослаблением регламентации – 57%, появлением новых учебников – 50%, изменением содержания программ по предметам – 47%. Задачи современной школы петербургские учителя видели в формировании прочных знаний – 69%, развитии личности учащихся – 66%, развитии их способностей –

56%, воспитании нравственности – 56%. Были слабо представлены показатели «развитие культурного кругозора», «профоориентация», «получение сведений о жизни», «общественное поведение», «систематизации получаемых знаний». Представляется, что уже тогда можно было говорить о наличии консервативных черт и тенденций в петербургском учительстве.

В отношении к воспитательной работе происходило полярное разделение мнений респондентов, но очевидно было, что для петербургских педагогов это два разных педагогических труда (ее должен вести каждый педагог – 62%, специальный педагог – 51%).

В своих коллегах петербургские педагоги выше всего ценили: профессиональное мастерство – 72%, умение заинтересовать ребят предметом – 71%, глубокое его знание – 57%, доброту – 51%, эмоциональность – 50%.

Факторами, которые, по мнению петербургских учителей, в наибольшей степени влияли на возможную смену ими педагогической работы, выступали: оплата труда – 62%, семейные проблемы – 48%, увеличение свободного времени и снижение рабочей нагрузки – 41%. Всего «протестантов», которые открыто признавали невозможность для себя реализоваться в педагогической профессии, было 14%. Таким образом, социальные факторы явно превалировали над профессиональными, учитывая, что сама по себе педагогическая профессия характеризуется повторяемостью, рутинностью, обязательностью, стандартизацией, наряду с высокой социальной ответственностью, уникальностью объекта этой профессии и ее высокой технологичностью.

Петербургские учителя 90-х годов считали главными чертами своей профессии: психологическую выносливость – 79%, необходимость домашней подготовки и постоянного обновления знаний – 70%, необходимость постоянно следить за своим поведением – 58%. Но в целом можно констатировать, что «большинство учителей считают, что их труд нормален и к ним не выдвигают запредельных требований» (5, с.57).

Наиболее привлекало петербургских учителей 90-х к педагогической профессии: сам процесс работы – 54%, признание у детей – 50%, реализация своих способностей – 28%, общественное признание – 12%. То есть, петербургский учитель был скорее ориентирован на работу как таковую (вне социального контекста), на детей, на самоутверждение, но не на мнение коллектива других педагогов и не на общественное признание.

Выбор педагогической профессии, по мнению петербургских учителей, определялся: индивидуальным осознанием своих склонностей – 55%, реализацией еще детской мечты – 47%, традициями семьи – 18%, случайностью – только 3%. То есть мотивация профессионального выбора у петербургских учителей нельзя считать случайной, что позволяло прогнозировать высокую профессиональную устойчивость.

При этом, отмечалось, что педагогический вуз не готовит к реальностям профессии, столкнувшись с которой отношение к профессии молодого учителя ухудшается. Устойчивость мотивации к педагогической профессии растет со стажем, она выше у творческих педагогов. Кстати, на изменение высокого уровня преданности выбранной профессии существенно не влияли возраст, пол, стаж или преподаваемый предмет. У 54% респондентов направленность на педагогическую профессию с возрастом сохранилась, у 18% – усилилась, у 11% – ухудшилась. «С увеличением возраста и стажа работы растет доля учителей со стабильной мотивацией, низменно положительным отношением к работе» (5, с. 75). Но только половина тех же респондентов повторила бы свой профессиональный выбор, и еще треть затруднились ответить.

По мнению опрошиваемых, затрудняло их профессиональную деятельность: слабое финансирование – 64%, непропорциональность нагрузки и необходимость совмещать предметы – 33%, слабая дисциплина учащихся – 28%, бюрократизм администрации – 25%.

Главные изменения в школе, по мнению петербургских учителей, касались: новых предметов, преподаватели которых отмечают максимальные изменения – ОБЖ, экономика, информатика, гуманитарии чувствуют большие изменения, чем естественники и математики; общее осознание, что падает мотивация детей к учебе – учатся для родителей – 66%, учителей – 32%, для будущей

жизни – 55%, из любознательности и интереса – 30%, пользу обществу – 4%. Ослаблением внимания родителей к учебным успехам детей были обеспокоены 66% учителей Петербурга.

Профессиональную удовлетворенность петербургский учитель 90-х годов испытывал: от ведения урока – 64%, от повышения уровня собственных знаний – 54%, от поиска новых привлекательных форм работы – 65%. При этом подавляющее большинство респондентов хотели работать с более сильными учениками.

Мнение петербургских учителей об основных требуемых качествах учителя сводилось к: профессионализму – 58%, любви к детям – 50%, креативности – 43%. Аналогичные требования к учащемуся связывались опрошенными учителями с раскрепощенностью – 60%, общительностью – 50%, самостоятельностью – 43%. 70% петербургских педагогов отнесли себя по стилю общения с детьми к демократам и 26% к авторитарам. Петербургские учителя высоко оценили свои способности наладить контакт с детьми, речь, креативность, низко – свои способности прогнозировать ситуации и преодолевать раздражительность.

Петербургские учителя 90-х гг. разделялись по отношению к инновациям в образовании на группы: наивные инноваторы (кто недавно пришел в школу и как неопытный считал, что изобрел принципиально новые методики); исследователи (их было мало), инноваторы по долгу (как правило, представители школьной администрации); инноваторы по духу творчества; инноваторы по принуждению. Меньшую инновационность демонстрировали

учителя, закончившие не питерские вузы.

Необходимость инноваций петербургские учителя объясняли преодолением трудностей в работе (большим числом учащихся в классе – 39%, слабой мотивацией детей к учебе – 50%, загруженностью – 11%, бюрократичностью – 25%, недостатком учебного оснащения – 61% и финансированием – 65%). Привлекательность инноваций в мнении петербургских учителей определялась следующими интерпретациями: интереснее стало работать – 65%, возрос интерес детей – 64%, повысилась успеваемость – 24%. Но большинство петербургских учителей считало, что инновационность не должна быть включена как критерий в аттестацию учителей.

Повышенную инновационность проявляли педагоги гимназий и лицеев. На 1994 г. в Петербурге работало 570 школ, из них 301 углубленных, 47 гимназий, 8 лицеев, 7 школьных комплексов и центров, 47 коррекционных школ. Школы – экспериментальные площадки в Петербурге появились с 1989 г. под популярным тогда названием «авторские школы».

Из ранее существовавших физико-математических «углубленок» советского времени выросла основная часть современных лицеев. Можно сделать осторожный вывод, что повышенный статус школы 90-х годов стал фиксацией уже имевшихся достижений, а не следствием реформирования школы. В школах повышенного уровня обучения констатировался более высокий корпоративный дух в коллективе. Различалась удовлетворенность учителей обычных школ и ШПУ отношением детей и родителей к школе (считали такое отношение плохим 46-61% в обычных школах и 20-32% в ШПУ).

В школах повышенного уровня обучения меньше проявлялась феминизация педагогических коллективов (13% против 9% в общеобразовательных), работало больше преподавателей с непедagogическим образованием и с вузовским образованием, полученным в Петербурге. Учителя таких школ были более направлены на свою профессию, ориентированы на преданность городу, стране независимо от стажа работы. У них наблюдалось более оптимистическое отношение к школьным переменам вообще и к достижениям своей школы в частности.

Таким образом, расширенное поле для профессионального творчества у школ повышенного уровня (сотрудничество с вузами, зарубежными школами, с системой повышения квалификации) сглаживало общие для учительства негативные социальные условия работы. Именно ШПУ активнее формировали свою воспитательную систему. При этом, акцент на связь школы с профильными вузами предполагала и опасность социальной депривации (сужению поля мобильности из-за отбора в такие школы).

Наличие инноваций в педагогическом процессе констатировали учителя города: в обучении – 75%, воспитании – 43%, во внеклассной работе – 47%. Считали, что инновации – дело каждого учи-

теля в отдельности – 80%, что их нужно вводить очень осторожно – 39%, что кто-то должен своим трудом пробивать дорогу новому – 23%.

Таким образом, складывается впечатление, что «инновационный взрыв» середины 90-х годов был связан с провалом государственного реформирования в образовании (!) и имел естественный, идущий из учительских низов характер. Статус, специальная подготовка инноваторов, сопровождение нововведений, привязка инновационной деятельности к аттестации учителей, управленческий прессинг не могут перевесить значение самореализации небольшой, но очень важной группы инноваторов по духу.

Еще одним аспектом темы «Петербургский учитель 90-х годов» являются ценностные ориентации петербургских учителей. Среди них: здоровье – 77%, материальное благополучие – 56%, интересная работа – 58%, друзья – 54%. Всего 25% учителей выбрали как ценность честный труд (одновременно считая себя поколением тружеников). Заметным было явное ухудшение отношения учителей к реформированию образования по сравнению с исследованиями периода перестройки. Политическая стабильность в стране была ценна только 23%. Учителя города слабо интересовались политикой, гражданское достоинство считали ценностью только 9% (а в 1989 – 47%). В целом, демократические ценности в глазах учителей оказались девальвированы социальными реалиями.

Конфликты в учительской среде, по мнению самих петербургских учителей, возникали на почве: личных отношений – 47%, низкой зарплаты – 35%, нервозности в обществе – 27%. В сравнении с Москвой, в Петербурге чаще были конфликты учителей с администрацией школ и коллегами, а не с учениками при равных показателях конфликтности с родителями. Конфликты с учащимися, по мнению петербургских учителей, вызывались незаинтересованностью в учебе – 66%, недостойным поведением учеников – 48%, их низкой дисциплиной – 27%.

Петербургское учительство всегда считалось олицетворением высокой культуры. Несмотря на ситуацию 90-х годов отношение учителей к культуре как нравственной категории сохранилось: культуру понимали, как умение оставаться человеком в любых условиях – 89%, как порядочность, честность – 79%, как воспитанность – 71%, как терпимость к другим – 45%. Заявляли о себе как о верующих 38% учителей города, атеистах – 29%.

Материалы исследований показывают, что на досуг в духе высокой культуры у петербургского учителя не оставалось времени. Учительский досуг сводился к: просмотру телепередач – 50%, чтению – 44-56%, общению с друзьями – 37%. Произошло резкое сокращение посещений учителями кино и театров. Заметен был и ярко выраженный политический индифферентизм учительства в социально активном возрасте.

Только 9% респондентов считали, что у них есть собственные политические взгляды. Эта тенденция касалась и профессиональной сферы. Закон об образовании прочитали полностью 35% и частично – 39%, положительное отношение к нему выразили 9%, остальные оценивали его как неконкретный, не верили в силу законодательства, обвиняли в отсутствии общественного обсуждения.

Автор сознательно не стремится к интерпретации приведенных социологических данных о петербургском учительстве в 90-е годы в силу многозначности их трактовки. Теперь хотелось бы перейти к данным «Отчет по результатам социологического исследования Санкт-Петербургского социологического научно-исследовательского центра, проводившегося в феврале 2010 года по заказу Комитета по печати и взаимодействию со СМИ на тему «Портрет нового учителя для нашей новой школы» //http://snispb.spb.ru/.

В данном отчете констатируется снижение общей удовлетворенности очень разнообразной выборки населения Петербурга состоянием школьного образования в городе по сравнению с 2008 г. – с 67% до 61%. Не наблюдается существенных изменений по сравнению с 2008 г. в оценке населением школы по таким параметрам, как качество преподавания (3,6 из максимальных 5); материально-технического оснащения школы (3,5), средняя оценка профессионального уровня петербургских учителей (3,7), качества реализуемых школами города учебных планов (3,4), спортивных

занятий (3,6), горячего питания (3,2). Достаточно высока лишь оценка респондентами работы классных руководителей (4,0).

Молодые респонденты оценивают петербургскую школу выше, чем пожилые, которым явно свойственен негативный стереотип восприятия по сравнению с той школой, в которой учились они сами. Авторы отчета диагностируют, что «Удовлетворенность всеми аспектами условий школьного обучения напрямую коррелирует с уровнем душевого дохода родителей школьников. Дети более обеспеченных петербуржцев пользуются существенно лучшими условиями обучения. Для объяснения этого факта выдвинем следующую гипотезу: среднее образование в городе является формально бесплатным, по факту подчинено рыночным законам: существуют лидеры рынка общего образования – сильные школы, имеющие высококвалифицированный учительский состав, хорошее материально-техническое оснащение. С другой стороны, существуют и школы-аутсайдеры» (6, с.8).

Интересна оценка населением города работы петербургских учителей. Считают, что петербургские учителя работают успешно – 52% родителей (а в группе с доходом свыше 20000 рублей на человека – 78%). Наиболее востребованные сегодня качества петербургского учителя – любовь к детям (29%), предметная компетентность (21%), сдержанность и терпение (18%), культурность (11%), индивидуальный подход (11%), профессионализм без уточнения, видимо как интегративное качество (28%). Различия возникают только у респондентов с детьми-школьниками и без них.

50% респондентов считают, что школе нужны специалисты без педагогического образования – специалисты в отдельных отраслях знаний. 49,3% выступают против, считая, что это не нужно. Интересен вывод авторов отчета: «Учитывая новизну идеи (?) и отсутствие полемики на этот счет, представляется легкодостижимым (в интересах кого ? – Ш.А.) обеспечение идее высокой общественной поддержки» (6, с.31). Наконец, лишь 1% горожан знает подробно президентскую инициативу «Наша новая школа» и еще 11% что-то об этом слышали.

Теперь хотелось бы высказать некоторые интерпретирующие позиции, имеющие, как представляется автору, прогностический характер.

По мнению С.Г. Вершловского, одного из наиболее авторитетных специалистов, изучающих социокультурные реалии современного российского учительства, прежде всего на петербургском социологическом материале, эту профессиональную группу можно рассматривать в нескольких аспектах:

- как социально-профессиональную группу, призванную удовлетворять потребности общества в подготовке подрастающего поколения к выполнению социально-профессиональных ролей (социальная миссия);

- как хранителя и «передатчика» культуры, обеспечивающего приобщение молодых людей на разных этапах образования к ценностям культуры (антропологическая миссия);

- как профессиональное сообщество, развивающее индивидуальные способности каждого субъекта образования, содействующее саморазвитию и позитивной самореализации личности, в том числе и учителя (социально-психологическая миссия)».

На личностном уровне эти аспекты проявляются в тройной психологической нагрузке, создаваемой тройственностью социальных ролей учительства:

- учитель как государственный служащий, выполняющий социальный заказ общества, формализуемый государством;

- учитель как гражданин, интеллигент, призванный говорить правду взрослеющим людям;

- учитель как обычный представитель российского социума, несущий на себе все тяготы современной российской жизни.

Противоречивая взаимосвязь этих ролей и выступает как проблема гражданского, профессионального и личностного самоопределения учителя.

Среди наиболее действенных факторов, влияние которых определяет положение современного российского учительства, можно выделить:

1. Государственную образовательную политику, ее внятность, поддержку ее учителями, приоритетность подготовки и статуса учительства в контексте образовательного реформирования.

2. Сравнительный анализ подготовки, повышения квалификации и особенностей профессиональной деятельности педагога в разных странах как источник формирования государственной политики в отношении учительства.

3. Тенденции развития теоретической педагогики и ее смежных сфер по направлению педагогического образования, которые определяют меняющиеся идеалы, компоненты профессиограмм, перечни компетентностей, прогнозы изменений отечественного учительства как перспективу.

4. Реальный профессиональный потенциал современного учительства, выраженный в его педагогическом опыте, профессиональных достижениях, инновационной деятельности, который должен становиться приоритетным объектом научного изучения не в меньшей степени, нежели научно-нормативные требования к современной профессиональной деятельности учителя.

5. Наконец, традиции российского учительства как наименее учитываемый фактор, на самом деле имеющий ничуть не меньшее значение в развитии современного учительства.

Под традициями российского учительства понимаются исторически сформировавшиеся долговременные тенденции, свойственные данной профессиональной группе. Традиции российского учительства можно условно подразделить на традиции педагогического (базового и постдипломного) образования и традиции собственно профессиональной деятельности российского учительского сообщества.

К первой группе можно отнести тенденции разнообразия или унификации маршрутов педагогического образования, определявшиеся разнообразием типологии и видологии школ в разные исторические периоды; ориентацию на количественные (массовизация учительства как профессии) или качественные характеристики в подготовке учителей; тенденции приоритета университетского или специального вариантов высшего или среднего педагогического образования в педвузах и педучилищах; развитие постдипломного образования учителей за счет общественно-педагогической инициативы или жесткого государственного регулирования системы повышения педагогической квалификации.

Ко второй группе традиций профессиональной деятельности российского учительства относимы:

– его предметоцентризм, ориентацию на работу в парадигме академической школы учебы и, одновременно, нравственного, воспитывающего эталона для молодежи, часто определяющего и сегодня профессиональное самосознание учителей («учительская миссия»);

– восприятие учителя как «человека государства», его служащего, почти чиновника, обязанного трудиться в режиме четкой государственной регламентации и контроля;

– традиция учительского социального служения, определявшего престиж в обществе учительской профессии, отнесение учительства к наиболее культурной элите и общественно активной части отечественной интеллигенции при постепенном историческом превращении учительства в одну из наиболее массовых профессий с понижением этой активности, что, несомненно, повлияло как на педагогический авторитет, так и на социальный статус учителя;

– традиция своеобразного профессионального «энциклопедизма» российского учителя, когда даже «компетентностная профессиограмма» в новых стандартах педагогического образования воспроизводит явно невыполнимое для одного человека число профессиональных функций, а вопрос о дифференциации функционала учителя всерьез даже не ставится.

Говоря о традициях российского учительства можно сделать вывод о том, что XX век в его истории как период превращения учительской профессии в массовую, повлек неизбежную дегуманизацию учительской профессии. Снижение ее ценности в обществе, «изгнание» учительства из спектра отечественных культурных элит представляется исторически неизбежным явлением, а не результатом политических ошибок недооценки профессии или бюрократического равнодушия к учителям и их проблемам.

Но для смягчения негативных последствий этих объективных тенденций, для «реабилитации» учительства в начале XXI века потребуются как социальные меры (зарплата, карьера, пенсионное обеспечение), так и непрерывная психологическая подпитка учителя в осознании своей высокой про-

фессиональной миссии, ощущении радости от творчества и принадлежности к мощной и защищённой профессиональной корпорации.

Современные тенденции развития образовательной политики государства в отношении российского учительского сообщества связаны с серьёзным запаздыванием реформы педагогического образования. Это сделало неизбежными опоры на педагогов среднего и старшего возраста и нарастание проблемы профессионального воспроизводства учительства. В Петербурге, по данным Комитета по образованию 2010 г., 58% работающих учителей принадлежали к возрастной группе свыше 45 лет.

В среднем конкурс в петербургские педагогические вузы составил 2,2 человека на место, а средняя планка ЕГЭ – 63 балла, то есть немало. Но количество их выпускников, пришедших и остающихся работать в системе образования, остается неизменно печальной проблемой. Решить ее за счет перевода подготовки учителей в классические университеты, ссылаясь на опыт западных стран, вряд ли возможно, если сохранять зарплату молодому специалисту, пришедшему работать в петербургскую (!) школу на уровне 5-10 тысяч рублей (учитывая возможности рынка труда и социальные стереотипы крупного города). Еще более острой по сравнению со школой остается в Петербурге проблема кадрового обеспечения системы дошкольного образования.

А ведь петербургская школа в последние годы с гордостью констатирует почти полное отсутствие учительских вакансий, усредненные показатели учительской зарплаты по городу растут из года в год и составляют около 20-25 тысяч рублей. Вроде бы и немало, если не учитывать, что эту зарплату учителя получают отнюдь не за ставку, беря на себя любые дополнительные часы уроков, что, конечно, не может не сказываться на их качестве. И стоит ли удивляться случаям, когда даже редкие дошедшие до школы выпускники педвузов не могли найти себе места работы – все места были заняты.

Большое значение придается сегодня вхождению России в Болонский процесс, что должно положительно сказаться и на качестве педагогического образования. Но представленные в тексте новых стандартов педагогического образования различия магистратуры и бакалавриата показывают только усиленные функции аналитика у магистрантов, что принципиально не разрешает назревшую проблему дифференциации учительского труда.

Большое значение для развития современного российского учительства имеет популярный в научно-педагогических кругах компетентностный подход и разработанные на его базе новые федеральные образовательные стандарты высшего педагогического образования. Сам факт запоздалого обращения государства к реформе педагогического образования радует (лучше поздно, чем никогда).

Однако сегодня приходится констатировать, что на уровне нормативных документов и научных разработок не сформирован единый подход к определению понятия «профессиональная компетентность педагога». Структурное наполнение содержания этой категории требует иерархизации, а не механического суммирования. Ограничиваться только технологической стороной содержания профессиональной компетентности педагога, при всей ее ориентированности на практику, нецелесообразно. Наибольшее значение в сложившейся ситуации имеет сформированность мотивационного и рефлексивного компонентов профессиональной компетентности современных педагогов.

Анализ проектов ФГОС ВПО позволил, как исходные, предположить три возможные стратегии реформирования базового педагогического образования на основе компетентностного подхода. Это стратегия сохранения традиционного (академического, знаниевого, предметоориентированного) педагогического образования с компетентностными дополнениями; стратегия жесткого разделения на фундаментальную (традиционную) и деятельностную (компетентностную) части и стратегия радикального реформирования на основе компетентностного подхода. Реализация последнего варианта предполагает сокращение сроков обучения до 3-4 лет, двухступенчатую систему высшего педагогического образования, открытость и готовность педагогических вузов к изменениям.

Структуру компетенций бакалавра педагогики в тексте ФГОС ВПО можно разделить на общекультурную (философ, историк, экономист, социолог, правовед, культуролог) и профессиональную (предметник, воспитатель и социальный педагог, диагност, знающий психологию ребенка, исследователь-проектировщик-аналитик-методист). То есть привычный для советского педагогического об-

разования вариант его содержания, по сути, остается неизменным (общая культура – знание по предмету – психолого-педагогический блок – практика), хотя количество отпускаемых на каждый из блоков учебных часов может варьироваться. Блок педагогической практики требует расширения не просто по количеству часов, а именно как инструмент подлинного развития профессиональных компетенций.

При этом, новые стандарты педагогического образования оставляют без ответа ряд принципиальных вопросов.

Во-первых, из преамбульной части текста ФГОС неясны характерные черты той новой школы России, для которой планируется готовить новых учителей на базе этих новых стандартов.

Во-вторых, самые логичные проекты стандартов будут бессмысленны без ответа на вопрос «Как планируется «заманить» в педвузы (или университеты – педагогические или классические, большие) будущих педагогов?»

В-третьих, авторы всех вариантов ФГОС явно выбрали вариант подготовки «универсального педагога», хотя он самый слабо реалистичный и наиболее затратный.

В-четвертых, предлагаемые варианты ФГОС не дают четкого различия принципиальной разницы в задачах и уровне подготовки бакалавра и магистра педагогики.

В-пятых, предложенные варианты ФГОС сконцентрированы на технологических и аналитико-диагностико-проектировочных компетенциях в неопределенной, размытой области – она и не обучающая, и не воспитывающая. Представляется, что специальный акцент на воспитательных компетенциях будущего педагога сегодня необходимо усилить. Также требует внимания в ФГОС и сфера педагогической техники – движение, мимика, одежда, артистизм, быстрота реакции, саморегуляция (а не только профессионализм речи, о котором говорилось в проектах).

Аналогичные нерешенные принципиально проблемы можно констатировать и в системе постдипломного педагогического образования и совершенствования профессиональной деятельности учителей Петербурга. Предполагается введение с 2011 г. конкурентной системы различных учреждений (вузов, учреждений ДПО, школ – ресурсных центров) при повышении квалификации учителей. Новая система должна основываться на ваучере на 300 учебных часов, который от государства будет получать каждый учитель для прохождения обязательного раз в пять лет повышения своей квалификации, который он может принести в эти конкурирующие учреждения, предлагающие ему разные образовательные маршруты. Таким образом, самостоятельность и поле выбора для учителя или школы, в которой он работает, возрастает. Возможность накопительной системы прохождения различных курсов, взаимозачет модулей образовательных программ, прослушанных учителем и засчитанных в рамках системы кредитов усиливают эту положительную тенденцию. Предусматриваются стажировки учителей у педагогов городских ресурсных центров, школ-лабораторий и экспериментальных площадок. Новые координационные функции должны приобрести преобразуемые Информационно-методические центры.

В настоящее время по данным Н.А. Заиченко из 108 тысяч работающих петербургских педагогов примерно 3,5 – 5,5 тысяч вообще не проходили профессиональную аттестацию. Новый вариант аттестации педагогов Петербурга с 2011 г. по замыслу Комитета по образованию предполагает, что высшую категорию учитель сможет получить только в результате собеседования с городской комиссией экспертов по защите своего портфолио и посещения экспертами открытых занятий соискателя. Все категории учитель должен будет раз в пять лет подтверждать в районной или городской комиссии на основании ответов на тест, либо экзаменационной процедуры по разработке развернутого плана урока по предложенной комиссией теме или по решению ситуационных педагогических задач из предложенного комиссией кейса.

Критерии новой аттестации учителей включают применимость и передаваемость их педагогического опыта, высокие результаты учеников. Акцент при аттестации делается на участие и результаты учителей – участников конкурсов профессиональных достижений. Важным видится не только сам факт победы в таком конкурсе, но и его продолжение, предполагающее мастер-классы, препо-

давание на курсах молодым педагогам, прохождение у победителей стажировок, возрождения советской системы учительского наставничества.

Большое значение придается знанию учителем преподаваемого предмета. Последние годы (2008–2009) показали, что слабые результаты петербургских учащихся, показанные в рамках ЕГЭ по ряду предметов, во многом связаны со слабой предметной подготовкой самих учителей. По данным петербургского Регионального центра оценки качества и мониторинга образования (РЦОКО) низкий проверочный балл по своему предмету на материалах ЕГЭ (46-53 балла) показали 12% учителей, 56% вообще не открывали версию ЕГЭ, многие не знакомы с последними научными достижениями по своему предмету, так как большинство изучало его 20-30 лет назад.

Еще одним компонентом новой системы аттестации учителей станет предполагаемая попытка преодолеть свойственные современному петербургскому учительству негативные тенденции – патернализм сознания (государство, общество, семья, ученики нам должны), низкий социальный оптимизм, недостаточный уровень инновационной культуры.

Все вышесказанное должно повысить качество учительского сообщества и государственный контроль над ним. Но без ответа остаются по-прежнему два вопроса. Насколько реально будет стимулировать учителя разница в заработной плате, карьерных перспективах, функционале и условиях профессиональной деятельности аттестованных по новым правилам учителей? Если такая разница будет незначительной (например, в одну тысячу рублей), то в реальности можно получить бюрократизированную, формальную и не повышающую реальное качество работы учителя процедуру, которая приведет лишь к росту социально-психологического напряжения, и без того загруженного бумажными и электронными отчетами учительства, оттоку из профессии, к возможной коррупции в этой области.

Второй вопрос касается того, насколько новые аттестационные процедуры позволят обновить учительский корпус качественно. Уход из школ учителей пенсионного и предпенсионного возраста, на которых сейчас, как это ни печально, держится система образования, раздраженных новыми правилами обязательной аттестации, в условиях откровенной неясности источников, из которых эти кадры можно будет заменить, способен привести к непредсказуемым последствиям.

С другой стороны, администрация школ, статус которых будет определяться, в том числе и количеством педагогов высшей и первой категорий, вынуждена будет усилить нажим на педагогов с требованием проходить аттестационные процедуры по новым правилам. Проблема смены поколений российского учительства назревала давно, но решается она не столько контролем и аттестацией, сколько наличием или отсутствием поколения по-новому подготовленных учителей, идущих на смену уходящему поколению профессионалов.

Эти свойственные петербургским учителям проблемные тенденции дополняются данными пяти опросов учителей России, проводившихся лабораторией академика РАО В.С. Собкина (Институт социологии РАО) в 1988, 1991, 1994, 2003, 2008 годы и имевших целью выявить в динамике особенности самосознания себя учителями в профессии и социальном окружении.

Приведем лишь несколько наиболее ярких выявленных тенденций. Количество учителей, считающих, что российская школа пребывает в кризисе, за прошедшие 20 лет резко упало с 72% в 1988 г. до 18% в 2008 г. Количество педагогов, уверенных в успешности своей профессиональной деятельности, наоборот возросло с 42 до 70%. Таким образом, во временной динамике наблюдается произошедшая за 20 лет стабилизация в отношении основной части учительства к проблемам образования. Является это лишь результатом приспособления учителей к сложившейся в образовании ситуации или эти данные можно трактовать как предпосылку ослабления инновационного, креативного потенциала учительства, когда осознание кризиса становится отправной точкой его преодоления?

Современное учительство России видит основные проблемы школьного образования в виде своеобразного рейтинга, где на первом месте стоит низкий престиж учительской профессии, затем следуют бюрократизация образования, общее положение в стране, изменение в учащейся молодежи с пониженной мотивацией на учебу, общее снижение ценности образования.

Серьезное изменение претерпело за 20 лет мнение учителей о главном качестве выпускника школы. Доминировавшее в 1988 году мнение, что выпускник в будущем обязательно должен стать хорошим специалистом-профессионалом, разделявшееся 67% респондентов, ныне разделяет лишь 32% учителей. Данный факт можно объяснить тем, что за прошедший период учителя, столкнувшись с реалиями глобализации, стали осознавать, что формула «одна жизнь – одна профессия» в современных условиях уже не работает, что жизнь не ограничивается только успешной профессиональной карьерой, что задачей общеобразовательной школы является развитие общих способностей и качеств личности выпускника, а не подготовка его к профессиональному образованию.

А вот мнение опрошенных учителей на тему «Что должна давать детям современная школа?» существенно за 20 лет не изменилось. В рейтинге первые места по-прежнему занимают прочные знания и развитые школой способности учеников. Третье место в опросе 2008 г. заняло приобретение социального опыта. Эта позиция потеснила освоение культуры (третье место в опросе 1988 г.). Далее на пятом и шестом местах респонденты поставили подготовку к вузу и обретение учащимися гражданской позиции. Последний факт представляется социально симптоматичным и в какой-то степени демонстрирующим оппозиционность учительства государству, проявляющуюся через отказ брать на себя в современных условиях эту педагогическую задачу.

По мнению сегодняшних российских учителей, современная школа дает учащимся недостаточно полноценное экономическое, юридическое, эстетическое (!) и валеологическое содержание образования. Только 30% респондентов считает, что школа дает достаточное количество знаний в целом. Интерпретировать эти данные можно двояко. С одной стороны, сохраняется приверженность большинства учителей знаниевой школе учебы, с другой, в учительстве наблюдается растущее осознание важности необходимых в современной жизни прикладных, применимых знаний (экономика, право, здоровый образ жизни).

Наконец, приоритеты учителей относительно главных направлений совершенствования педагогического процесса в современной школе касаются внедрения ИКТ (50%), разноуровневого (46%) и дифференцированного обучения (42%), индивидуальных образовательных маршрутов (32%). Таким образом, можно говорить, что в отечественном учительстве за прошедшее двадцатилетие произошел существенный отход от парадигмы массовой, унифицирующей личность ученика школы. Объяснить этот факт можно как успехом долговременной политики по гуманизации отечественного школьного образования, так и объективными реалиями информатизации образования как процесса, способного произвести своеобразную «педагогическую революцию», «единственно подлинную инновацию» (в трактовке члена-корреспондента РАО А.В. Хуторского), то есть прорыв от массовой школы к школе индивидуального развития каждого учащегося.

Все выявленные тенденции вероятно можно экстраполировать и на современное петербургское учительство, дополнив их региональными, отраженными в последних исследованиях С.Г. Вершловского и М.Д. Матюшкиной. По их мнению, наиболее важные проблемы, которые вскрываются при попытке определить профессиональную позицию современного петербургского педагога, связаны с целым их комплексом:

Во-первых, это трудность личностного, профессионального и гражданского самоопределения современного учителя. В сегодняшних условиях все более острой становится проблема развития концептуального «Я» педагога, осознания им современной социокультурной и образовательной ситуации, осознания себя как личности, а только затем как специалиста, профессионала.

Во-вторых, это трудность освоения (а порой и неприятие) основной массой педагогов популярных с конца 1980-х годов идей, выражавших устремления гуманистически настроенной части педагогической общественности (педагогика сотрудничества, коллективной творческой деятельности, разностороннее, а не всестороннее развитие личности ученика, демократизация образования и педагогики);

В-третьих, это сохраняющаяся невнятность для учительства государственной образовательной политики и, как результат, неоднозначность и отстраненность учителей города от общегосударственных действий (ЕГЭ, профильного обучения, информатизации образования, новых образователь-

ных стандартов, нового проекта Закона об образовании), что предопределяет в целом недостаточную готовность учителей к работе «по – новому»;

В-четвертых, это проблема конкуренции со школой современного информационного общества, породившей другой тип учащихся с их иным отношением к учителю уже не столько носителю знаний, но социально привлекательной личности с ее способностью придти на помощь молодому человеку в его личностном самоопределении. Размер заработной платы прямо не определяет способность учителя стать Воспитателем в самом высоком смысле этого слова, а потребность учащихся в неформальных контактах с учителем наталкивается чаще всего на его «ролевое» восприятие себя, когда значительная часть учителей не в состоянии научить детей чему-либо за пределами своего предмета.

В исследовании «Выпускник – 2009» 52% респондентов жалуются, что среди учителей мало тех, кто поощряет в учениках независимое мнение, только 14% опрошенных выпускников полагают, что отметки не определяют отношение к ним учителей. К числу трудностей, с которыми часто приходилось сталкиваться, 26% респондентов отнесли скучные и не интересные уроки.

По мнению С.Г. Вершловского, на современном петербургском педагогическом поле действуют три группы учителей, три их типа – «педагогический чиновник», реализующий государственный образовательный норматив, эффективный «продавец образовательных услуг», достигающий результата, интересующего не столько учащегося, сколько родителей, и, наконец, педагог-гуманист, раскрывающий потенциал ребенка за счет своего профессионализма, инициативы и осознания профессиональной ответственности.

От каких же факторов сегодня зависит осознание учителем своей миссии? Большинство респондентов в той или иной мере связывают изменение социального статуса учителя только с деятельностью государственных структур разного уровня (федеральных, региональных), сохраняя свойственный отечественному учительству государственный патернализм. При этом, ни один из респондентов не снял с себя личную ответственность за собственную профессиональную самореализацию, осознавая главную личностную специфику учительской профессии.

Наконец, большое значение в мнении учителей имеет

то образовательное учреждение, в котором учитель осуществляет свою профессиональную деятельность. Слаженность и согласованность действий педагогического коллектива, поддержка достижений и авансирование успехов, формирующих у учителей чувство собственной социальной значимости, материальное стимулирование достижений, включенность коллектива в разработку и реализацию концептуальных документов развития школы, совместное (внутрифирменное) повышение квалификации коллектива – те рычаги, которые, по мнению респондентов, способны стимулировать профессиональное осознание и развитие современного петербургского учителя.

Таким образом, в современной ситуации важнейшими источниками повышения качества профессиональной деятельности учительства выступают как ресурсы развития самого образовательного учреждения, позволяющие педагогам реализовать свои профессиональные способности и интересы, так и личная увлеченность педагогической деятельностью, как одно из важных проявлений полноты жизни.

Показатели «качества педагогического труда» могут быть условно разделены на:

– квалификационные (образование, стаж, разряд, повышение квалификации, владение педагогическими технологиями);

– показатели-условия работы педагогов, определяющие «КПД» педагогического труда (нагрузка, оплата труда, материально-техническое и методическое обеспечение школ, их вид, местоположение и социальное окружение городской или сельской школы);

– показатели-смыслы, интериоризованные педагогом как профессиональная позиция (осознание своих слабых и сильных сторон, способность встать на позицию ученика, внутреннее принятие современных изменений в образовании).

Выборочные опросы петербургских учителей в последние два года, проводимые в рамках работы кафедры педагогики и андрагогики, показали, что как позитивные тенденции большинством респон-

ндентов оцениваются стабилизация материального положения, улучшение материально-технического оснащения школ и рост ИКТ-компетентности учителей, конкурсное движение для развития интеллектуально-творческого потенциала педагога. Как ведущие негативные тенденции учителями города констатируются своя слабая подготовленность к воспитательной и инновационной деятельности, недостаточная способность учителя к мировоззренческой деятельности (как личная и профессиональная проблема), непонимание современных изменений в образовании.

Таким образом, новый учитель для новой школы должен быть среди социальных инноваторов (у нас сегодня инновации стереотипно связываются только с прикладными достижениями в экономике за счет естественных наук), ощущать свой успех как успех всего общества, а себя отнюдь не в качестве «последнего рубежа обороны на фронте культуры». Поэтому инновационная культура современного учителя становится важнейшим (вероятно, самым важным) критерием обновления школы. Но именно инновационная культура, а не псевдоинновационность и, как результат, бюрократизация и перегрузка труда учителя. Является ли современный петербургский учитель подлинным инноватором и, если нет, то почему он не хочет им становиться?

«Инновационная деятельность – преобразование результатов научной деятельности в новый или усовершенствованный продукт, реализуемый на рынке или в собственной деятельности, а также связанные с этим дополнительные исследования и научные разработки» (глоссарий новой редакции Федеральных государственных образовательных стандартов начального школьного образования). Исходя из этого определения, очевидно, что научная разработка является первичной для инновационной педагогической деятельности относительно ее внедрения в школьную практику, хотя такое внедрение способно стимулировать новые исследования и эксперименты.

Анализ достаточно большого массива работ, отражающих инновационный опыт петербургской школы и ее учителей за последнее десятилетие и изданных в СПбАПО, показывает, что отраженные там под наименованием «инновационная деятельность» результаты не подходят под вышеуказанное определение и являются практическими наработками, созданными самими школами или научными коллективами независимо друг от друга. Эти издания показывают достаточно слабое влияние педагогической науки на практику и являются, скорее, достаточно добротными самопрезентациями достижений – научных или практических.

По данным московского исследователя Е.В. Воронцовой, резкий всплеск числа городских экспериментальных площадок среди московских школ пришелся на 2005-2006 гг. Аналогичную ситуацию показала и система образования Петербурга, когда из 720 школ города не менее 400 заявлялись как школы, ведущие систематическую инновационную деятельность по разным направлениям. Не быть инновационной школой почти автоматически означало принадлежность к школам-аутсайдерам со всеми вытекающими имиджевыми и административными для них последствиями. Участие школы в Приоритетном национальном проекте «Образование» как одно из условий ставило наличие развитой системы инновационной деятельности. Неудивительно, что школы стали стремительно ее «развивать».

Анализ основных направлений инновационной работы в школах Петербурга показал в этот же период своеобразную формулу успешной школы и включал работу с педагогическими кадрами, эффективное управление инновационной деятельностью, переход на новую систему оплаты труда. Задаваемые органами управления образованием «актуальные направления» инноватики дублировались образовательными учреждениями с завидной исполнительностью директив. Но соответствие этих направлений развитию каждой конкретной школы, ее потребностям и потенциалу представляется достаточно сомнительной, как и сам подход к такой организации инновационной работы.

Можно сделать вывод о том, что основная часть современных петербургских педагогических инноваций (то есть того, что ими называется) фактически была связана либо с изменениями условий развития системы образования (финансовых, кадровых, нормативно-организационных), либо с внедрением новых педагогических технологий в учебный процесс, но не с глубинными, сущностными изменениями самой городской системы образования.

Сравнительный анализ исторического развития систем образования России и ведущих западных стран (США, Великобритания, Германия, Франция, Япония) позволяет констатировать сформировавшиеся на сегодняшний день 6-7 явных и принципиальных различий, которые и могут составить инновационное поле для поиска российской школой. В них включены и четыре отличия, связанные с образованием и профессиональной деятельностью отечественных и зарубежных педагогов.

Среди них:

- несколько уровней получаемого базового педагогического образования, соответственно несколько вариантов диплома о высшем педагогическом образовании, которые дают школьной администрации дифференцировать учительский функционал, создавать естественную кадровую конкуренцию и проводить отбор наиболее подготовленных работников, осуществлять дифференцированное материальное стимулирование учительского труда;

- упор в системе педагогического образования этих стран на практическую подготовку будущего учителя к работе, а не на теоретический багаж, вплоть до системы рефердиата, когда получение диплома об образовании связывается не столько со сдачей экзаменов и защитой квалификационной работы, сколько с успешной послевузовской стажировкой молодого специалиста в школе, где он доказывает, что полученные знания и компетенции реально применимы, и школа получает подготовленного специалиста;

- достаточно высокий социальный статус учительской профессии, выражающийся в возможности реализовывать карьерный рост за счет освоения учителем по собственной инициативе (и за свой счет) новых профессиональных компетенций, увеличивающих статус педагога и его заработную плату, наличие конкуренции в педагогической профессии;

- дифференцированный функционал учителя как тенденция, когда педагог-исследователь, аналитик, диагност, воспитатель, предметник, психолог, тьютор, координатор проектов, социальный педагог, валеолог, коррекционист, организатор дополнительного образования, управленец становятся компетенциями, приобретаемыми самим педагогом дополнительно к основному профессиональному образованию. Отечественные попытки подготовить в системе педагогического образования специалиста максимально широкого профиля, да еще и «человека культуры» с активной гражданской позицией и, при этом, социально успешного представляются утопией.

Эти отличия можно рассматривать как стержневые направления развития школьного образования в XXI веке, которые придется осваивать и нам. При этом надлежит помнить и об интеграционных тенденциях, осознаваемых современными теоретиками западной педагогики. Парадигмы школы учебы, школы социализации (подготовки к жизни), гуманистической школы (индивидуального развития личности) и школы воспитания гражданственности в виде существующих на Западе альтернативных школ дают возможность рассматривать систему образования в разнообразных парадигмальных ракурсах:

- обучения или воспитания;
- элитного или массового образования;
- образования стандартизированного или индивидуализированного;
- академического или практически применимого образования;
- компетентностного (что умеет) или мировоззренческого (что осознает и как принимает) образования.

Но общим принципом построения западных систем образования остается принцип их разнообразия, в то время как принципом-традицией российской школы при всех декларациях об отказе от него остается принцип единства и централизации управления школой. Инновационная деятельность в таких условиях приобретает в России специфические особенности.

Попытаемся сформулировать некоторые общие выводы касательно современной отечественной инновационной деятельности как объекта изучения:

1. Педагогические инновации во времени характеризуются цикличностью и иерархическим характером. История педагогики показывает в каждом столетии из трех развития светской школы в России несколько таких всплесков, но с их хронологическим отдалением становится ясно, что

только некоторые из них приводили к изменениям всей системы образования. А ведь сегодня направленность инновационной деятельности и заключается в таких прорывах, а не «в инновациях ради инноваций». Станет ли начало XXI века периодом инновационного прорыва для отечественной школы или канет в небытие вместе с отчетами о бурной инновационной деятельности?

2. Инновационная педагогическая деятельность несет в себе разное смысловое понимание, которое надо различать. Она может выступать в качестве идеологемы, слогана, лозунга времени, погони за статусом ОУ и отдельного педагога. Инновационная деятельность может выступать как инструмент осознанного и управляемого развития системы образования, чем она и привлекательна органам управления разного уровня. Но может выражать и естественный стихийный (и потому непонятный бюрократии) для педагогического сообщества процесс поиска путей решения насущных для образования проблем, процесс мучительный, долгий, но творческий и реально включающий в себя учителей в отличие от хорошо управляемых, но лишь имитирующих инновационность.

Инновационная деятельность может рассматриваться как первичность научно-теоретического основания или практического педагогического опыта, что предполагает четкое различие опытно-экспериментальной (для научного результата, а не для статуса школы), собственно инновационной (для решения проблем самой школы, хотя бы и с помощью ученых) деятельности и диссеминации полученного педагогического опыта. В настоящее же время в петербургской системе образования доминирует стадийный подход обобщения школой наработанного опыта (экспериментальная площадка) и его дальнейшее распространение (ресурсный центр).

3. Инновационная педагогическая деятельность как явление современного образовательного пространства может иметь как внешний, привнесенный, часто заимствованный, так и внутренний, прорастающий характер. Внешний характер может быть выражен инновационным поиском школой в зарубежном опыте, в научных разработках, государственных документах, в опыте других школ и педагогов, но внутренний обретается лишь из самоанализа собственного опыта и осознания имеющихся в каждой школе собственных традиций.

В целом, можно констатировать, что подлинная инновационная деятельность может быть построена лишь при соблюдении принципов разнообразия, общественно-педагогической инициативы и открытости образовательных систем всех уровней новому.

Петербургский опыт педагогической инноватики учителей хорошо характеризуется мнением С.Г. Вершловского об итогах учительского конкурса ПНПО в 2008 г.: «Трудно выявить среди «просто хороших и успешных» учителей тех, чей опыт представляет особый интерес в плане его инновационности». Это мнение дополняется суждением М.Г. Ермолаевой о самоопределении петербургского учителя в пространстве инноваций: «Ключевым понятием для учителей является технология. Наибольший интерес вызывают курсы, которые направлены на формирование практических умений, где учителей не только информируют о новой технологии, но и обучают ей. Проживание учителем новой технологии в роли ученика – важное условие успешности его будущего педагогического взаимодействия с учащимися. Однако без осмысления стратегии работы с этой технологией, без осознания учителем оснований проектирования этой новой формы учебных занятий трудно рассчитывать на позитивную динамику педагога в освоении новых подходов. Это предусматривает формирование у педагога, по меньшей мере, трех позиций. Во-первых, позиции методолога, анализирующего идею, лежащую в основе технологии. Во-вторых, позиции технолога, проектирующего наиболее оптимальную, корректную реализацию ее в собственной практике в соответствии с технологическим циклом. И, в-третьих, позиции педагога, удерживающего приоритет учебной, образовательной функции выбранного педагогического инструмента, эффективность развития индивидуально-личностных качеств обучающихся на каждом этапе обучения».

Автору представляется, что в настоящее время в петербургском школьном образовании сформировалось сложное терминологическое поле, включающее категории педагогических опыта, инноватики, достижений, которые требуют смыслового разведения.

Таблица 1

Педагогические достижения – презентуются	Педагогическая инноватика (передовой педагогический опыт) - осваивается	Педагогический опыт – осмысляется
<ul style="list-style-type: none"> - официальное признание, одобрение, стимулирование (формы – конкурсы, гранты, премии, публикации, известность, тиражирование); - чаще индивидуальный характер, поэтому трудность управления, стимулирования; - актуальность, новизна, значимость личная, но более важная не для самого педагога, а для его образовательного окружения (школы, района, города, страны); - констатация имеющегося потенциала относительно предыдущего состояния, то есть промежуточный характер; - целью выступают либо реализованный план профессионального роста самого педагога, либо выявление педагогической элиты при демонстрации достижений 	<ul style="list-style-type: none"> - официальная поддержка узаконенных и формализованных новшеств, которые должны привести в перспективе к новому качеству образования; - массовое вовлечение в них педагогов, учреждений благодаря административному ресурсу и широкому заданному полю; - идеологическая обоснованность инноваций как приоритетов развития (предполагаемая степень сопротивляемости новому); - актуальность, новизна, значимость определяются вне личности самого педагога (осознавшие и те, кто будет вовлечен извне); - не констатация наличного состояния, а перспективный план управляемого развития (идеал, к которому должны прийти со временем все, управляемость образования как системы); - возможен фрагментарный характер, узость как соответствие заданным инновационным параметрам 	<ul style="list-style-type: none"> - багаж, накопленный за всю профессиональную деятельность во всех ее сферах, поэтому опыт всегда широкого диапазона; - противоречивая коррекция педагогической теории, государственной образовательной политики; - это общественно-педагогическая составляющая учительского сообщества; - это коллективная традиция профессиональной деятельности; - это инструмент личной рефлексии над производимыми в образовании изменениями (что мне подсказывает мой опыт и здравый смысл); - опыт не нуждается в тиражировании, демонстрации, он – личный капитал; - осмысляется не всегда, не всегда систематизируется, но всегда имеется

Таким образом, фактически сложилось следующее разделение смыслов, вкладываемых в указанные категории. Педагогический опыт – по-разному осознаваемый и систематизированный профессиональный «багаж» педагога во всех сферах его деятельности, позволяющий ему самоопределяться в условиях меняющегося образования. Инновации – задаваемые и официально обоснованные приоритеты развития образования как массовый стандарт профессиональной компетентности современного педагога, определяющий его соответствие требованиям развития системы образования, инструмент управления развитием. Педагогические достижения – формализованные и организованные формы демонстрации профессионального роста педагога, значимые как для него самого, так и для образовательного сообщества и возникающие на стыке опыта и инноватики как управляемого развития образования. Стимулирование, обобщение, сопровождение, тиражирование – общие этапы работы с опытом, инновациями, достижениями, которые дают различные эффекты.

В заключение хотелось бы подвести некоторые итоги в виде трех выводов.

От заклинательного повторения слова «инновации» и его производных учитель по приказу инноватором не станет. Для этого нужно создавать условия, среди которых естественность инноваций, а не мода на них или погоня за статусом, связь инноватики с педагогической наукой, иннова-

ционная работа в щадящем, а не в авральном режиме бюрократической отчетности, работа со всем коллективом, даже с неудобной его частью, а не только с отдельными активными педагогами.

Любые действия в отношении учительства, его качества, воспроизводства связаны сегодня с разрешением проблемы соотношения «стимулы – трудозатраты – функционал». Этим будет определяться в дальнейшем и популярность педагогического образования (неважно, в специальном или университетском его вариантах), и приход в школы нового поколения педагогов (которых, конечно, необходимо готовить по-новому), и приращение качества работы действующих педагогов.

Наконец, успех любых начинаний в сфере образования по-прежнему связан с их поддержкой или отторжением (не обязательно явным) учительским сообществом. Без превращения учителей в союзников этих начинаний, без сложной и кропотливой работы по их убеждению, рассчитывать на эффект вряд ли оправданно (если, конечно, не считать успехом хорошо отрепетированный отчет или рассматривать всех учителей как исключительно ретроградную группу, огульно не принимающую любые новшества).

Список литературы:

1. Профессиональная деятельность молодого учителя. Под ред. С.Г. Вершловского, Л.Н. Лесохиной. – М., 1982.
2. Собкин В.С., Писарский П.С. Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе. – М., 1992.
3. Учитель крупным планом. Социально-педагогические проблемы учительской деятельности. Под ред. С.Г. Вершловского. – СПб, 1994.
4. Борисова Л.Г. Социальное качество профессиональной группы (на примере российского учительства 60-90-х годов). – Новосибирск, 1993.
5. Тумалев В.В. Учительство в ситуации социально-политических перемен. – Ч.1-5. – СПб, 1995.
6. Отчет по результатам социологического исследования Санкт-Петербургского социологического научно-исследовательского центра, проводившегося в феврале 2010 года по заказу Комитета по печати и взаимодействию со СМИ на тему «Портрет нового учителя для нашей новой школы» // <http://snispb.spb.ru/>.

НЕФОРМАЛЫ – ОНИ ТОЖЕ ВОСПИТАТЕЛИ!

HIPSTERS – THEY ARE ALSO EDUCATORS!

Беляев Г.Ю.

Старший научный сотрудник Центра теории воспитания
Учреждения РАО «Институт теории и истории педагогики»,
кандидат педагогических наук,
член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук (АПСН)
E-mail: gennady.belyaev2011@yandex.ru

Belyaev G.Yu.

Senior research scientist of Institute of the theory and history of pedagogics
(Russian Academy of Education),
Candidate of science (Education),
Associate member of the Academy of pedagogical and social sciences

Аннотация: В статье педагогически интерпретируются некоторые сущностные характеристики молодежных субкультур как новых субъектов социализации подрастающего поколения, и на ряде примеров дается подробный анализ их специфики и функций, как просоциальных, так и диссоциальных, понимание которых необходимо для выработки адекватной социально-педагогической позиции школы и семьи. На основе предложенной автором типологии молодежной общности рассматриваются риски и ограничения во взаимодействии с ними, намечены перспективы рассмотрения этой проблемы в аспекте общественной безопасности и социального позиционирования современной молодежи.

Abstract: Article interpreted from pedagogical point of view some intrinsic characteristics of youth subcultures as new subjects of socialization of rising generation, and on a number of examples the detailed analysis of their specificity and functions, as prosocial, and dissocial is given, which understanding is necessary for development of an adequate socially-pedagogical position of school and family. On the basis of proposed by the author typology of a youth generality risks and restrictions in interaction with them are examined, prospects of consideration of this problem in aspect of public safety and social positioning of modern youth are outlined.

Ключевые слова: воспитание, неформальные молодежные субкультурные общности, субкультура как социально-педагогический феномен, полисубъектность социализации и воспитания подростков.

Keywords: upbringing, non-formal youth subculture commonness, a subculture as a social pedagogical phenomenon, polysubjectivity of socialization and moral education of youth

*«Может, тебе еще и рассказать, о чем я с дедками говорил?
Да вот о том, что есть у меня один черпак, который себя слишком крутым считает.
Совсем от рук отбился, а своих дедов у нас пока что мало, так что попросил тебя воспитать.
Обещали сделать. Зачем, говорят, такому бойцу высокое воинское звание деда,
он навеки черпаком и должен остаться...»*

Михаил Серегин, «Дембельский аккорд»

Кто сегодня задает нормы и ценности мировоззрения и поведения? Иногда педагог, а чаще всего – не педагог. Представьте ситуацию: воспитание налицо, а педагога – нет. Воспитание есть, и субъект его есть, но воспитание идет – по сложившемуся стереотипу, скажем, субкультурной традиции, без педагога!

В настоящее время неформальные молодежные общности быстро созревают в роли активных субъектов социального, культурного и контркультурного влияния на подрастающее поколение. Неполнота, а в ряде случаев устарелость и неточность выводов исследований по этой теме ведут к мысли о необходимости разработки специальной рабочей типологии изучения и адекватного описания неформальных молодежных общностей как субъектов (проводников, агентов влияния) не только стихийной социализации – но и субъектов жесткого и целенаправленного воспитания. Весьма точного и сугубо адресного (по полу, возрасту, социальному положению) воспитания.

Почему неформалы? Термин «неформальная организация» достаточно прочно утвердился к настоящему времени и в социологической, и в психологической, и в педагогической литературе. Этот термин обозначает самоорганизующуюся, формальным образом незарегистрированную общность. Но и стихийной ее назвать никак нельзя – она уже не просто социализирует, она еще как будто бы и воспитывает. Она действует, и о ней все знают, хотя в Минюсте она порой никем и никак не зарегистрирована, вот мнимый парадокс эпохи! Более того – она субъект общественной практики!

Почему общность? Общность – это понятие общее, родовое, исходное, удобное для понимания того, с чем и с кем мы имеем дело как педагоги. Общность – это и организация, и объединение, и движение.

Подростки и юноши, входящие в общность – наши дети, все будущие и становящиеся полноправные граждане нашего общества, нашего социума, граждане России. Педагогика не может обойти стороной ни факт массового функционирования таких общностей, ни вопрос их ценностно-целевых ориентиров. Подростков «тянет» в неформалы именно то, чего они не получают ни в семье, ни в школе, ни в традиционных формальных по статусу, то есть, зарегистрированных детских и юношеских учреждениях и в ДОО. Мы беремся предположить, что воспитание идет в таких общностях полным ходом, без ведома родителей и педагогов, причем воспитание с разными целями и ценностями.

Поэтому в качестве антитезы собственно социальному (просоциальному) воспитанию уместен термин диссоциальное воспитание. Это позволяет увидеть содержание социально-воспитательного потенциала, а также адекватно оценить его культурный или контркультурный контекст.

Феноменологический взгляд на молодежную общность как новый субъект воспитания дает возможность с педагогических позиций охарактеризовать процессы, идущие в подростковой и молодежной среде.

Существует точка зрения, что именно как коллективные субъекты социализации неформалы никого не воспитывают. Не воспитывают – просто заставляют быть такими и всё. Внутри общности могут идти воспитательные процессы? Да, «воспитывают» сейчас и в армии, и на зоне. Да, «деды» и «паханы» жестко «социализируют» своих подопечных – «духов», «черпаков», «шестерок» или «мужиков» – с тем, чтобы вразумлять соответствующим образом: как жить не по уставу, а «по понятиям», не быть «отморозком» или «чмо» – т.е. «человеком, морально опущенным». Но по отношению к другим организациям, общностям, структурам собственно воспитательных задач они же не ставят, или же ставят, но далеко не всегда. Им это не надо. Если они неформалы – то они вещи в себе и для себя.

Но как же тогда их ревностный прозелитизм, пропаганда своих идей, активное вовлечение молодежной среды в свою орбиту? Занимаются они воспитанием, и перевоспитанием занимаются, да еще как! И готы, и эмо, и любера, и байкеры, и даже аниме, а политические – тем более, возьмите нацболов или красных анархо-скинов против скинхедов черных, фашиствующих, вполне объясняющих разницу в идеологиях для воспитываемой ими «несоюзной» молодежи! Кем были штурмовики СА в Германии периода Веймарской республики 1920-х годов? Все будущие компоненты нацистского воспитания в существенных своих фрагментах закладывались именно тогда, когда штурмо-

вики были именно неформалами, и штурмовики убеждали молодежь не только кулаками, но и демагогически привлекательными доводами, и воспитывающими формами своей организации. А также формой проведения досуга, слетами, палатками, патриотическими и социальными лозунгами, маршевой оптимистичной музыкой, красивой романтической атрибутикой, демонстративной санитарией и гигиеной, беззастенчиво (и даже нагло) копировавшей «красных» с одной стороны, «буржуазных скаутов» с другой. Кроме того, важна была и ораторская полемика, которую они вели, убеждая и перевоспитывая колеблющихся?

Да, граждане педагоги, времена меняются! Пожалуй, вопрос о функции воспитания, который развертывает неформальная молодежная общность «во вне», в большую и главную социальную среду гораздо более неоднозначен. Во всяком случае, он подлежит пристальному и непредвзятому изучению. Как выясняется при более подробном, и, главное! – при ином угле зрения на проблему анализа внутренней структуры неформальных организаций – сегодня не все так однозначно, как представлялось.

Каков этот угол зрения и для чего он нужен педагогам, постараемся разъяснить.

Известный исследователь проблем детского движения профессор Л.В. Алиева придерживается той позиции, что любая общность, в том числе и молодежная, воспитывает. Да, может быть, так сказать, специально, многие из них осознанно этих целей и не ставят, не формулируют задач воспитания. Но что значит воспитание? Любые неформалы же вырабатывают сообща определенные ценности для своей общности, они определяют для себя какие-то определенные задачи и цели, а что это такое? А это и есть, так сказать, принятые ими ценности – они, может, и не называют это воспитанием – но это уже есть факт социального воспитания. Но, оказывается, можно идти и дальше.

На основании анализа текстов и задач молодежных объединений можно сделать вывод, что задачи воспитания многие из них ставят именно как субъекты влияния на социум, более того – ставят осознанно. Неформалы – это еще и субъекты воспитания, другой вопрос, какого именно, социального или диссоциального, расходящегося с привычными социализирующими нормативными требованиями общественной среды, где они живут, работают, учатся, и, так сказать, самореализуются. Это важно и для теории воспитания, и для практики. Ведь это все наши граждане, растущие, будущие, становящиеся. Это важно и для понимания современной школой, в каком сейчас социальном и культурном пространстве она реально находится и с кем взаимодействует.

Нам, педагогам, важно сегодня, именно сегодня, – завтра может быть уже опоздаем с таким анализом – выяснить не формальный, а подлинный социальный, культурный или контркультурный потенциал таких общностей, установить ресурсы, интересы, ценности, цели, для того чтобы наметить более адекватную стратегию и практику взаимодействия с ними.

Взаимодействие – это философская категория. Раскрывая содержание этой категории, мы исходим из диалектики единства и борьбы противоположностей – это не что иное как взаимодействие. Отрицание отрицания тоже проходит путем взаимодействия, взаимодействие – *causa sui*, за пределами взаимодействия объектов и субъектов нет ничего. Взаимодействие может носить как позитивный, так и негативный характер, и если, например, научно-педагогическим исследованием доказано, что взаимодействие носит характер негативный, то это тоже является фактом большого социально-педагогического значения. Взаимодействие может быть сотрудничеством, но может быть и борьбой. Взаимодействие в форме конкуренции не обязательно выльется в жесткое противоборство, в оголтелый антагонизм. Взаимодействие в форме диалога еще отнюдь не означает само по себе сотрудничества. Но взаимодействие и его характер могут быть выявлены путем определения и изучения условий его протекания. А это важно именно для школы как субъекта социального воспитания.

Отсюда вытекают выводы большого общественного значения, имеющие непосредственное отношение к теории воспитания, к функционированию и сложному, неоднозначному взаимодействию социальных институтов воспитания, институциональных учреждений образования и разнообразным множествам неформальных, внеинституциональных общностей, где, так или иначе, социальное воспитание проявляется. Кроме того, все общности, формальные или неформальные – это объекты и субъекты социализации детей, подростков и молодежи. Сегодня традиционные социальные

институты воспитания (школа, семья) уже не обладают полнотой влияния на процессы социализации. Более того – неадекватно ориентируются в них или совсем не ориентируются, что видно по некоторым социально-воспитательным результатам за последние десятилетия. Эффекты накапливаются кумулятивно, а понимания подходов к их позитивному разрешению в педагогическом сообществе не так уж и много.

Неформальные молодежные общности по-своему уникальны именно как субъекты целенаправленного социального, либо диссоциального воздействия на процессы формирования индивида как личности с особыми качествами, способностями, навыками поведения и общения, мировоззренческими и духовными идеалами. Со всеми знаками *плюс* и *минус*, субъектами здесь выступают старшие референтные, авторитетные лица, тоже, как правило, не выходящие за возрастные границы молодежного порога, но обладающие всеми правами своеобразного наследования, трансляции культурной или контркультурной традиции данной конкретной общности – группировки, организации, партии, объединения, движения.

В конце концов, практически все общности, не важно – осознают они этот факт или нет – выступают как коллективные субъекты воспитания, притягивая к себе и втягивая в себя молодежь, перевоспитывая их, бросая порой вызов и семейному, и религиозному, и школьному воспитанию. Общности – не аморфные массы. Их цементируют традиции и стиль жизни, мировоззренческие идеалы и стереотипы поведения, по которым опознаются их идентификационные признаки нормирующего плана – кто свой, кто чужой, кто наш, кто не наш, кто «дед», кто «дух». Ценности и цели передаются воспитывающим комплексом, уже социализирующим целенаправленно. Даже если общность и не ставит прямо задачи воспитания, все равно она выступает по факту своей деятельности сама субъектом такого воспитания.

Сегодня актуальна типология таких общностей на базе исходного их позиционирования, самоопределения, существования и развития в культуре и в контркультуре. Под культурой понимаются многообразные формы традиционного, социально-нормативного, предметного и духовно-практического взаимодействия в обществе в целом, либо в отдельных исторически-преходящих сообществах. Своеобразной антитезой культуры созрел и активно внедряется в общественное бытие и сознание комплекс контркультуры. Что же такое контркультура, и как это понятие может быть применено в анализе молодежных общностей?

Социология обратила внимание на феномен контркультуры и на её роль в общественной жизни сравнительно недавно. Теперь же на этот феномен должна обратить свое внимание и педагогика, особенно та ее часть, которая именуется *теорией воспитания*. Понятие «контркультура» появилось в западной литературе в 1960 г., авторство же принадлежит американскому социологу Теодору Роззаку, который попытался объединить различные тенденции и явления, направленные против господствующей культуры, в некий относительно целостный феномен – контркультуру.

К обсуждению проблемы постепенно подключались не только культурологи, но и философы, социологи, даже экономисты – поскольку возникла целая коммерческая индустрия ажиотажного спроса и потребления молодежной контркультуры на Западе! Более того, многие исследователи пришли к убеждению, что антитеза *культура – контркультура* даст реальный шанс к пониманию природы и перспективы культуры как общественного явления. Например, неформалы 1960-х, выступив против фундаментальных установок западной (не только буржуазной, но глубже, в духе отрицаний Рене Генона!) культуры, противопоставили им собственные ценности.

Но что произошло дальше? Сама культура, вобрав в себя множество новых компонентов, преобразилась во многом иной. В настоящее время субкультурные общности проявляют свои формы и сущность и в культуре, и в контркультуре, захватывая сознание и поведение миллионов подростков. Далеко не все неформальные молодежные общности могут быть связаны непосредственно с субкультурами, но все субкультуры принимают форму неформальных субкультурных общностей, причем, как выясняется, и в культуре, и в контркультуре – они бывают культуросообразны и (стало быть) контркультуросообразны!

Всегда существуют так называемые варианты социальной нормы, при которых жизнь общества не бывает социально парализована. Как неформалы практически все субкультурные общности привлекают организационные средства социализации и воспитания – все они функционируют в форме *организаций (группировок)* – например, моды, панки, скинхеды; *объединений* (манга, рейверсы, готы, эмо, анимешники) и *движений* (битники, хиппи, «зеленые», пацифисты, волонтеры).

Представим типологию неформальных молодежных общностей:

Тип: Культуросообразны – производны от *мейнстрима*, основы историко-культурного типа данного общества или региона (напр. поисковики, диггеры и др.). Светские и религиозные. Они, по-своему, просоциальны как неформалы – но они просто другие, иные, новые. Так начинался в свое время скаутизм. Такими были первые пионеры – явные неформалы и принципиальные «перевоспитатели». Так сегодня заявляет о себе своими благими делами неформальное молодежное движение волонтеров.

Тип: Культуросообразны – эти производны от инакового, иного типа культуры, типа цивилизации, менталитета (напр. Аниме, растаманы-растафари, мормоны и др.). Светские и религиозные. Они тоже просоциальны как неформалы – но инаковые, инородные основной социальной среде.

Тип: Контркультуросообразны – производны от общего типа цивилизации и ментальности, однако сознательно противопоставляют себя как общность этому типу (напр. хиппи, битники, скины, эмо). Разумеется, про них-то и нельзя утверждать, что все они просоциальны, что уголовный кодекс они чтут. Наркотизм исповедует как стиль жизни часть подобных общностей (но – опять же далеко не все!), а это – конечно же, уголовщина. Квазирелигиозны (к ним относятся, как правило, неформалы-адепты так называемых «новых социальных религий» и мифологий).

Тип: Контркультуросообразны – антикультурны и явно асоциальны – криминальные группировки и члены агрессивных тоталитарных сект (напр. сообразны правилам и нормам секты «Белое братство», сатанисты и т.п.).

В качестве примера, субкультурную и неформальную молодежную группу толкинистов-игровиков можно охарактеризовать по базовым основаниям такой типологии как культуросообразную, но инородную к основной социальной среде, их окружающей (и, причем, это так и есть не только в России, но и в Англии!); по способам и формам их деятельности, по набору ключевых идей и ценностей, по методикам реализации собственного воспитательного потенциала как общность культуросообразную конфигуративную, неполитическую, социальную (не нарушающую существующего законодательства), с жизненной позицией эскапизма (ухода от якобы примитива бытовой реальности), акцентирующую свою деятельность на культурно-этических моментах самоопределения субъекта в интенсивной игровой, деятельностной практике; как движение, обособленное собственными уставами, правилами, ритуалами; как детско-подростково-молодежное движение, ведущее активную пропаганду по вовлечению в свои ряды новых членов (прозелитизм), как неформальную общественную практику, ориентированную на досуговые формы специфической социализации подростков и молодежи.

Предварительный вывод: любое общественное объединение, движение, организацию можно рассматривать как общественную форму достижения специфических просоциальных или диссоциальных целей; сознательно конструируемую или стихийно сформировавшуюся общность культурного или контркультурного типа. Поэтому **неформальные молодежные общности необходимо рассматривать как формы ассоциации, виды и типы общественных внеинституциональных практик, существующих как в культуре, так и в контркультуре.** Это, видимо, станет основным моментом в методологии социально-педагогического описания любых неформальных молодежных общностей. А практика воспитания имеет самое существенное значение для их позиционирования в обществе.

**РУССКИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЖУРНАЛЫ
И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ОБЩЕЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ РОССИИ
СЕРЕДИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВВ.**

(К 150-летию со дня выхода журнала «Учитель»)

**RUSSIAN PEDAGOGICAL JOURNALS AND THEIR IMPACT
ON GENERAL AND TEACHERS EDUCATION IN RUSSIA
IN THE MIDDLE OF XIX – EARLY XX CENTURY
(To the 150 years anniversary of the first issue of “Teacher” journal)**

Гончаров М.А.

Доцент общеуниверситетской кафедры педагогики
Московского педагогического государственного университета,
кандидат педагогических наук

E-mail: rust20@yandex.ru

Goncharov M.A.

Associate professor of joint university pedagogical chair (Moscow State Pedagogical University),
Candidate of Science (Education)

Аннотация. Русские педагогические журналы являются неотрывной частью русской педагогической науки, ее истории и развития. Педагогические журналы содержат богатейшие материалы из истории школы и просвещения нашей страны. Ведущие педагогические журналы в России, созданные общественно-педагогической мыслью прошлого времени, явились проводниками многих прогрессивных начал в деле воспитания и образования подрастающих поколений. В данной статье дается общий обзор наиболее серьезных органов педагогической печати, и затем раскрываются вопросы, актуальные и интересные для педагога в настоящее время.

Annotation. Russian educational journals are steadily part of history and development of the Russian pedagogical science. Pedagogical journals contain rich materials from the school's history and enlightenment of our country. Leading educational magazines in Russia originated by the socio-pedagogical thought of past time, emerged as an agents of many progressive rudiments in the upbringing and education of future generations. Current article provides an overview of the most serious authorities of the pedagogical press, and then reveals issues relevant and interesting for the teacher at present time.

Ключевые слова: педагогический журнал, общественно-педагогическое движение, педагогическая наука, учитель, вопросы воспитания и образования, нравственность, методика, Министерство народного просвещения, реформа школы.

Keywords: pedagogical journal, socio-pedagogical movement, pedagogical science teacher, questions on upbringing and education, morality, methodology, Ministry of public education, school reform.

Сто пятьдесят лет тому назад в Петербурге начал выходить педагогический журнал «для наставников и родителей» – «Учитель», бывший в течение десятилетия (1861-1870 гг.) одним из лучших педагогических изданий своего времени.

Журнал выходил каждые 2 недели, он состоял из четырех отделов. В первом печатались статьи о физической и духовной природе человека (включая психологию, этику, логику), статьи по педагогике и истории воспитания и «изложение различных наук, необходимых учителю». Во втором отделе помещались статьи по вопросам дидактики, методике, практики преподавания и статьи с «указанием и объяснением искусств и ремесел». В третьем – педагогические обозрения, критико-библиографические материалы, современная педагогическая хроника и переписка, четвертый отдел – педагогический справочный листок. Основателями журнала «Учитель» были известные русские педагоги И. И. Паульсон и Н. Х. Вессель.

Журнал объединил вокруг себя значительное число постоянных авторов, среди них были видные педагоги Н. Корф, В. Водовозов, В. Острогорский, О. Миллер, А. Герд.

В декларационной статье редакторов – издателей журнала «Учитель», опубликованной в первой книжке за 1861 год под характерным эпиграфом «Из жизни – для жизни», развернута была программа нового издания. В статье говорилось, что образование теперь «становится достоянием, насущной потребностью всех сословий, всего народа», что дело воспитания состоит в правильном, всестороннем развитии всех способностей и сил человека, и сообщалось, что журнал будет помещать статьи по дидактике и методике с описанием образцовых и примерных уроков.

Программа нового журнала не совпадала с программой официального курса, проводимого ведомством просвещения. Читателей привлекала демократическая направленность журнала, борьба с формализмом в начальной и средней школе.

Широкая популярность журнала вызвала реакцию со стороны правительственных и цензурных учреждений. В 1866 году, когда правительством были закрыты «Современник» и «Русское слово», журнал стал уделять больше внимания вопросам истории обучения и воспитания. Но и это его не спасло. Против журнала ополчился официальный орган Министерства народного просвещения. «Учитель» был исключен из списков журналов, рекомендуемых учебным заведениям для приобретения. В декабре 1870 года журнал прекратил свое существование.

О русских педагогических журналах можно и нужно писать научные исследования на разные темы, ибо они являются неотрывной частью русской педагогической науки, ее истории и развития. Педагогические журналы содержат богатейшие материалы из истории школы и просвещения нашей страны. Ведущие педагогические журналы в России, созданные общественно-педагогической мыслью прошлого времени, явились проводниками многих прогрессивных начал в деле воспитания и образования подрастающих поколений.

Научно-педагогические журналы России – это не только богатое прошлое педагогической культуры, во многих отношениях они – живая современность, ибо журналы освещали вопросы, актуальные и для нашего времени.

Возникновение педагогической журналистики

Две даты определяют начало возникновения педагогической журналистики в России. В 1786 г. в Москве выходит первый детский журнал «Детское чтение для сердца и разума», а в 1803 г. в Петербурге – первый журнал по народному образованию под названием «Периодическое сочинение об успехах народного просвещения».

До этого времени педагогической периодики не было, и вопросы воспитания освещались в общих литературных и политических журналах. В частности, статьи о воспитании среди других печатались в «Прибавлениях» к «Московским ведомостям», издававшимся выдающимся просветителем XVIII в. Н. И. Новиковым. В «Прибавлениях» за 1783-1784 гг. была напечатана его большая статья «О воспитании и наставлении детей для распространения общепользных знаний и общего благополучия».

Статьи о воспитании вызвали живой интерес среди читателей, и у Н.И. Новикова возникла мысль превратить «Прибавления» в журнал для воспитателей и детей. В январе 1785 г. «Прибавления» вышли под новым названием «Детское чтение для сердца и разума». Так появился первый детский

журнал в России. Этот журнал редактировался будущим историографом России Н.М. Карамзиным и его другом А.А. Петровым.

Создавая журнал, Н.И. Новиков и его «Кружок людей, преданных тем же интересам нравственности и самопознания» преследовали цель доставить «малолетним читателям полезное и купно приятное упражнение» в соответствии с их возрастом и пониманием и тем самым восполнить главный пробел «в нашем отечестве, что детям читать нечего» [3, с.364].

В обращении к своим читателям редакция журнала пишет: «Причина, побудившая нас к изданию журнала, есть та, что доселе на отечественном нашем языке не было ничего, что бы служило собственно для детского чтения, всякому, кто любит свое Отечество, весьма прискорбно видеть многих из вас, которые лучше знают по-французски, нежели по-русски, некоторые вместо того, чтобы, как говорится, с материнским молоком всасывать в себя любовь к Отечеству, всасывают, питают, возвращают и укрепляют в себе разные предубеждения против всего, что токмо отечественным называется» [23, с.116].

Тематика журнала была разнообразна и интересна. В соответствии со своим заглавием, журнал помещал материал «для сердца и для разума»: статьи, рассказы, басни, повести, сказки нравоучительного характера для воспитания чувств, «без которых человек в жизни благополучен и доволен быть не может», очерки образовательного содержания по разным предметам: географии, физике, натуральной истории и пр. Журнал «Детское чтение» пользовался большой популярностью и охотно читался не только детьми, но и взрослыми.

«Детское чтение» издавалось ровно 5 лет: с января 1875 г. по декабрь 1789 г. Свидетельством популярности журнала является то, что за время с 1799 по 1819 г. журнал переиздавался четыре раза – в Москве, Владимире и Орле.

Второй названный нами журнал – «Периодическое сочинение об успехах народного просвещения» издавался по 1817 г. и затем с некоторыми перерывами по 1828 г. под названиями: «Журнал Департамента народного просвещения» (1821-1823) и «Записки, издаваемые от Департамента народного просвещения» (1825-1828). Этот журнал – прямой предшественник самого старого в России периодического органа по вопросам народного образования, известного под названием «Журнал Министерства народного просвещения», издававшегося без перерыва с 1834 по 1917 г.

В 1833 г. начал издаваться «Педагогический журнал» известных в то время педагогических деятелей П.Г. Ободовского, Е.О. Гугеля и Д.А. Гурьева, но в 1834 г. издание журнала было прекращено. Указанные журналы были лишь первыми вестниками педагогической периодики, развитие которой падает на вторую половину XIX в.

Общественно-педагогическая мысль и многообразие научно-педагогических журналов

Реформы 60-х годов XIX века в различных областях общественной жизни, связанные с отменой крепостного строя, вызвали большое общественное движение и в деле народного образования. Вопросы нового воспитания служат ареной борьбы разных общественных групп и горячо обсуждаются в общей печати и на различных совещаниях. В это именно время и создается педагогическая журналистика как отклик на запросы общественной мысли и как важнейший фактор развития народного образования и педагогической науки в России.

Накануне реформ 60-х годов XIX века появляются новые журналы: «Русский педагогический вестник» (1857) Н.А. Вышнеградского, известного деятеля по организации женского образования в России, «Журнал для воспитания» (1857) А.А. Чумикова, позднее (1860) издававшегося под названием «Воспитание».

В середине XIX века выходят новые журналы: «Учитель» (1861), «Ясная Поляна» (1862), «Педагогический сборник» (1864), «Народная школа» (1869).

В 70-80-х годах XIX века появляются «Семья и школа» (1871), «Педагогический листок» (1871), «Русский начальный учитель» (1880). С 1890 г. выходят ставшие потом наиболее популярными и солидными органами журналистики «Русская школа» в Петербурге и «Вестник воспитания»

в Москве. С 1892 г. в Петербурге издавался интересный и содержательный, но сравнительно мало распространенный педагогический и научно-популярный журнал «Образование» под ред. В.Д. Сиповского (позднее журнал «Образование», издавался как литературно-художественный и политический). Наряду с педагогическими статьями, в журнале помещались большие статьи по русской и западной литературе.

В XX столетии семейство педагогических журналов пополняется новыми видными журналами: «Свободное воспитание» (1907), «Педагогическое обозрение» (1912) и «Педагогический вестник» Московского учебного округа.(1911). С 1911 г. стала издаваться еженедельная популярная среди учителей педагогическая газета «Школа и жизнь» под ред. Г.А. Фальборка.

Выше перечислены лишь некоторые педагогические журналы, наиболее крупные и известные, проводившие за редкими исключениями передовые взгляды в области народного образования. Всего журналов по народному образованию и детских издавалось в России, в столицах и провинции, в течение XIX я начале XX вв. свыше двухсот.

Остановимся теперь кратко на характеристике отдельных куриалов и затем на тех вопросах, которые с наибольшей полнотой освещались в журнальной печати и которые представляют актуальный интерес и значение в наше время.

«Журнал Министерства народного просвещения»

Начнем обзор с самого, как сказано, старого периодического издания – «Журнала Министерства народного просвещения». Журнал издавался по следующей программе: 1) распоряжения правительства, 2) научные статьи по русской и западной истории, русскому языку и литературе и классической филологии, 3) критика и библиография, особенно подробная по учебной литературе; 4) статьи по педагогике и народному образованию. Одно время редактором журнала состоял К.Д. Ушинский (1860-1863).

Русский педагог и просветитель К.Д. Ушинский внес значительные изменения в программу журнала, превратив его из историко-филологического в собственно-педагогический. При нем значительное место стали занимать статьи по педагогике и дидактике, физиологии и психологии как вспомогательные науки по отношению к педагогике.

В журнале за это время появились переводы сочинений И.Г. Песталоцци, Ф. А. Дистервега. Сам редактор К.Д. Ушинский поместил здесь впервые ряд своих замечательных статей: «Труд в его психическом и воспитательном значении», «О нравственном элементе в русском воспитании», «Проект учительской семинарии» и др.

Значительно педагогизировались и другие отделы журнала: «Критика и библиография», «Известия и смесь». В последующее время журнал видоизменял программу своих отделов, но в основном оставался органом, посвященным разработке истории, филологии и литературы, хотя помещались и статьи по педагогике и народному образованию.

В начале XX в. в журнале был выделен особый отдел «Известия по народному образованию», которые, кроме того, издавались отдельными оттисками. Статьи по теоретическим вопросам были сравнительно немногочисленны и за редкими исключениями не представляют теперь научной ценности. Содержательный материал давал журнал по истории народного образования в России, в отдельных областях и губерниях. Публиковалось значительное число статей о народном образовании, особенно о средней школе за границей, преимущественно в Германии и Франции, также богатых фактическим материалом. Интерес представляют статьи, дающие анализ письменных работ учащихся средней школы на выпускных экзаменах и затем отдельные отчеты окружных инспекторов о состоянии школьного образования в отдельных губерниях.

В журнале за 1915-1916 гг. были напечатаны в качестве приложения «Материалы по реформе средней школы» как итоги работы Министерства народного просвещения, когда министром был П.Н. Игнатъев. В «Материалах» даны учебный план, программы средней школы и объяснительные записки к ним, ряд программно-методических документов об эстетическом, трудовом и физическом

воспитании, о внеклассном чтении, приведена обширная библиография по предметам обучения и видам воспитания. «Материалы» представляют большую ценность не только историческую, но и для решения некоторых вопросов современной средней школы.

Основной смысл и направление реформы средней школы в тот период состояли в установлении единой школы с двумя отделениями – гуманитарным и естественно-математическим, в освобождении русской гимназии от элементов немецкой системы среднего образования, насаждавшихся царским правительством, в частности, при министре Л.А. Кассо. Впоследствии в связи с уходом П.Н. Игнатьева, в журнале «Вестник воспитания» появилась любопытная статья, в которой автор устанавливает, и не без основания, такую закономерность – чем прогрессивнее проявлял себя министр просвещения, тем менее короток срок его пребывания в министерстве, и наоборот. Так случилось, в частности, с Игнатьевым, пробывшим на посту министра народного просвещения меньше двух лет и не успевшим провести задуманных реформ [17].

В последние годы издания журнал несколько оживился. Были напечатаны статьи на некоторые актуальные темы о задачах педагогики, трудовом воспитании, оценке знаний, подготовке учителей начальной и средней школ. Видные сотрудники журнала выступали с критическими статьями, вскрывающими недостатки современной школы, в подготовке учителя, управлении общим и педагогическим образованием, предлагая свои проекты реформ.

Журнал «Воспитание»

Журнал «Воспитание» под ред. А.А. Чумикова являлся непосредственным продолжением «Журнала для воспитания». Он освещал вопросы воспитания не только в школе, но и в семье, а также уделял большое внимание и женскому образованию.

Содержание журнала составлено было по обширной интересной программе: оригинальные статьи иностранных и русских авторов, очерки и воспоминания из школьной жизни, педагогическая летопись за границей и в России, описание различных педагогических казусов, в том числе и курьезных, дискуссии по злободневным вопросам, критика и библиография. В журнале одно время сотрудничали Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, В.Я. Стоюнин, Н.А. Добролюбов.

В настоящее время материал журнала в значительной степени представляет лишь исторический интерес, но ряд статей по таким вопросам, как школьная дисциплина, воспитание характера содержат и для нашего времени много ценных мыслей.

Журнал «Педагогический сборник»

Одним из лучших научно-педагогических журналов являлся «Педагогический сборник», издававшийся Главным управлением военно-учебных заведений. «Педагогический сборник» был основан в период, когда военное ведомство проводило крупнейшие реформы в армии и в подготовке офицерского состава. В частности, кадетские корпуса, основанные при Николае I, преобразовались в военные гимназии, как общеобразовательные учебные заведения реального направления.

Во главе военного министерства стоял тогда Д.А. Милютин, талантливый реформатор русской армии, автор известных работ по военной истории, образованнейший человек прошлого века. Вдохновляемое Д.А. Милютиным Главное управление военно-учебных заведений проделало тогда большую преобразовательную работу по воспитанию более образованных и культурных офицерских кадров. Переход от «военной бурсь», чем был кадетский корпус того времени, к военной гимназии с повышенным общим образованием и новыми методами воспитания требовал новых педагогов и воспитателей, которые могли бы проводить принципы передовой педагогической науки. Для подготовки таких педагогов в Москве открывается военно-учительская семинария, а при 2-ой военной гимназии в Петербурге организуются педагогические курсы.

В это же время создается Педагогический музей военно-учебных заведений «Соляной городок», ставший известным далеко за пределами России. По существу, педагогический музей являлся свое-

образной исследовательской педагогической лабораторией, первой в России, если не во всей Западной Европе, и крупным центром педагогических знаний в стране.

Новая атмосфера педагогической работы в военно-учебных заведениях привлекала лучшие педагогические силы страны. Поэтому нередко профессора меняли свои университетские кафедры на преподавание в средней военной школе. С другой стороны, Главное управление высших учебных заведений само старалось привлечь в качестве воспитателей будущих офицеров лиц со средним педагогическим, университетским высшим образованием, зарекомендовавших себя в педагогическом деле.

Отметим попутно одну интересную деталь – в правилах приема в военные гимназии в 60-х годах XIX века Главное управление высших учебных заведений рекомендовало родителям, готовящим детей в I класс гимназии, «придерживаться методы», указанной в сочинении К.Д. Ушинского «Родное слово», а в список рекомендованных пособий для первых четырех классов входят все известные хрестоматии К.Д. Ушинского.

Все это давало право педагогическим деятелям того времени называть военное министерство ведомством педагогическим более, нежели Министерство народного просвещения. Последнее в лице небезызвестного министра Д. А. Толстого, насаждавшего в гимназиях формально-классическую систему образования, всячески противодействовало проведению «милютинских» реформ. Противником реформ Д.А. Милютина был не один Д. А. Толстой, а и некоторые другие царские чиновники (напр. П.П. Шувалов, А.И. Барятинский) и др.

Реформы в области военного воспитания вызвали к жизни новый орган педагогической печати, которым и стал «Педагогический сборник». Официальный орган ведомства, в силу ряда условий, превратился в орган прогрессивной педагогической мысли в России. Журнал оказывал плодотворное влияние не только на военную педагогику, но и на развитие педагогического дела в стране. Этим он обязан редакторам и составу сотрудников, среди которых были выдающиеся представители русской педагогики: А. Н. Острогорский, В. П. Острогорский, В.И. Водовозов, П.Ф. Каптерев и др. Одно время в журнале участвовал и К.Д. Ушинский, поместив в нем ряд глав из капитального труда «Человек как предмет воспитания». Особенно велика заслуга А. Н. Острогорского в истории русской педагогической журналистики. Более 27 лет он руководил журналом в качестве его редактора и 50 лет участвовал в нем как сотрудник.

Перу А. Острогорского принадлежит очень большое число статей, рецензий и отдельных монографий. Только один перечень трудов занимает два с лишним печатных листа. Острогорский писал по наиболее актуальным вопросам воспитания и теоретической педагогики. Укажем лишь отдельные статьи, напечатанные в «Педагогическом сборнике», не потерявшие и теперь своего значения [25,26,27,28,29].

Выдающийся представитель педагогической мысли в России, А.Н. Острогорский вместе с тем был талантливым воспитателем нескольких поколений военных педагогов, среди которых он пользовался большим нравственным и научным авторитетом. Нельзя не отметить, что многочисленные его ученики, в том числе и очень известные в стране государственные деятели, подчеркивали огромное влияние на их развитие вдумчивого и талантливого воспитателя, каким был для них А.Н. Острогорский. В письме от 3 апреля 1916 г. генерал А. Брусилов, один из учеников Острогорского по Пажескому корпусу, писал: «Ни одно заведение не может сформировать законченного человека, но дает тот или иной фундамент, на котором должен уже сам строить свое жизненное здание. Так вот фундамент, который вы в нас закладывали, был, несомненно, очень основательный и верный» [4, с.264].

Как в своих литературных работах, так и в практической деятельности в качестве педагога военно-учебных заведений Острогорский проводил и развивал воспитательные идеи русских педагогов-мыслителей Н.И. Пирогова и К.Д. Ушинского. Те же идеи проводил он и в «Педагогическом сборнике». Редакция журнала справедливо считала, что вопросы военного воспитания нельзя решать в отрыве от педагогической и психологической науки. Поэтому журнал большое место уделял разработке общих вопросов воспитания, философским и психологическим основам педагогики.

Вместе с тем журнал помещал ценные статьи по методике преподавания русской литературы и языка. Интересно был поставлен в журнале отдел «Из дневника редакции», где освещались злободневные вопросы современной школьной практики.

Большое место журнал уделял вопросам нравственного воспитания и дисциплины, как наиболее актуальным в жизни военных гимназий и кадетских корпусов [7,10,24,30,40.]. В статьях преимущественно описывается опыт воспитательной работы в военных учебных заведениях, но в них есть ценный материал и для воспитания в общеобразовательной школе.

Научно-педагогические журналы «Вестник воспитания» и «Русская школа»

Наиболее крупными и содержательными научно-педагогическими журналами были «Вестник воспитания» и «Русская школа». Являясь органом общественно-демократической педагогической мысли, эти журналы интенсивно разрабатывали проблемы научной педагогики и боролись за осуществление передовых идей в практике русской школы. Оба журнала имеют много общего между собой в структуре и тематике. Кроме оригинальных статей по различным вопросам теоретической педагогики, в каждом журнале дается богатая хроника народного образования за границей и, особенно, в России, а также критика и библиография. Оба журнала содержат много интересных статей, посвященных педагогическим взглядам русских писателей, ученых: Н.В. Гоголя, А.С. Пушкина, А.И. Герцена, В.Г. Белинского, Н.А. Добролюбова, Д.И. Менделеева и др.

В журналах достаточно подробно освещаются вопросы экспериментальной педагогики и ее применения в школьном обучении. В отличие от «Вестника воспитания», «Русская школа» отводила больше места истории русской педагогики и школы, печатая ценные, особенно с фактической стороны, исследования. В этом же журнале значительное место занимали воспоминания, очерки из прошлого русской школы и культуры. Особенно ценны воспоминания о К.Д. Ушинском, рисующие яркий образ великого педагога. В «Русской школе» на протяжении нескольких лет печатались большие и принципиальные работы П.Ф. Каптерева, П.Г. Мижужева [20].

Журнал «Вестник воспитания» отличался от «Русской школы» более четко выраженным теоретико-методологическим характером своих статей. В обоих журналах печатались статьи по вопросам преподавания логики и психологии в средней школе и педагогики в женских гимназиях. Кроме вопросов нравственного воспитания в журналах освещались проблемы трудового физического и эстетического воспитания.

Журнал «Свободное воспитание»

Журнал «Свободное воспитание» занимал особую позицию среди других журналов общественно-педагогического направления. Он являлся проводником принципов воспитания, основанного на «удовлетворении свободных запросов детей и юношества и на производительном труде как необходимой основе жизни» [8, с.64]. Горячий пропагандист педагогического учения Л. Н. Толстого, журнал выступал с резкой критикой существующей в России школы, защищая права ребенка. В позитивной своей программе журнал проводил идеи творческого преподавания, описывая с большим подъемом и живостью опыт отдельных свободных школ за границей и в России.

Нет сомнения в том, что журнал на протяжении десяти лет своего существования сыграл большую положительную роль в развитии педагогической мысли, новых методов обучения, особенно начального и среднего, возбуждая любовь к детям и интерес к изучению их психологии. Являясь решительным противником принципов старой школы, журнал оказывал большое влияние на демократические слои учительства, вызывая в нем новаторские стремления и поддерживая его в борьбе со всяческой рутинной, формализмом и шаблоном в педагогической работе.

Крупными представителями этого направления в русской педагогике были И.И. Горбунов-Посадов и К.Н. Вентцель, они же являлись руководителями и основными сотрудниками журнала «Свободное воспитание». Принципиальные положения журнала, особенно учение о свободе ребенка,

вызвали ряд интересных критических статей в других журналах («Вестник воспитания», «Журнал Министерства народного просвещения»).

Журнал «Педагогическое обозрение»

Хорошее впечатление производит журнал «Педагогическое обозрение» как своим содержанием, так и большой культурой оформления. На 60 страницах журнал давал серьезные компактные статьи общепедагогического и методического характера, критические рецензии и библиографические заметки, хронику школьной жизни в России и за границей и, наконец, материал из школьной практики. В общепедагогическом отделе большой интерес вызывали статьи Н.Е. Румянцева [36,37,38.] и многие другие [5,6,22.].

Отдел «Из школьной практики» дает сжатый и очень доходчивый материал с мест в виде описания опыта отдельных школ и учителей, различных приемов и методов преподавания как результата творческой работы и находчивости учителя. Вот некоторые примеры: календарь как учебно-воспитательное средство; газета в школьном обучении; как красить школьную доску; о развитии наблюдательности; интересное повторение; литературные беседы в средней школе.

Журнал «Педагогический листок»

С 1871 г. до 1918 г. издавался журнал «Педагогический листок», редактором которого был видный деятель в области начального образования Д.И. Тихомиров. «Педагогический листок» освещал вопросы педагогики и методики начальной школы и воспитания в семье и в этой области давал богатый материал, но в настоящее время он значительно устарел [9, 43].

Журнал «Народное образование»

При училищном совете Священного Синода издавался журнал «Народное образование», редактором которого был П.П. Мироносицкий. Журнал выпускался для учителей церковно-приходской школы и учительских семинарий. Он служил проводником уваровской формулы – православия, самодержавия и народности и никакого научного значения не имел. В учительской среде он пользовался популярностью, и надо отдать должное, редакция проявляла немало изобретательности, чтобы сделать журнал доходчивым для взыскательного читателя.

* * *

В своем кратком обзоре мы остановились только на некоторых журналах. Это ни в какой мере не означает, что другие журналы, здесь не отмеченные, не заслуживают внимания читателя. Правда, мы выделили, на наш взгляд, лучшие журналы, но список их в статье не исчерпывается. Говорить о многих других журналах мы не считаем нужным, чтобы не превратить и без того краткий обзор в беглый перечень названий.

Как видит читатель, в научно-педагогических журналах освещались самые разнообразные вопросы. Нет ни одного раздела педагогики, который не нашел бы отражения в журнальной литературе. Только одни вопросы освещались более всесторонне, другие – менее подробно. Особенно много писали журналы о задачах воспитания и образования, о реформе средней и высшей школы, о нравственном и духовном воспитании, о школьнике и молодежи, об умственном развитии детей, их идеалах и отношении к современности. Много также писалось о политике в области образования, об учителе и его роли в современном образовании, его подготовке, положении и нуждах, об общественном и земском управлении общим и педагогическим образованием, о методах обучения вообще и в частности по русскому языку, литературе, истории, математике.

Все журналы более или менее полно отражали проблемы развития педагогической мысли и школы в России. Исключительно богато представлена хроника народного образования, деятельность

Министерства народного просвещения, различных общественных организаций, съезды по народному образованию, школьная практика. Во многих журналах из номера в номер дается подробная библиография и критический обзор вышедшей литературы – педагогической, методической, учебной, детской, научно-популярной. В общем, педагогические журналы – это целая энциклопедия педагогики, психологии и народного образования.

Обзор актуальных и интересных статей для педагога в настоящее время

Переходя от журнального к тематическому обзору, остановимся на отдельных статьях, представляющих большой интерес и в наше время.

Разнообразный и очень интересный материал дают журналы о детях, о школьниках. Примером может служить статья «Психология школьного класса» напечатанная в журнале «Вестник воспитания» [34]. Психология и педагогика почти не изучали психологию школьного класса, а между тем проблема не только ученика, но и класса как целого, встает ежедневно в педагогической практике. Характеризуя класс, учителя часто говорят: «ужасный класс, вялый класс или очень способный класс!». Автор с большим знанием школьной жизни прослеживает формирование общественного мнения класса, влияние учителей и учеников на психологию класса и, что особенно важно, раскрывает ряд практических вопросов об этике класса. В частности, автор затрагивает вопросы отношения класса к ученикам-ябедникам, влияние хороших учеников на плохих и наоборот, роль второгодников в классе, отношение класса к учителям строгим и нетребовательным, взаимоотношение между классом и отдельными учителями, отношение класса к вопросам дисциплины.

Не меньший интерес вызывает статья «Отрицательные результаты положительной деятельности классного наставника». [18] П.И. Ларсен живо излагает свой опыт классного наставника. По инструкциям Министерства народного просвещения (М.Н.П.), на классного наставника возлагалась забота об умственном и нравственном развитии учеников, рекомендовалось знать каждого ученика вплоть до его домашней обстановки, помогать малоуспевающим.

Автор добросовестно и с интересом проводил в течение 5 лет исследования по этому вопросу, но добился малоутешительных результатов. Оказывается, одно дело хорошая инструкция, а другое – вся система воспитания. При современных порядках в школе, резюмирует автор, ожидать положительных результатов очень трудно. Разрыв школы и семьи, враждебное отношение двух лагерей – учителей и учеников – сводили на нет большой труд классного наставника. Школа справедливо требует от учащихся выполнения ими учебных заданий и дисциплины. Некоторые из школьников таких требований не выполняют, уроков не учат, стараются как-нибудь провести, обмануть учителя, воспользоваться чужим трудом. Семья, вместо того чтобы помочь в этом отношении школе, сама часто становится на сторону ученика, толкая его на путь обмана учителя, содействуя, таким образом, воспитанию лентяев. Автор приводит такой характерный диалог между матерью и сыном, не выучившим уроков и оставшимся дома: «Коля, что тебе писать сегодня – голова или зубы?», – спрашивает мать. – «Пишите, мамаша, зубы, голова у меня в прошлый раз болела» [19, с.60].

В статье под оригинальным заглавием «Аристократия ума в школе и жизни» П.Ф. Каптерев [14] поставил вопрос большого общественного значения о создании условий для роста и развития талантов в нашей стране. Русский народ богат даровитыми людьми, которых он выделяет из своей среды, несмотря на тяжелые условия своей жизни: бедность, бесправие, сословность при царизме. Невниманием к нашим талантам из народа «мы намного понижаем свою культурность, – пишет автор, – и становимся в зависимость от других народов». «Что же нужно сделать, чтобы дать свободный ход талантам, чтобы они росли, множились и развивались?» [15, с.87]. Прежде всего, необходимо дать повышенное образование народу, ибо школа грамоты для крестьянских детей не создает условий для выдвижения и проявления талантливых детей. Дети из народа лишены в настоящее время возможности получить более высокое образование за неимением средств. П.Ф. Каптерев предлагает создавать повсеместно для взрослых народные университеты, где бы серьезно и научно было поставлено изучение различных отраслей научного знания. Кроме народных университетов, необ-

ходимы лекции учителей в уездах по различным предметам. «Возрождение России возможно лишь путем самого широкого и возможно глубокого ее просвещения, путем вызова к деятельности всех дремлющих и гибнущих в ней бесплодно сил» [16, с.89].

Большое внимание педагогическая журналистика уделяла вопросам реформы средней школы – этому наиболее слабому месту в системе образования в дореволюционной России. Укажем лишь те немногие статьи, из заглавия которых отчасти видно, какие вопросы средней школы интересовали общество: «Наша гимназия и общество», «Причины разложения средней школы», «Реформа среднего образования», «Реформа средней школы и национальное воспитание по материалам МНП», «О типе полной гимназии с применением принципа индивидуального развития учащихся», «К дефектам средней школы», «Семестровая система в средней школе», «О связи между низшей и средней школой», «О школе промежуточной между средней и высшей», «Обозрение проектов реформы средней школы в России преимущественно за последнее шестилетие», «Очерки по педагогике средней школы» [1,2,12,13,31,32,35,39,41,42,46]. Авторы статей довольно единодушно вскрывают основные недостатки среднего образования: формализм и схоластичность обучения, разрыв воспитания и образования, оторванность от общественной и научной жизни, игнорирование принципов прогрессивной педагогики. Молодые люди оканчивают школу без всякого интереса к науке, без твердых убеждений и нравственной закалки, без достаточных умений, необходимых для самостоятельной плодотворной работы в будущем. Знания, приобретаемые в школе, носят формальный, книжный характер и, взятые памятью, быстро затем выветриваются. А между тем средняя школа играет главную роль в государственной, общественной, экономической и культурной жизни страны. «Средняя школа, – пишет проф. А. П. Павлов, – пополняет кадры нашего образованного общества, она же дает слушателей в университеты и технические высшие школы, она закладывает основы мировоззрения и формирует будущих граждан» [32,с.31]. В позитивной части своих статей авторы высказывают много ценных, принципиальных и практических мыслей о желательном типе средней школы.

Средняя школа должна не только давать подлинно-научные знания, но вся система обучения должна быть проникнута научным методом, развивающим у учащихся интерес и уважение к науке, научный склад ума, умение и навыки наблюдать природу и человеческие отношения. Преподавание должно вестись таким образом, чтобы учащиеся сами научились добывать знания и в разрозненных явлениях и фактах видели законы, ими управляющие. Важнейшей задачей средней школы является нравственное воспитание, которое должно привить учащимся определенные убеждения, руководящие взгляды на задачи жизни и нравственную закалку, необходимые для служения обществу.

Реформа средней школы неразрывно связана с вопросом о подготовке для нее учителей. Этот вопрос не сходит со страниц многих журналов. Все авторы констатируют, что университеты, поставляющие учителей средней школе, дают лишь научное образование без всякой педагогической и методической подготовки, т. е. выпускают педагогов без педагогических знаний.

Где же выход? Большинство предлагает организовать для педагогической подготовки окончивших университеты при некоторых гимназиях педагогические институты, или курсы, где в течение 1-2 лет будущие учителя гимназий или реального училища изучали бы педагогику, историю педагогики, методику предмета и проходили бы практическую подготовку в данной гимназии под руководством профессоров педагогики и наиболее опытных учителей гимназии.

Некоторые предлагали удлинить срок обучения в университете для изучения педагогических наук и практической подготовки. Интересные мысли на эту тему излагал В.В. Половцев в статье «О педагогической подготовке учительского персонала в средней школе» [33].

В начале статьи автор справедливо указывает, что всякие попытки реформы в школе, прежде всего, потребуют повышенного состава преподавателей, ибо неподготовленный учитель не сможет провести в жизнь никаких реформ, а косный и невежественный учитель даже не поймет сущности

этих реформ. Автор предлагает организовать педагогические институты на базе университетского образования с одним годом обучения. Эти институты не только готовят учителей, но и берут на себя помощь учителям, работающим в данном округе или губернии. Эта помощь организуется в виде постоянно действующих курсов в течение 2–4 недель, где учителя знакомятся с педагогикой и методикой, слушают краткие курсы по научным предметам, проводят практикумы по физике, химии, естествознанию и экскурсии. Интересно, между прочим, отметить одно из предложений автора. В 1905 г. группа профессоров Московского университета разработала детальный проект организации педагогического факультета при университетах с двухгодичным сроком обучения после окончания университета. При факультете должны быть организованы экспериментальная школа начальная, средняя, педагогический музей, педагогическое общество и педагогические курсы для учителей [44].

Остановимся подробнее на одной статье в журнале «Педагогический листок» за 1899 г. [11]. Автор статьи К.В. Ельницкий описывает интересный и поучительный опыт педагогической подготовки будущих учительниц в Омской женской гимназии в 70-х годах XIX века. Занятия по педагогике были поставлены серьезно и требовательно. Каждая ученица должна была на теоретических занятиях подготовить устное выступление с изложением отдельных глав педагогического сочинения или нескольких статей, затем проконспектировать прочитанное, придумать собственные примеры, иллюстрировавшие теоретические положения, написать урочное сочинение на какую-либо тему по объяснительному чтению (анализ стихотворения, статьи), написать в течение года два реферата: один или два на педагогическую тему, другой — на методическую. Рефераты прочитываются в классе и обсуждаются. Далее ученица обязывается самостоятельно изучить какой-либо учебник начальной школы и дать его анализ с дидактической точки зрения в классе.

Практические занятия состояли в посещении уроков учителей в младших классах с обязательным представлением двух конспектов наблюдавшихся уроков. От конспекта требовалась не стенограмма урока, а осмысленная письменная работа, в которой ученица должна обнаружить понимание существенных условий правильного ведения урока. Конспект читывался на конференции учениц класса и преподавателей. Затем шли пробные уроки и анализ их на конференции по определенной дидактической детально разработанной программе. Наконец, ученицы наблюдали за ученицами младших классов, вели дневник, в котором отражалась жизнь класса в целом и поведение отдельных учащихся. Наблюдения завершались письменным отчетом о воспитательной работе в классе с общей характеристикой класса и подробной характеристикой не менее двух учениц, в которой должен быть дан не голословный перечень свойств учащихся, а иллюстрация с фактами. Эти характеристики читывались и разбирались на конференциях, которые проводились ежедневно. Не менее интересна работа конференций, их организация, тщательное фиксирование суждений в протоколах конференций.

Большая заслуга русских педагогических журналов в том, что они в лице своих ведущих представителей («Педагогический сборник», «Вестник воспитания», «Русская школа» «Учитель» и др.) проводили идею творческого преподавания, свободного от формализма и рутины.

Эта идея отразилась в многочисленных статьях по методике преподавания различных предметов: русского языка и литературы, математики и физики, истории и географии, естествознания, иностранных языков. Русская методическая мысль именно в общей педагогической журналистике нашла свое наиболее полное и яркое выражение, ибо специальных методических журналов за некоторыми исключениями, не существовало.

Как и в других вопросах, педагогические журналы в области методов образования проводили передовые принципы русской педагогики и вносили много свежего, оригинального в фонд российской общественно-педагогической мысли. Конкретные вопросы преподавания рассматривались

в свете принципов воспитания и общей дидактики, развития логического мышления учащихся, активности и самостоятельности детей, их творческой любознательности, И здесь, как и в других вопросах, русские методисты всходили из богатого идеями методического наследия К.Д. Ушинского, В.Я. Стоюнина, Н.А. Корфа [45].

Как видно из данного обзора, научно-педагогические журналы разрабатывали многообразные вопросы педагогической теории и практики.

При разрешении этих вопросов журналы опирались на педагогическое наследие великих русских педагогов и философов: Н.И. Пирогова, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, А. Н. Острогорского, В.П. Острогорского, Н.Ф. Бунакова, В.П. Вахтерова и других, активно участвовавших в педагогических журналах.

Наряду с отдельными конкретными вопросами воспитания журналы освещали и важнейшие проблемы педагогики как науки – цели и принципы педагогики, связь ее с философией и психологией, факторы воспитания, методы изучения детей и др. Анализ статей этого рода должен быть предметом особого исследования.

Список литературы:

1. *Акимов П.А.* О школе промежуточной между средней и высшей //Русская школа.- 1915.- № 5/6.- С.73-89.
2. *Ананьин С.А.* Очерки по педагогике средней школы //Журнал Министерства народного просвещения (ЖМНП).- 1914.- № 1.- С.56-129.
3. *Боголюбов В.* Новиков и его время. – М., изд. М. и С. Сабашниковых, 1916.
4. *Брусилов А.* Из воспоминаний сотрудников «Педагогического сборника» об А.Н.Острогорском //Педагогический сборник.- 1917.- № 12.
5. *Гартвиг А.Ф.* Ручной труд, как метод воспитания, в семье и школе // Педагогическое обозрение.- 1912.- № 1. - С.15-28.
6. Он же. Мастерская ручного труда // Педагогическое обозрение.-1912.- № 4/5.- С.55-78.
7. *Голенковский П.* Проступок и наказание в кадетской жизни// Педагогический сборник.- 1892.-№ 7.- С.264-283.
8. *Дурьлин С.Н.* Общественное признание идей свободного воспитания //Свободное воспитание.- 1909.- №1.
9. Заботы об обеспечении учителей // Педагогический листок.- 1895.- №1.- С.33-35.
10. Заметки офицера-воспитателя // Педагогический сборник.- 1894.- № 7/8.- С.28-50.
11. *Ельницкий К.В.* Тип хорошего учителя // Педагогический листок.- 1899.- №2.- С.1-6.
12. *Ефимов Е.* Реформа средней школы и национальное воспитание по материалам МНП // Вестник воспитания.- 1916.- № 3.- С.1-31.
13. К дефектам средней школы // Русская школа.-1905.- № 5/6.- С.112-136, №7/8.- С.199-215.
14. *Каптерев П.Ф.* Аристократия ума в школе и жизни // Образование.- 1901.- № 3/4.- С.86-102
15. Он же. Аристократия ума в школе и жизни // Образование.- 1901.- № 3/4.
16. Он же. Аристократия ума в школе и жизни // Образование.- 1901.- № 3/4.
17. *Клюжнев И.* Граф Игнатъев // Вестник воспитания.- 1917.- № 2.- С. 56-99.
18. *Ларсен П.И.* Отрицательные результаты положительной деятельности классного наставника //Вестник воспитания.- 1916.- № 5.- С.58-64.
19. Он же. Отрицательные результаты положительной деятельности классного наставника //Вестник воспитания.- 1916.- № 5.
20. *Мижухев П.* Средняя школа во Франции и реформа ее в XX веке // Русская школа.- 1916.- №9.- С.25-44.
21. *Михайлов Н.Ф.* Реформа среднего образования //Вестник воспитания.- 1905.- № 1.- С. 81-118.
22. *Мурзаева В.* Творческий элемент в объяснительном чтении // Педагогическое обозрение.-1912.- № 6.- С.15-26.
23. *Неустроев А.Н.* Историческое разыскание о русских повременных изданиях и сборниках за 1700—1802 гг.- СПб., 1874.
24. Опыт внеклассных бесед по вопросам нравственности // Педагогический сборник.- 1900.- № 7.- С.20-36, №8 - С.77-98.
25. *Острогорский А.Н.* Личность воспитателя в деле воспитания // Педагогический сборник.-1866.- № 12.- С.914-926.
26. Он же. О влиянии умственного развития на нравственное // Педагогический сборник.- 1869.- № 1.- С.23-54.
27. Он же. Нравственные привычки // Педагогический сборник.- 1869.- № 2.- С.118-140.
28. Он же. Образование и воспитание // Педагогический сборник.- 1897.- № 3.- С.227-254, №4.- С.341-366, №6.- С.347-362.

29. Он же. Наука и воспитание // Педагогический сборник.- 1916.- № 1.- С.1-27.
30. Он же. Дисциплина и воспитание // Педагогический сборник.- 1890.-№1.- С.26-46, №2.- С.135-146.
31. Павлов Ф.И. Семестровая схема в средней школе // Русская школа.- 1907.- №12.- С.68-71, 1911.- № 8.- С.104-114.
32. Павлов А.П. Реформа среднего образования // Вестник воспитания.-1906.- № 1.
33. Половцев В.В. О педагогической подготовке учительского персонала в средней школе. // ЖМНП.- 1916.- № 1.
34. Роков Г. Психология школьного класса // Вестник воспитания.- 1903.- № 4.- С.22-53.
35. Он же. Причины разложения средней школы // Вестник воспитания.- 1906.- № 1.- С.97-123.
36. Румянцев Н.Е. Выработка миросозерцания и воспитание ума // Педагогическое обозрение.- 1914.- № 6.- С.1-15.
37. Он же. Развитие наблюдательности у детей // Педагогическое обозрение.- 1913.- № 2.- С.1-16.
38. Он же. Методы заучивания // Педагогическое обозрение.- 1913.- № 5.- С.1-20.
39. Сикорский И.А. О типе полной гимназии с применением принципа индивидуального развития учащихся // Русская школа.- 1900.-№ 3.- С.125-130.
40. Симонов И. Школьная дисциплина // Педагогический сборник.- 1907.-№ 5.- С.448-455.
41. Соколов А.Ф. Наша гимназия и общество // Семья и школа».- 1882.- № 8.- С. 39-70.
42. Степанов С.Л. Обозрение проектов реформы средней школы в России преимущественно за последнее шестилетие (1899—1905)// ЖМНП.-1907.- №1/2.- С.34-73.
43. Тихомиров Д.И. О педагогической подготовке учителей // Педагогический листок.- 1907.- №1.- С.1-20.
44. Фадеев Т.Д. О педагогическом факультете // Русская школа.- 1907.- № 2.- С.149-166.
45. Он же. О педагогическом факультете // Русская школа.- 1907.- № 2.
46. Шишкевич В. О связи между низшей и средней школой //Русская школа».- 1901.- № 4.- С.34-43.

СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ФРАНЦИИ И ПУТИ ЕЕ РЕФОРМИРОВАНИЯ В РАМКАХ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

HIGHER EDUCATION SYSTEM IN FRANCE AND THE WAYS OF ITS REFORMING WITHIN THE FRAME OF BOLOGNA PROCESS

Апкарова Е.Б.

Старший научный сотрудник Федерального института развития образования МОиРФ

E-mail: eaufeu@rambler.ru

Apkarova E.B.

Senior research scientist of the Federal institute of education development

Аннотация. Формирование общеевропейского пространства высшего образования вызывает необходимость основательной перестройки высшей школы в странах, подписавших Болонскую декларацию. Цель данной статьи - представить современную вузовскую систему Франции, а также определить основные направления и национальные особенности ее модернизации в условиях Болонского процесса.

Annotation. Formation of the Common-European space of higher education causes a necessity of thorough reorganization of the higher school in the countries which have signed the Bologna declaration. The goal of given article – is to present modern university education system of France, and also to define the basic directions and national distinctive features of its modernization in the context of Bologna process.

Ключевые слова: университетское образование, Франция, модернизация, Болонский процесс.

Keywords: university education, France, modernization, Bologna process.

Во Франции существует довольно сложная система высших учебных заведений, но при всем многообразии представить их можно двумя основными типами: Университеты (Universités) и Высшие школы (Grandes Écoles). В университетах дается фундаментальное образование, приобщающее студента, прежде всего, к научным исследованиям, несмотря на то, что в последние десятилетия прослеживается явная тенденция к профессионализации университетской подготовки. Во французских Высших школах образование было и остается преимущественно прикладным, имеющим целью подготовить специалиста высокой квалификации в определенной области.

Специальные высшие учебные заведения стали массово появляться во Франции в середине XIX века, в связи с развитием машинного производства, государственного управления, военного дела, флота и т.д. Предназначение новых вузов заключалось в подготовке специалистов новых профессий, умеющих применять знания и навыки в узких, прикладных сферах деятельности. Так в стране начал складываться новый тип высших учебных заведений – Grandes Ecoles (Высшие или Большие школы). В их компетенции – подготовка кадров в области технических и педагогических наук, экономики,

сельского хозяйства, архитектуры, музыки, живописи. Главной особенностью, отличающей Высшие школы от университетов, является конкурсный отбор при поступлении.

Высшие школы отличаются друг от друга не только разнообразием профессиональных направлений, но также объемом образовательных программ и сроками обучения. Вот почему трудно классифицировать эти учебные заведения. Немаловажным является тот факт, что Высшие школы во Франции имеют разный статус; одни относятся к «государственным учреждениям научно-культурного и профессионального профиля» (Établissement publique à caractère scientifique, culturel et professionnel – EPSCP), обладают относительной автономией и подлежат ведению Министерства образования, другие – к государственным учреждениям административного характера (Établissement publique à caractère administrative – EPA), и находятся в соподчинении у отраслевых министерств [4].

В категорию «Grandes Écoles» входят: инженерные школы, высшие педагогические институты, школы коммерции и ветеринарные школы [2], а также государственные вузы, которые в соответствии с Законом о высшем образовании 1984 г. [4] именуются: «Grands Établissements» (Большие или Крупные Учреждения). К ним относятся старейшие специальные высшие учебные заведения страны, такие как: Высшая школа общественных наук, Высшая национальная школа искусств и ремесел и др., а также образовательные учреждения, которые трудно назвать вузами в общепринятом смысле этого слова. Например, Коллеж де Франс, где читают публичные и бесплатные лекции по разным отраслям науки, но где не готовят к экзаменам, не присуждают ученых степеней и не выдают дипломов. К специальным учебным заведениям отнесена Парижская обсерватория, включающая помимо научной работы, учебную подготовку третьего цикла высшего образования, ведущую к защите докторской диссертации.

Контингент учащихся Высших школ небольшой. Некоторые из них насчитывают несколько сот учащихся. В таблице 1 наглядно показана диспропорция между университетами и специальными учебными заведениями, очень часто в статистических отчетах именуемыми «вузы неуниверситетского типа» или просто «другие высшие учебные заведения». Это формулировка лишней раз доказывает, что свести их описание к нескольким конкретным типам достаточно трудно.

Таблица 1

**Распределение студентов по разным категориям вузов и учебных заведений
послесреднего образования (в тыс.)***

Учебный год Число студентов	1960- 1961 (1)	1970- 1971 (1)	1980- 1981	1990- 1991	2000- 2001	2005- 2006	2007- 2008	2009- 2010
Университеты	214,7	637,0	804,4	1085,6	1277,5	1309,1	1247,5	1267,9
Технологические университетские институты		24,2	53,7	74,3	119,2	112,6	116,2	118,1
Секции по подготовке техников высшей квалификации	8,0 (2)	26,8 (2)	67,9	199,3	238,9	230,4	230,9	240,3
Подготовительные курсы в высшие школы	21,0 (2)	32,6 (2)	40,1	64,4	70,3	74,8	78,1	81,1
Другие высшие учебные заведения	66,0 (2)	130,0(2)	215,0	293,4	454,3	556,4	558,8	608,6
Всего студентов	309,7	850,6	1181,1	1717,1	2160,3	2283,3	2231,5	2316,1

(1) Включает Францию без заморских департаментов

(2) Приблизительные показатели.

Источник: Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche
Сайт Министерства национального образования Франции (Ministère de l'éducation nationale)

*Включает Францию и ее заморские департаменты.

Существенной является дифференциация вузов по степени доступности. Как в любой европейской стране, доля частного сектора в высшем образовании достаточно велика: она представляет 30% от общего числа вузов в стране (данные Минобразования Франции за 2008 г.). Среди государственных вузов (которые, следовательно, составляют 70%) значатся старейшие и наиболее престижные Высшие школы (*Grandes Écoles*) и все университеты, за исключением профессиональных.

Плата за обучение в частных вузах сильно различается и зависит от конкретного учебного заведения. В частных школах журналистики она колеблется от 190 до 4500 € в год. В частных инженерных школах годовое обучение обходится от 1500 до 6000 €.. Но наиболее высокооплачиваемыми считаются частные школы коммерции и управления. Здесь год обучения стоит от 5500 до 7000 € [2].

Образовательные услуги в государственных университетах обходятся студентам относительно недорого. В зависимости от цикла подготовки, ежегодная плата колеблется в пределах 170-350€ [5] и этот факт в очередной раз подтверждает мнение об относительной доступности государственного сектора высшего образования во Франции, если бы не следующее обстоятельство.

Национальный союз французских студентов (*L'UNEF*) запустил серию ежегодных отчетов о взимании со студентов необоснованных взносов, которые в некоторых университетах доходят до 2000-3000€. Как отмечается в докладе, [6] незаконные отчисления особенно велики там, где подготовка носит четко выраженную профессиональную ориентацию (в университетских технологических университетах, на отделениях профессионального лицензиата и профессиональной магистратуры). Вероятно, профессионализация делает обучение менее прозрачным, чем создает предпосылки для увеличения дополнительных образовательных услуг, необходимость которых многими ставится под сомнение.

Несмотря на это, университет во Франции был и остается наиболее популярным и демократичным учебным заведением. Современный французский университет представляет собой сложный организм и включает в свой состав разнообразные школы и институты. Действующий закон о высшем образовании [4] относит государственные университеты к категории «государственных учреждений научно-культурного и профессионального профиля» (*Établissement publique à caractère scientifique, culturel et professionnel – EPSCP*) и наделяет их значительной педагогической, научной, административной и финансовой самостоятельностью.

При университетах существуют специализированные институты, к числу которых относятся:

- Университетские технологические институты (*Institut universitaire de technologie IUT*). Они обеспечивают краткосрочную подготовку специалистов среднего звена для промышленности и сферы услуг. Срок обучения – 2 года. Для поступления необходимо иметь степень бакалавра или равнозначный диплом. По окончании выпускник получает университетский диплом в области технологии (*Diplôme universitaire de technologie DUT*). Исследование, проведенное в 2003 г. Институтом по изучению общественного мнения показало, что из всех университетских структур именно IUT лучше всех готовят своих студентов к профессиональной деятельности.

- Университетские институты подготовки учителей (*Institut universitaire de formation des maîtres IUFM*). – Они осуществляют подготовку учителей для начальной и средней школы. Срок обучения – 2 года. Для поступления в IUFM требуется диплом о трехлетнем обучении в университете. По окончании обучения, в зависимости от направления, выпускники получают либо свидетельство учителя средней школы (*Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré CAPES*), либо свидетельство преподавателя технических наук (*Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique CAPET*)[1].

- Университетские профессиональные институты (*Institut universitaire professionnalisé IUP*). Осуществляют подготовку инженеров. Поступить в IUP можно, проучившись 1 год в университете. Программа подготовки рассчитана на три годичных цикла, каждый из которых до реформы LMD заканчивался получением соответствующего диплома: DEUG, Licence, Maîtrise. По завершении учебы в институте, которая сопровождается стажировкой на производстве, студент получает квалификацию: инженер-педагог. Принято считать, что IUP были созданы в противовес не университетским инженерным школам с тем, чтобы сделать университетский диплом инженера более востребованным на рынке труда.

¹ Во Франции учащиеся лицеев, успешно сдавших выпускные экзамены, называют бакалаврами. Они имеют право поступать в университет без вступительных экзаменов.

К вузам, организованным по университетскому типу относятся Национальные политехнические институты (Institut national polytechnique INP), которые существуют самостоятельно и в структуру университета не входят.

Во Франции уже много десятилетий спорят о том, отвечает ли университетское образование современным требованиям и почему все большее число выпускников лицеев¹ предпочитают поступлению в университет профессиональную деятельность, либо учебу в подготовительных классах (CPGE) и секциях по подготовке специалистов технического профиля (STS) для дальнейшего поступления в более престижные высшие школы (Grandes Ecoles). Меры, направленные на исправление создавшегося положения, в частности, увеличение краткосрочных, профессионально ориентированных программ подготовки, принесли заметный прогресс.

Новая реформа высшей школы во Франции, проходящая в рамках Болонского процесса, продолжает линию профессионализации университетской подготовки, где в основе классификации образовательных программ лежит четко выделенная направленность: профессиональная или исследовательская. Этот принцип соответствует основному назначению Болонского процесса – максимально приблизить вузовское образование к потребностям рынка труда и создать благоприятные условия для свободного передвижения и трудоустройства дипломированных специалистов.

Сегодня общеевропейское образовательное пространство объединяет 46 стран, Россия присоединилась к Болонскому процессу в 2003 г. Основными целями этого движения считается: введение двухуровневой системы подготовки (бакалавр + магистр); внедрение системы учета учебной работы студентов, аналогичной ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System); введение системы, обеспечивающей сопоставимость дипломов; развитие мобильности студентов, преподавателей и исследователей, обеспечение качества высшего образования.

Сообразуясь с вышеперечисленными задачами, каждая страна, присоединившаяся к Болонскому процессу, реформирует свою высшую школу. При этом существенно меняется традиционная организация обучения, упраздняются некоторые национальные дипломы и степени, что вызывает неоднозначную оценку в вузовской среде и в обществе в целом.

Как известно, Франция была одним из инициаторов сближения образовательных систем европейских стран и, начиная с 1998 г. последовательно проводит политику реформирования высшего образования в соответствии с принципами Болонского процесса. За это время был принят ряд законодательных документов, регламентирующих введение новой степени магистра (master) [7] и краткосрочных программ профессионального лицензиата [8, 9], изменения относительно обучения в докторантуре [10]. Важным событием для высшей школы стало принятие Закона о правах и ответственности университетов [11], официально призванным повысить конкурентоспособность французских университетов на мировом образовательном пространстве. Но наиболее значимым документом стал декрет «О реализации принципов европейского пространства высшего образования в системе высшей школы Франции» [12] где определена новая структура высшего образования по модели LMD (licence-master-doctorat (лиценциат– магистратура – докторантура)), и изложены основные составляющие новой реформы:

- 1.Трехступенчатая структура высшего образования (лиценциат, магистратура, докторантура), предполагающая получение степени после каждого цикла;
2. Организация обучения по семестрам и блокам дисциплин (модулям);
3. Использование системы накопительных кредитов по типу ECTS (Европейская система перевода и накопления кредитов);
4. Приложение к диплому (Diploma Supplement (DS)) для обеспечения в рамках международной мобильности понимания пройденного обучения и полученных квалификаций.

Экспериментальной площадкой для проведения новой реформы стали университеты и университетские структуры, за исключением медицинских и фармацевтических факультетов. В Высших школах и на медицинских отделениях университетов новая реформа проходит более медленными темпами, в силу специфики подготовки специалистов.

В соответствии с новой структурой диплом и степень лицензиата присуждается по окончании трех лет (шести семестров) обучения в университете, при условии зачета 180 кредитных единиц. Начальный цикл университетской подготовки включает два направления: первый – исследовательский лиценциат (licence) – рассчитан на продолжение обучения; второй – профессиональный лиценциат (licence professionnelle) – позволяет выпускнику по окончании обучения включиться

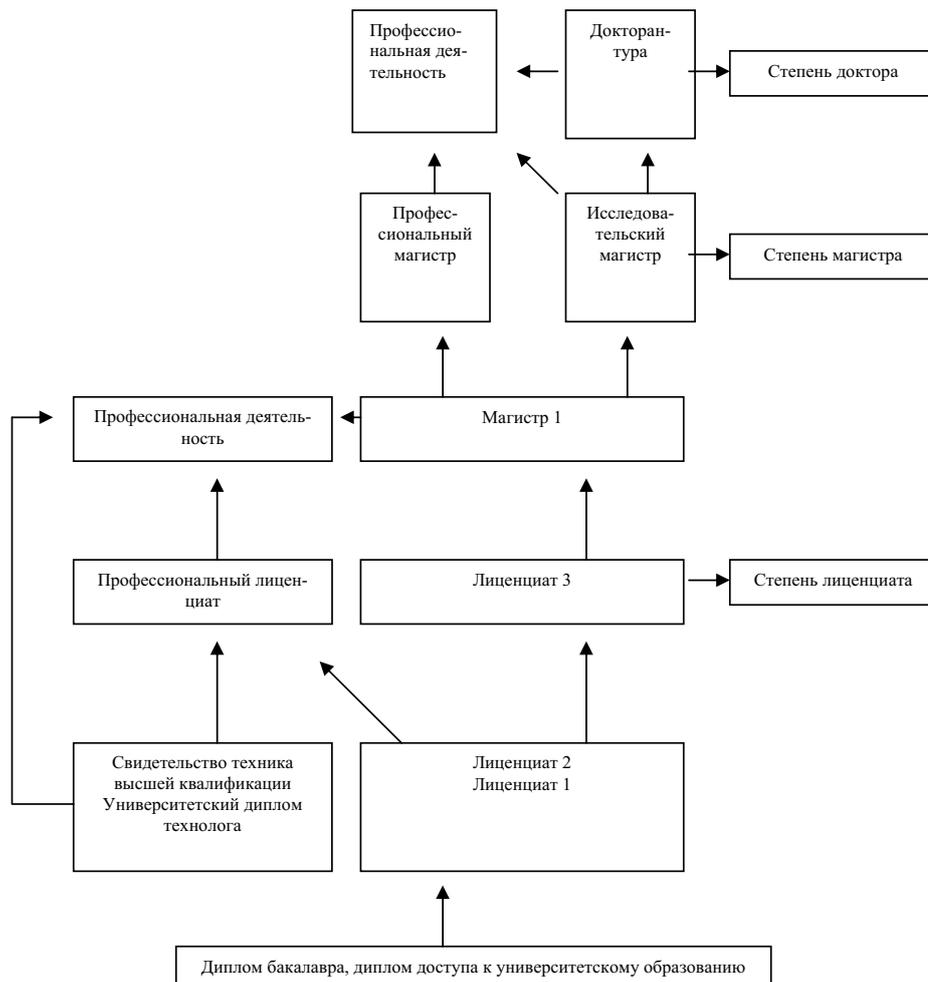
в трудовую деятельность. Программы подготовки обоих направлений лицензиата первых двух лет (четырёх семестров) являются общими.

Появление диплома профессионального лицензиата во многом отвечает требованиям современного высшего образования, главным образом, в части профессионализации университетской подготовки. Своеобразие этого диплома заключается в том, что работа над его проектом шла в сотрудничестве вузовских работников с представителями профессиональной сферы. Учитывая переходный период, сложившейся во французских университетах, предполагается, что для получения нового диплома выпускникам существующих при лицах секций по подготовки техников высшей квалификации (STS) и университетских технологических институтов (IUT) придется продолжить обучение. То же самое относится и к обладателям дипломов об общем университетском образовании (DEUG), именуемым теперь как промежуточный диплом. Постановлением от 17 ноября 1999 г. о профессиональном лиценциате [8] был создан комитет, отслеживающий введение нового диплома и новых программ подготовки по профессиональному лиценциату. В его состав вошли преподаватели вузов, члены Национального Совета по высшему образованию и науки (CNESER), а также представители предприятий и профсоюзов.

Магистратура включает два года обучения (четыре семестра) после лицензиата и 120 кредитных единиц. Подобно лиценциату курс магистратуры предполагает два направления: исследовательское (master recherche), дающее более узкую и глубокую специализацию, ориентируя выпускника на научные изыскания или преподавательскую работу и профессиональное (master professionnel), предполагающее включение в профессиональную деятельность.

Обучение в докторантуре включает три года после магистра и оценивается в 180 кредитных единиц. «Встраивание» докторантуры в качестве полноправного, а не дополнительного компонента в структуру высшего образования проходит в духе требований Болонского движения и не является французским новшеством.

Схематично новая модель университетского образования выглядит следующим образом:



Очевидно, что переход к новой модели организации учебного процесса должен быть постепенным и плавным. Временное сосуществование двух образовательных моделей не должно сказываться на качестве обучения. Поэтому, во избежание спорных ситуаций, прежние национальные дипломы остаются в силе и продолжают выдаваться: диплом об общем университетском образовании (DEUG) после получения 120 кредитов лицензиата и диплом *Maîtrise* после получения 60 магистерских кредитов.

Для студентов, поступивших в университет до 2004 г., т.е. тогда, когда сдача экзаменов по обязательным и факультативным дисциплинам подтверждалась специальными сертификатами (*Unité de valeur U.V.*) предусматривается перезачет этих сертификатов по системе ECTS. Студенты, окончившие университетский технологический институт имеют возможность продолжить обучение в университете по программам лицензиата.

Вполне очевидно, что переход к преобразованиям в духе Болонских рекомендаций не должен стать болезненным и затяжным, поскольку традиционная национальная модель организации учебного процесса во французских университетах также включала образовательные циклы с получением диплома и/или степени при успешной аттестации каждой ступени обучения.

Первый цикл (длительностью в два года) давал студенту базовую общеобразовательную подготовку с присуждением Диплома об общем университетском образовании (DEUG) с указанием соответствующей области знаний.

Студенты, успешно окончившие первый этап университетского образования, зачислялись на второй цикл, который состоял из двух последовательных ступеней, по окончании которых присуждались соответственно: степень лицензиата и степень мастера (*maitrise*). Обучение на втором цикле носило преимущественно фундаментально-прикладной характер по избранной специальности.

Третий цикл университетского образования традиционно предназначался для специализации и приобщения к научно-исследовательской деятельности и предполагал два направления, одно из которых вело к получению Диплома о высшем специальном образовании (DESS), а второе давало возможность поступить в докторантуру после получения Диплома об углубленном высшем образовании (DEA). Диплом DESS больше ориентировал его обладателя на профессиональную карьеру [1].

Для сравнения в табличной форме приведены новая структура учебных циклов по модели LMD и традиционная, существовавшая во французских университетах до Болонского процесса.

Таблица 2

Традиционная и новая модели университетского образования во Франции

Докторантура 3 года	Докторантура 3 года
Магистр (Master) 2 года	Диплом об углубленном высшем образовании (DEA) – Диплом о специализированном высшем образовании (DESS) 1 год
Лицензиат (Licence) 3 года	Мэтриз (Maitrise) 1 год Лицензиат (Licence) 1 год
	Диплом об общем университетском образовании (DEUG) 2 года
Модель L-M-D	Традиционная модель

Сравнение этих двух моделей доказывает, что в условиях преобразования высшей школы по болонскому образцу, Франция оказывается в более выигрышном положении, чем страны, где никогда не существовало традиции образовательных циклов в высшем образовании. Видимо, это обстоятельство повлияло на то, что уже к 2006-07 учебному году все французские университеты перешли на организацию учебного процесса по модели LMD. Хотя источник [2] не дает пояснений по поводу реформирования учебных программ медицинских и фармацевтических факультетов, которые имеют свой план по срокам реализации новой реформы, можно отметить, что важный этап по воплощению в жизнь целей Болонского процесса во Франции осуществлен.

Список литературы:

1. Школьный французско-русский страноведческий словарь: Франция / Сост. Гаршина Е.Я. - М.: Дрофа, 2001. - 320 с.
2. Сайт Министерства высшего образования и науки Франции (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche) [Сайт] URL: <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr>
3. Сайт Министерства национального образования Франции (Ministère de l'éducation nationale) [Сайт] URL: <http://www.education.gouv.fr>
4. Code de l'éducation // Legifrance. Le service public de la diffusion du droit: [Сайт] URL: <http://www.legifrance.gouv.fr>
5. Arrêté du 4 août 2010 fixant les taux des droits de scolarité dans les établissements publics d'enseignement supérieur relevant du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche et dans les instituts universitaires de formation des maîtres // Legifrance. Le service public de la diffusion du droit: [Сайт] URL: <http://www.legifrance.gouv.fr> (дата обращения: 20.01.2011)
6. Les grands dossiers - Frais d'inscription illégaux: le scandale continue // UNEF Le syndicat étudiant: [Сайт] URL: <http://www.unef.fr> (дата обращения: 08.11.2010)
7. Arrêté du 25 avril 2002 relatif au diplôme de master (modifié par l'arrêté du 30 avril 2002 // Legifrance. Le service public de la diffusion du droit: [Сайт] URL: <http://www.legifrance.gouv.fr> (дата обращения 10.10.2010)
8. Arrêté du 17 novembre 1999 «Licence professionnelle» // Legifrance. Le service public de la diffusion du droit: [Сайт] URL: <http://www.legifrance.gouv.fr> (дата обращения: 07.07.2007)
9. Arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence // Legifrance. Le service public de la diffusion du droit: [Сайт] URL: <http://www.legifrance.gouv.fr> (дата обращения 10.10.2010)
10. Arrêté du 25 avril 2002 relatif aux études doctorales // Legifrance. Le service public de la diffusion du droit: [Сайт] URL: <http://www.legifrance.gouv.fr> (дата обращения 12.10.2009)
11. La loi №2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités // Legifrance. Le service public de la diffusion du droit: [Сайт] URL: <http://www.legifrance.gouv.fr> (дата обращения: 20.10.2010)
12. Décret №2002-482 du 8 avril 2002 Application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur // Legifrance. Le service public de la diffusion du droit: [Сайт] URL: <http://www.legifrance.gouv.fr> (дата обращения: 14.12.2010)

ДИАЛОГ В ИСТОРИИ ЧЕРЕЗ НОВОЕ ПОКОЛЕНИЕ УЧЕБНИКОВ ДЛЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ В БОЛГАРИИ

DIALOGUE IN HISTORY THROUGH NEW GENERATION OF TEXTBOOKS FOR SECONDARY SCHOOL IN BULGARIA

Румяна Кушева

Профессор Департамента информации и усовершенствования учителей
Софийского университета «Святого Климента Охридского», Болгария

E-mail: kushevi_r@abv.bg

Rumyana Kusheva

Professor of Information and teachers improvement department
(Sofia "St. Kliment Oxridsky" University), Bulgaria

Аннотация. В статье рассматривается модернизация исторического образования в Болгарии на примере реализации в последних 10 -12 лет новой концепции учебников, тетрадей и рабочих листов. Представлены новшества в конструировании учебников. Приведены множество примеров, показывающих реализацию этих новшеств в дидактической обработке исторического материала.

Annotation. Article considers modernization of historical education in Bulgaria on the example of realization in last 10-12 years of the new concept of textbooks, writing-books and work sheets. Innovations in designing of textbooks are presented. Variety of examples demonstrating realization of these innovations in didactic processing of a historical material are resulted.

Ключевые слова: новая концепция школьных учебников истории, педагогические новшества, рабочие листы, принцип многоперспективности, система упражнений, техники анализа источников.

Keywords: new conception of school history textbooks, pedagogical innovations, work sheets, principle of multiperspectivity, system of exercises, technics of the sources analysis.

Учебники по истории всегда были особенно чувствительной зоной, в которой фокусировались разные, иногда противоречащие друг другу, научные, социальные и педагогические требования. Непрерывны были усилия Министерства просвещения, авторов и учителей превратить вложенные в эти учебные книги интерпретации в сущностную характеристику исторического сознания поколения, которое их изучает.

Можно привести множество примеров из учебников 19 или 20 века, в которых содержатся разные, иногда противоположные толкования и даже внушения об одних и тех же событиях, которые для данного поколения вмещаются в понятие «современность». Их разное объяснение следующими одна за другой генерациями и обозначение разными терминами ведет к их взаимному непониманию и противопоставлению. Оказывается невозможным бесконфликтное общение этих поколений по проблемам истории. Складываются устойчивые противоречия, которые влияют на понимание прошлого, на возможность активно участвовать в общественной жизни и на ожидания будущего.

На этой основе возникает недоверие и критическое отношение к образам из прошлого и вообще к истории как науке и школьному предмету, к степени правдивости собственного прошлого или к общей европейской и мировой исторической картине, которую предлагает историческое образование в школе.

Нередко параллельное дополнение, коррекция или конкретизация предлагаемой учебниками картины прошлого средствами массовой информации являются для школьников более привлекательными и волнующими своей аутентичностью и способами изложения. Все это ставит в сильную конкурентную ситуацию книги, по которым изучается история в школе, и вместе с тем превращается в фактор их модернизации.

Начавшаяся в начале 90-х годов 20 века модернизация школьного исторического образования предопределялась наступившими социально-экономическими, политическими и идеологическими переменами в Болгарии. Осуществилась и известная децентрализация образования. Введена вариативность учебных программ, но была гарантирована единая основа для оценки достижений школьников посредством Государственных образовательных требований¹. Болгарские стандарты ориентированы исключительно на умения и компетенции школьников, в их рамки не включен отбор учебного содержания.

Составленные в новом формате учебные программы², как они представлены в таблице 1 на примере программы для 8 класса, в основном сохраняют воспринятую в 80-х годах схему системного изучения истории, начиная с истории Болгарии в 5 и 6 классах. В этих классах учебное содержание вбирает в себя прошлое болгарских земель от доисторического периода до современности.

В различных темах представлены болгаро-русские культурные и политические связи, особенно в 19 веке при становлении восстановленного Болгарского государства после 1878 г. и после 1944 г. В 8 классе³, когда изучается средневековая эпоха, кроме Византии и христианского Запада, в учебную программу входят темы о политическом и культурном развитии России (*Киевская Русь во времена Ярослава Мудрого, ее культурный расцвет, монгольское господство, объединение вокруг Московской Руси остальных российских княжеств, возникновение политической идеи о Москве как о Третьем Риме, наследнице покоренного мусульманами Второго Рима – Константинополя*).

Подобную картину наблюдаем и при изучении Нового времени (15 – начало 20 века – до конца Первой мировой войны) в 9 классе, а также в курсе современной истории (с конца Первой мировой войны до наших дней) в 10 классе. В них Россия присутствует темами: *возникновение Восточного вопроса, Русско-турецкая война 1877-1878, роль России в Первой мировой войне, взятие власти большевиками, создание Коминтерна, разрушение Версальского порядка, от европейской к мировой войне, Советский Союз от величия трагедии к трагедии «величий» (1945-1985) и др.*

Ряд новшеств в стандартах и в учебных программах ставит серьезные профессиональные и творческие задачи перед авторами учебников и издательствами. Одно из них – выделение только 6-7 тематических разделов⁴ в учебном содержании курсов истории. Авторы могут разработать столько учебных единиц, сколько они сами захотят⁵. Они сами озаглавливают и структурируют учебники в соответствии со своей концепцией и определяют задачи, исходя из уровня подготовки школьников к постижению конкретизированного уровня учебной программы стандартов⁶. То обстоятельство, что в учебных программах не указаны темы для упражнений и не предписаны обобщения, также следует воспринимать как свободу авторских коллективов при подготовке своих учебников.

¹ Кушева Р. Модернизация исторического образования в Болгарии. – Преподавание истории и обществознания в школе, 2006, № 5, с. 56-60.

² Конкретизируются стандарты для соответствующего класса, оставляя известные варианты выбора учебного содержания учебников.

³ В Болгарии история Древнего мира изучается в 7 классе.

⁴ См. колонку 3 в таблице 1.

⁵ Важно вписаться в определенный годовой объем учебной нагрузки.

⁶ См. колонки 1-2 таблицы 1 о достижениях в годовом плане и в колонке 3 - стандарты соответствующего раздела.

В новых учебных программах, подобно большинству европейских практик, существенное место отведено представлению повседневной жизни, культуры, политики и хозяйства как результата активной и творческой роли человека, развитию понимания феномена индивидуальной активности человека как основной гражданской ценности.

Таким образом, появление стандартов и изменения в философии учебных программ после 1989 года предопределяют замену в новых учебниках одних рассказов о прошлом другими, отказ от одних терминов и введение в обращение новых (общество, тоталитаризм, переворот и др.) при описании и объяснении событий. Но то, что придает качественно иной вид новой генерации учебников, это значительные новшества в дидактической обработке исторического материала.

Новые интерпретации более близкого нам или отдаленного от нас прошлого освещены, прежде всего, в учебниках для школьников, оканчивающих среднюю школу. Они касаются главным образом периода после Второй мировой войны и его объяснения. Связаны они и с введением новой терминологии, которая предопределяет изменения в оценках изучаемых событий и личностей. Отражаются достижения современной науки, которые быстро входят в историческое образование, опережая подготовку учителей.

Обеспечение вариативности и свободы в работе авторов учебников и, в известной степени, учителей было сначала хорошо принято педагогической общественностью Болгарии, которая сама ставила подобные требования. Но появление множества вариантов учебников (в определенных случаях 7–8), разных по структуре, содержанию, объему, вызвало обратный процесс. Значительная часть учителей стала настаивать на большей степени унификации учебного содержания. Первоначальный восторг от возможности большого разнообразия и выбора учебников стал снижаться, а основным аргумент в поддержку новой позиции был таким – обеспечение максимально единой основы для внешнего оценивания школьников. Вследствие этой реакции в данный момент одобряются только по три учебника для каждого предмета.

И опять, после настойчивых требований учителей, уже опубликованные новые учебные программы для 6 и 7 классов, разработанные на идеях вариативности, отложены. В них включены дополнительные списки с заголовками тем, которые должны присутствовать в учебниках. Поэтому учебники для этих классов отличаются только по внутреннему структурированию этих тем, рубрикам, подбору документов и познавательных задач и, особенно, по подходу к урокам для упражнений и обобщения.

Один из индикаторов качества учебников, который нередко остается в стороне от внимания авторов, это отношение школьников к используемой ими учебной книге. Учет взгляда «потребителей» учебников придает им более высокую степень «коммуникативности» и повышает доверие к ним.

Вот несколько обстоятельств, которые провоцируют или уже спровоцировали в Болгарии поиск новых, более подходящих содержательных акцентов, источников и формулировок задач при разработке нового поколения учебников истории.

Исследование, проведенное в 2007 году⁷ среди семнадцатилетних школьников, установило, что для них некоторые внешкольные каналы исторической информации значимее школьных. На первое место по предпочтению и выраженному доверию к объекту изучения школьники ставят музеи и памятные места (87%)⁸, затем следуют учителя, их рассказы и объяснения (76%). На третьем месте стоит учебник, а вложенные в него документы (57%) пользуются большей степенью доверия, чем основной текст.

В ответах школьников засвидетельствован слабый интерес к современной болгарской истории (31%), при этом резко упавший за последние 9 лет⁹ почти на 50%. Аналогичная картина наблюдается и в интересе к современной мировой истории. В то же время самыми привлекательными темами и периодами в мировой истории являются античность, крестовые походы, революции, две мировые войны, а в болгарской – Болгарское возрождение, падение османского ига.

⁷ Современное историческое образование – ответы новым вызовам. С., 2007.

Исследованы учебники для 10 класса в болгарской школе, где изучается современная мировая история по новым учебникам, опубликованным в начале 1990-х годов.

⁸ Согласно ответам на другой вопрос, школьники очень редко посещают музеи с учебной целью.

⁹ По сравнению с годом исследования.

Особенно важно отметить, что в национальной истории школьники выделяют локальную историю, т.е. историю родного края (89%), которая почти отсутствует в наших учебниках. В мировой истории доминирует предпочтение к истории Европы (79,34%) над остальными регионами (67%).

Налицо две параллельные доминанты: очень высокая степень предпочтения национальной и европейской истории со значительным перевесом первой. Но школьники отмечают, что они не получают из учебников достаточно положительных примеров из прошлого.

Кроме нововведений в учебном содержании, заданных новыми учебными программами, новое поколение учебников по истории¹⁰ характеризуется и рядом существенных педагогических новшеств. В некотором отношении они появились благодаря значительно расширившимся общим взглядам болгарских издательств и авторов на разные европейские тенденции. Например, когда идет речь о приложении принципа многоперспективности к подбору письменных документов или изображений, или об их разнообразии, особенно за счет аллегорических и реалистичных картин, фотографий, карикатур, плакатов, гербов, статистических данных, реконструкции и т.д.

Условно о таком влиянии можно говорить и когда разрабатываются варианты рабочих листов¹¹, где посредством небольшого количества документов и деятельностей углубляется понимание содержания учебника. На этой основе проявляется в высокой степени оригинальность и дидактическая изобретательность издательств и авторов.

Как передовую линию в этом отношении можно отметить серьёзный репертуар специально разработанных рабочих тем, например «Техника истории» или «Упражнения», присутствующих во всех учебниках по истории от 3 по 10 класс. Они включают очень короткую характеристику типа документа, алгоритмы работы с ним и тренировочные задачи к источнику.

Вот как построена их система в одном из трех официально одобренных учебников для 7 класса по истории древнего мира¹².

Рельефные изображения из древнего Египта как свидетельства времени; Акрополь – центр религиозной жизни Афин; Анализ реконструкции и план; Помпея – прерванная история одного города; Изучение аутентичных памятников культурного наследия; Распознавание памятников культурного наследия древних цивилизаций.

Более разнообразную картину в содержательном отношении мы видим в вышедшем семь лет назад учебнике для 10 класса¹³, в который включены следующие «Техники истории»: *Анализ произведения изобразительного искусства как свидетельство эпохи; Критический анализ письменного исторического документа; Анализ исторической карты; Сравнение документов; Самостоятельное составление письменного текста; Анализ статистических данных; Тематический анализ различного вида документов.*

Здесь нужно учесть то обстоятельство, что во втором примере авторы впервые провели эту систему без преемственности с предыдущими классами, учитывая требования стандартов и введение общего выпускного экзамена по предмету.

На основании первого примера можно частично проследить авторскую вертикаль упражнений для предгимназического этапа по критическому анализу документов: акцент в них сделан на представлении автора документа (современник события или нет, его участник или нет); в задачах есть ссылки к фактам, которые автор документа указывает, и к фразам, которыми он их описывает или выражает свое отношение (например, «Иностранцы о болгарских землях и болгарях в 19 веке», 5 класс¹⁴). Включены также темы, посвященные памятникам материального и духовного наследия и технике их анализа.

Система упражнений, разработанная в учебнике для 6 класса¹⁵, – логическое продолжение этого набора упражнений. Независимо от того, что их издательства разные, у них близкие концептуальные

¹⁰ Созданные за последнее десятилетие, в которых проявляются комментируемые нововведения.

¹¹ Учебные тетради и рабочие листы не обязательны, но каждое издательство предлагает учебный комплект, состоящий кроме учебника еще из учебной тетради, тренировочных тестовых задач для внешнего оценивания и рабочих листов. Тенденция на гимназическом этапе – предлагать только рабочие листы и тренировочные тесты. Как о хорошем педагогическом опыте с рабочими листами в Германии упоминает Методика обучения истории \ Й. Шопов и Г. Георгиев (1978).

¹² Издание издательства Азбуки Просвета, 2008. Авторы: М. Димова, Д. Ботева, Р. Кушева.

¹³ Издание издательства Просвета, 2001. Авторы: Г. Марков, Р. Кушева, Б. Маринков.

¹⁴ Выпущен издательством Просвета в 2006. Авторы П. Гаврилова, П. Павлов, Р. Кушева.

¹⁵ Выпущен издательством Азбуки Просвета в 2007. Авторы: Р. Кушева, В. Янчев, Г. Якимова, М. Груев.

Таблица 1

Учебная программа по истории для 8 класса (фрагмент)

III. Обязательные результаты	IV. Учебные мероприятия (темы, главы, конспекты и другие материалы, междупредметные связи)
<p>Ядро учебного содержания</p>	<p>Обязательные результаты (темы, главы, конспекты и другие материалы, междупредметные связи)</p>
<p>Обязательные результаты по темам</p>	<p>Обязательные результаты по темам</p>
<p>Обязательные результаты на уровне учебной программы</p>	<p>Обязательные результаты на уровне учебной программы</p>
<p>Обязательные результаты на уровне учебного предмета</p>	<p>Обязательные результаты на уровне учебного предмета</p>
<p>Обязательные результаты на уровне образовательной организации</p>	<p>Обязательные результаты на уровне образовательной организации</p>
<p>Обязательные результаты на уровне региона</p>	<p>Обязательные результаты на уровне региона</p>
<p>Обязательные результаты на уровне страны</p>	<p>Обязательные результаты на уровне страны</p>
<p>Обязательные результаты на уровне международного сообщества</p>	<p>Обязательные результаты на уровне международного сообщества</p>

взгляды на учебники. Так из шести упражнений для 6 класса три целиком посвящены техникам и тренировочным задачам для анализа разных видов изображений. Представление, описание и толкование символики гербов разработаны в упражнении «*Болгарские государственные гербы – символы политических систем*». Основная цель другого упражнения: «*Произведения изобразительного искусства как свидетельства времени*» – развить умение анализировать аллегорические и реалистические картины. Таким образом, с одной стороны, расширяется спектр умений, особенно по толкованию различных изображений. С другой – прибавляются новые элементы к предложенным в учебнике для 5 класса техникам работы (предписания) для анализа письменных документов и очерчиваются компоненты системы упражнений для предгимназического класса¹⁶.

В учебнике для 8 класса¹⁷ авторская концепция поддержана темой упражнения, где в основе деятельности школьников с разнородными источниками лежит системное развитие умения письменно отвечать на исторические вопросы. Озаглавлено упражнение: «*Время Средневековья в историях, хрониках и миниатюрах. Мир средневекового человека. Составление плана на ответ на исторический вопрос*».

В некоторых учебниках авторы предпочитают называть тему сообразно вынесенному на первый план умению: *Анализ изображения* – или виртуального пространства: *Мир Гугла*¹⁸.

Нужно отметить, что во многих новых учебниках темы уроков-упражнений направлены не только на усвоение определенных техник по анализу источников, но и ведут к более углубленному пониманию и объяснению содержания определенной темы и в какой-то степени к ее обобщению. Типичным примером подобного подхода можно считать первое из перечисленных выше упражнений в учебнике для 10 класса. В него включены французская художественная картина 1914 года, а также немецкая, английская и японская карикатуры 1919 года. Т.е. представлены разные точки зрения на Первую мировую войну еще в самом ее начале и разные точки зрения о будущем после ее завершения.

Одновременно с овладением техникой толкования символов и посланий на таком типе источников осмысливаются неустойчивые основы решений Парижской мирной конференции 1919 г. и развивается предыдущая тема «*Песчаные основы мира*».

Если продолжить список более важных педагогических нововведений в новых учебниках, то в него нужно включить еще:

- Стремление в отдельных случаях сформулировать провоцирующие вопросы, направленные на ясно запоминающиеся символы или идеи: *Балканские народы прощаются с демократией; Италия в черном; Антигитлеровская коалиция сломала Ось; «Болгарский ключ» к Балканам (10 класс), или Мозаика общностей в болгарских землях, Христианская вера – опора болгар (5 класс)*. Эта тенденция особо четко вырисовывается в первой генерации рабочих листов¹⁹, где встречаются заголовки типа: «*Кто бы подумал, что Рим, в основе которого столько побед над целым миром, рухнет?*», «*Смена орла крестом (о Константинополе)*», «*Средневековый запад возник из руин римского мира*».

- Выдвинутые ведущими издательствами и уже воспринятые всеми очень короткие (до двух-четырёх предложений) введения и заключения, ясно отличающиеся шрифтом и другими специальными графическими символами, как компонент основного текста учебника. В них представлен в основном европейский контекст событий (для введения) и наступившие вследствие их изменения (для заключения).

- Обозначение сквозными номерами всех источников ко всем темам (как письменных документов, так и всех изображений). Все это – выражение новой концепции их равноценной роли по отношению к основному тексту и принципиально новый подход к работе с учебной книгой на уроке.

¹⁶ Как было отмечено в начале статьи, число и формат упражнений и обобщений варьируется согласно замыслу авторов.

¹⁷ Выпущен издательством Булвест в 2009. Авторы Р. Кушева, Ц. Чолова.

¹⁸ Учебник по истории для 7 класса, Издательство Булвест 2000, выпущен в 2008. Авторы: В. Арнаудов, Ц. Цветански, Е. Михайлова

¹⁹ Рабочие листы для 8 класса. Издательство Булвест 2000, 2010.

Значительное увеличение относительной доли и функциональности иллюстративного компонента в учебнике. Баланс изображений и основного текста составляет 50 на 50, что видно и на макетах учебников. Другое внутреннее соотношение в учебнике – между письменными документами и изображениями в преобладающих случаях в пользу вторых, – тоже меняет стиль работы на уроке истории.

- Дополнение традиционного блока вопросов и задач сопутствующими рубриками типа: *Найдите самостоятельно, Выучите, Найдите дополнительно*, – с целью стимулировать интерес школьников к самостоятельному формулированию проблем и вопросов. Включение рубрик: *Профили (Больше о...)*, с биографическими данными политических фигур, деятелей культуры и первооткрывателей, а в отдельных случаях и за исключительные достижения – сверстников школьников, связь этой информации с задачами на различных уровнях.

- Сопровождение всех письменных документов и изображений задачами, в том числе и общими к нескольким документам.

- Оформление специфическим стилем обобщающих уроков²⁰ с хронологией, короткими обобщениями, вопросами и задачами и объединение их с блоком тестовых задач.

- Представление, оценка и дискуссия об общечеловеческих ценностях как существенный атрибут в концепции учебника. Ее развитие прослеживается в примерах, документах и наборах задач и вопросов к ним. Например, заголовок рабочего листа для 8 класса: *«Выбирайте в наставники и ставьте в начальники – мужчин, превосходящих всех по разуму и духовному рассуждению»* (цитата из завета болгарского святого 10 века Ивана Рильского). Или задачи для анализа более широкого фрагмента из этого документа.

Здесь можно добавить и другие характерные деятельности, задаваемые учебниками, как, например, формулирование вопросов для дискуссий: *Есть ли альтернатива насилию и жестокости в болгарской политической жизни в 20-30-х годов 20 века?*

Разнообразие и углубленность все в том же направлении достигается обсуждением ценностной позиции соответствующей эпохи при анализе изображения, например, иконы «Святая Троица» Андрея Рублева. Вопрос к репродукции довольно крупного плана и высококачественного изображения: *В унисон ли со своим временем творил иконописец, который, по современным оценкам, создает «самые поэтические образы во всем древнерусском искусстве», используя «дружелюбную цветовую гамму»?*

Графическое оформление и макетирование учебников тоже вносит исключительный вклад в обогащение функциональности новых учебников истории. Принято с 3 по 5 класс располагать темы на одном развороте, а потом до 9 класса – на двух, но с разной информационной нагрузкой. Специально в этом направлении можно говорить о двух разных поколениях учебников – одни начала 2001 и другие с 2005 года.

Этот обзор, без претензии на исчерпанность темы, может дать представление об очертаниях новой концепции школьных учебников истории, в основе которой идея достижения более высокой степени диалога, как между поколениями, так и между культурами. Оставляя у школьников в памяти мысль Геродота: *«Я должен передать то, что говорят, но я не обязан этому верить»*.

²⁰ Частично можно проследить по приложениям.

**НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ
ИНФОРМАЦИОННО-БИБЛИОТЕЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН**

**NEW DEVELOPMENT TENDENCIES
OF INFORMATION-LIBRARY ACTIVITY IN EDUCATION SYSTEM
IN THE REPUBLIC OF UZBEKISTAN**

Ганиева Д.А.

Директор РНПБ Министерства народного образования республики Узбекистан,
кандидат педагогических наук.

E-mail: rratner@bk.ru

Ganieva D.A.

Director of the State Scientific Pedagogical Library
(Ministry of Education of the Republic of Uzbekistan),
Candidate of Science (Education)

Аннотация. Представлены приоритетные направления научно-методической деятельности Республиканской научной педагогической библиотеки Министерства народного образования Узбекистана в сфере инновационного развития сети библиотек ведомства. Особое внимание уделено информационно-ресурсным центрам (ИРЦ), созданным на базе библиотек образовательных учреждений, проблемам повышения квалификации библиотечных работников. Раскрываются пути формирования нового облика современной библиотеки с использованием ИКТ, позволяющие в перспективе создать в сфере образования единую компьютерную сеть, объединяющую инновационные информационно-ресурсные центры и библиотеки общеобразовательных учреждений с целью максимального их соответствия информационной, образовательной, досуговой, культурно-просветительской функциям.

Annotation. Article presented priority directions of scientifically-methodical activity of Republican scientific pedagogical library of the Ministry of national education of Uzbekistan in the field of innovative development of the institutional network of libraries. The special attention is given to the information-resource centers (IRC), created on the basis of libraries of educational institutions, to the problems of improvement of librarians professional skills. Uncovered ways of formation of new image of modern library with use of Information-communicative technologies, allowing in the long term to create inside an education field an unified computer network integrating the innovative information-resource centers and libraries of educational institutions for the purpose of their maximum conformity of informational, educational, leisure, and cultural-educational functions.

Ключевые слова: инновационное развитие библиотек, образовательные учреждения, Республики Узбекистан, информационно-ресурсные центры системы образования, инновации в обеспечении информацией.

Keywords: Innovative development of libraries, educational institutions, Republic of Uzbekistan, information-resource centers of an education system, innovation in provision with the information.

Происходящие социально-политические и экономические преобразования в республике Узбекистан, вхождение в мировое сообщество, повышение Международного авторитета нашей страны возлагают на сеть библиотек образовательных учреждений, информационно-ресурсных центров системы Министерства народного образования определённые обязанности по содействию развития реформ, путём предоставления читателям оперативной информации.

Республиканская научная педагогическая библиотека Министерства народного образования (далее РНПБ) является информационно-библиографическим, научно-методическим и координа-

ционным центром для библиотечных учреждений ведомства и содействует развитию государственной политики в области библиотечно-информационного обеспечения пользователей педагогических библиотек, учащейся молодежи, студентов, населения.

Приоритетами развития информационно-ресурсных центров, библиотек общеобразовательных школ, учреждений дополнительного образования Республиканской научной педагогической библиотекой определены:

- стимулирование библиотечного дела с активным применением новых информационных технологий, современных методов управления библиотеками, маркетинга и менеджмента;
- создание единой информационной среды, расширение доступа к образовательным и информационным ресурсам;
- развитие системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации библиотечных работников ведомства, повышение уровня их информационной культуры;
- формирование информационных ресурсов: книжных фондов печатных изданий и электронных фондов цифровых изданий и баз данных.

Важным этапом в решении названных выше задач, а также в процессе развития и совершенствования информационных и телекоммуникационных технологий в библиотечном деле явилось Постановление Президента Республики Узбекистан «Об организации информационно-библиотечного обеспечения населения республики» от 20 июня 2006 года, которое предопределило кардинальное реформирование библиотечной системы республики, развитие принципиально новых позиций информационно-библиотечной сферы.

В соответствии с Постановлением в системе Министерства народного образования созданы и функционируют 12 областных информационно-ресурсных центров, 200 районных информационно-ресурсных центров. Их главная миссия – осуществление информационного обслуживания населения на основе новых информационных технологий, содействие систематическому образованию и самообразованию учащихся учебных заведений и населения, а также обеспечение организационно-методического руководства библиотеками подведомственных общеобразовательных учреждений, оказание им методической и практической помощи.

Способствовать процессам развития и модернизации школьных библиотек, обеспечению информационной и научно-методической поддержки учебного процесса школы призваны информационно-ресурсные центры, созданные на базе библиотек общеобразовательных школ. Сегодня одна тысяча школьных информационно-ресурсных центров (ИРЦ), являясь структурой, интегрирующей возможности новых носителей информации в педагогическую и библиотечную работу, обеспечивают комплексный характер информационного обслуживания учащихся и педагогов.

В практику их работы внедрены информационно-коммуникационные технологии с использованием современного компьютерного и аудиовизуального оборудования. Школьные информационно-ресурсные центры и новые модернизированные поколения библиотек ОУ обеспечивают доступность информации махаллинским сообществам, прилегающим к школам, содействие учителям в гармоничном использовании этих ресурсов в учебном процессе, а также интеграцию ИРЦ в ежедневные занятия школьников. Здесь учащиеся получают широкий доступ к первоисточникам и самостоятельно находят необходимые им знания, факты, информацию, как в печатной, так и в электронной форме.

Современные тенденции формирования книжных фондов ИРЦ и библиотек системы Министерства народного образования требуют максимального их соответствия информационной, образовательной, досуговой, культурно-просветительской функциям. Обеспечить выполнение данных функций при комплектовании книжного фонда методическим центрам помогают технологические процессы его формирования:

- осуществляется изучение состава и использования книжного фонда в целях управления его формированием;

– обеспечивается контроль за комплектованием фонда справочными, научно-популярными, учебно-методическими документами, художественной литературой, периодическими изданиями, а также другими видами изданий на традиционных и нетрадиционных носителях информации;

– оказывается содействие в пополнении фонда базами данных и информационными ресурсами сети Интернет.

В настоящее время директора школ совместно с заведующими информационно-ресурсных центров при планировании приобретения необходимой литературы могут воспользоваться сайтом Национальной библиотеки Узбекистана им. А. Навои, где предоставлен электронный каталог, отражающий более 90% издаваемой в Узбекистане и поступающей из-за рубежа литературы, сайтами Ziyonet и другими источниками удалённого доступа. Данный процесс формирования книжных фондов является инновационным в практике работы информационно-ресурсных центров.

Имея фонды современных носителей информации, ИРЦ главным в своей работе считает формирование информационной культуры личности, что должно обеспечить читателям пополнение библиотечно-библиографических знаний, знаний по культуре чтения, компьютерную грамотность.

Основные задачи, которые стоят перед библиотечными работниками ведомства, – осуществление библиотечного и информационно-библиографического обслуживания читателей, максимально полное удовлетворение читательских запросов и потребностей; совершенствование воспитательной работы библиотек школ, школ-интернатов, учреждений дополнительного образования, координация деятельности информационно-ресурсных центров и библиотек.

Учитывая поставленные задачи, РНПБ в своей деятельности значительное внимание уделяет разработке нормативно-законодательных и инструктивно-методических документов, обеспечивающих управление деятельностью ИРЦ, библиотек подведомственных учреждений и одновременно регулирующих процесс их развития.

За 2009-2010 годы в помощь специалистам ИРЦ, библиотек общеобразовательных учреждений разработаны пособия, в состав которых входят основные руководящие материалы по организации работы ИРЦ, библиотек общеобразовательных учреждений, в том числе «Библиотечно-библиографическая классификация для школьных библиотек», а также документы, отражающие развитие инновационной, маркетинговой деятельности ИРЦ, библиотек общеобразовательных учреждений. Среди них необходимо особо выделить следующие документы: «Содержание и специфика библиотечного маркетинга как основа развития инновационной деятельности ИРЦ», «Информационный и инновационный сервис информационно-ресурсных центров образовательных учреждений», «Библиотечная реклама как форма продвижения библиотечной продукции и услуг», «Самообразование как средство повышения эффективности профессиональной деятельности библиотекарей общеобразовательных учреждений», «Методическое объединение библиотечных работников общеобразовательных учреждений – эффективная форма развития инноваций» и другие.

Подготовленные методические рекомендации публикуются на страницах республиканской прессы, в частности, газет «Маърифат», «Учитель Узбекистана», что даёт основания быть уверенными в том, что специалисты ИРЦ и библиотек общеобразовательных школ своевременно обеспечиваются необходимой информацией.

Развитие системы подготовки и повышения квалификации библиотечных работников ведомства остается неотъемлемой задачей кадрового обеспечения ИРЦ, библиотек образовательного учреждения, поскольку к их профессиональному уровню предъявляются высокие требования. Это должен быть специалист, имеющий профессиональную библиотечную или педагогическую квалификацию; информационно-техническую подготовку; обладающий профессиональной компетентностью, этикой; а также организаторскими, коммуникативными, конструктивными умениями; знаниями в сфере маркетинга.

Учитывая вышесказанное, для 1000 библиотечных работников информационно-ресурсных центров, созданных на базе библиотек общеобразовательных школ, в период с 2008–2009 гг. проведены

поэтапно тренинги по основам маркетинга и менеджмента, методам создания и использования электронных информационных ресурсов в ИРЦ.

Проведение научно-практических конференций, семинаров-практикумов по основам информационного и библиотечного дела; занятий «Школы передового опыта» на базе лучших информационно-ресурсных центров республики; проведение профессиональных смотров-конкурсов, дискуссионных заседаний «Круглого стола»; оказание квалифицированной помощи в организации работы ИРЦ, библиотек общеобразовательных учреждений также являются традиционными формами повышения профессиональной компетенции библиотечных работников системы образования сегодня.

Задачу углубления и расширения профессиональных знаний школьных библиотекарей, освоения ими новых методических приёмов обмена опытом, приобщения к работе творчески работающих на областном, районном и городском уровне методические центры решают путём организации работы постоянно действующего Методического объединения библиотекарей общеобразовательных учреждений.

Основная цель создания объединения – обеспечение высокого качества библиотечного и информационно-библиографического обслуживания читателей, непрерывного образования библиотечных специалистов.

Областные, районные, городские информационно-ресурсные центры к организации процесса самообразования библиотекарей обеспечивают системный подход, представляющий собой совокупность инновационных, дополняющих друг друга форм обучения. К ним можно отнести такие виды группового активного обучения, как деловые игры, разбор проблемных ситуаций, профессиональные тренинги, мастер-классы, «Круглые столы», анализ конкретных ситуаций библиотечной практики, изучение информационно-компьютерных технологий, участие в профессиональных конкурсах, помещение своих разработок на web-сайтах.

В настоящее время в республике идёт процесс формирования нового облика современной библиотеки, что позволит осуществить работу по созданию единой компьютерной сети, объединяющей существующие информационно-ресурсные центры в сфере образования и библиотеки общеобразовательных учреждений.

Исходя из накопленного опыта, следует, что для системы ИРЦ библиотек общеобразовательных учреждений ведомства наиболее эффективным является *создание трехуровневой структуры для оперативного обеспечения каждого ИРЦ необходимой научно-образовательной информацией*. Цель создания корпоративной трехуровневой сети – повышение эффективности информационного взаимодействия между ИРЦ, сокращение расходов на формирование электронных ресурсов. Республиканская научно-педагогическая библиотека в 2010 году приступила к проведению пилотного проекта по данной проблематике, направленного на апробацию современных библиотечных технологий, опирающихся на использование информационно-коммуникационных технологий.

Реализация пилотного проекта осуществляется поэтапно, по 3-м уровням.

На первом уровне работу осуществляет Республиканская научно-педагогическая библиотека, выполняющая роль центра корпоративной каталогизации (ЦКК) для ИРЦ и обеспечивающая формирование сводного электронного каталога (ЭК) школьных ИРЦ. В ее функции входит работа с ведущими библиотеками Республики, такими, как Национальная библиотека Узбекистана им. А. Навои для обмена электронными библиографическими записями; распространение электронных записей каталога районным, городским ИРЦ по электронной почте или предоставление их на веб-сайте; проверка правильности записей, вводимых каталогизаторами на районном, городском (2-м) уровне; оказание консультационной и методической помощи ИРЦ в освоении и использовании электронного каталога и других баз данных.

Для работы на втором уровне районный, городской ИРЦ заимствует электронные записи и осуществляет их ввод в локальный электронный каталог, формирует и пополняет локальный электронный каталог, осуществляет отправку вводимых ИРЦ новых записей в ЦКК для согласования и редактирования. Он же регулярно обеспечивает школьные ИРЦ района, города электронными запи-

сями и каталогом (по электронной почте или на магнитных носителях – флешка, CD и др.), проводит консультации, оказывает методическую помощь школьным ИРЦ (3-го уровня) в освоении и использовании электронного каталога и других баз данных.

Для работы на третьем уровне задействованы ИРЦ, созданные на базе библиотек общеобразовательных школ. Их деятельность выражается в получении электронных записей от ИРЦ второго уровня, формировании (пополнении) локального электронного каталога ИРЦ, оказании информационных библиотечных услуг.

Реализация сети позволяет:

- существенно сократить расходы на создание электронных каталогов и трудоемкость каталогизации изданий путем использования готовых записей сводного каталога,
- эффективно формировать национальные информационные ресурсы (электронные каталоги, базы данных, базы электронных учебников и т.д.),
- оперативно распространять, обеспечивать школьные ИРЦ необходимой информацией и предоставлять им возможность для формирования собственных локальных электронных каталогов. Каждый ИРЦ – участник сети будет иметь возможность доступа к информационно-библиотечным ресурсам других ИРЦ и эффективного обмена информационными фондами и ресурсами.

Полученные результаты: автоматизация библиотечных процессов информационно-ресурсных центров, полное и оперативное информационно-библиографическое обслуживание пользователей ИРЦ в соответствии с их информационными запросами на основе широкого доступа к фондам через систему справочно-поискового аппарата информационно-ресурсного центра; сбор, накопление, систематизация информационных средств, компьютерная каталогизация и обработка средств информации; формирование электронного каталога книг и других информационных источников, улучшение профессиональных навыков библиотечных работников, посредством проведения тренингов – имеют особую важность для повышения качества образования.

Совершенствование деятельности информационно-ресурсных центров образовательных учреждений, развивающих процесс получения знаний, обеспечивающих комплексный характер информационного обслуживания пользователей, является приоритетным направлением в нашей республике.

Список литературы:

1. Ганиева Д.А. Развитие школьных библиотек Узбекистана в условиях создания информационно-ресурсных центров [Текст] // Моделирование библиотечно-информационного обеспечения общеобразовательных учреждений: сб. материалов. – М., 2009. – С.109-110; То же [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bibl-systema.narod.ru/tekst14.html>
2. Ганиева Д.А. Таълим мақсадлари аниқлаштиришда ахборот-ресурс марказларининг роли. – Т.: Алишер Навоий номидаги Ўзбекистон Миллий кутубхонаси нашриёти, 2009. – 332 б.
3. Ганиева Д.А. Ахборот-ресурс марказлари унда янги лойиха ва тажрибалар умумлаштирилади // Маърифат. – 2011. – №12. – С.10
4. Ганиева Д.А. Ахборот-ресурс марказининг ташкилий ва методик фаолияти қандай олиб борилади. Ушбу тавсиялар // Таълим менежменти. – 2007. – №5. – С.37-43
5. Ганиева Д.А. Китоб ва кутубхона // Маърифат. – 2006. – 18 октябрь. – С.11
6. Ганиева Д.А. Болаларнинг китоб уқишига педагогик раҳбарлик қилиш // Халқ таълими. – 2005. – №5. – С.109-112
7. Ганиева Д.А. Республика умумий ўрта таълим мактаблари кутубхоналарида пуллик хизмати жорий этиш имкониятлари ҳақида // Маърифат. – 2004. – 11 февраль. – С.9-10

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА СЕГОДНЯ:
ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ**

**PEDAGOGICAL SCIENCE TODAY:
PHILOSOPHYCAL-METHODOLOGICAL PROBLEMS**

Бережнова Е.В.

доктор педагогических наук

E-mail: lina164@yandex.ru

Кондратьев В.М.

Заведующий лабораторией философии образования

Московского городского педагогического университета,

кандидат философских наук

Berezhnova E.V.

Doctor of Science (Education)

Kondrat'ev V.M.

Head of laboratory of philosophy of education (Moscow Pedagogical University),

Candidate of Science (Philosophy)

Под таким названием 21-22 апреля 2011 года состоялась десятая сессия Всероссийского методологического семинара, посвященная памяти В.В. Краевского. Обсуждение темы семинара постоянно направляло исследователей к его работам. Идеи, изложенные в книгах и статьях В.В. Краевского, находят продолжение в научных исследованиях и публикациях участников семинара.

Всего в семинаре приняли участие 103 человека из 49 образовательных учреждений (вузы, колледжи, школы, учреждения дополнительного образования). Очно участвовало 50 человек, прибывших из Владимира, Бийска, Ижевска, Екатеринбурга, Коломны, Краснодара, Москвы, Самары, Саранска, Саратова, Чебоксар, Челябинска и г. Гродно (Беларусь). Приславшие свои статьи заочные участники представляли такие города, как Айова (США), Биробиджан, Витебск (Беларусь), Волгоград, Вологда, Ейск (Краснодарский край), Йошкар-Ола, Киров, Костанай (Казахстан), Минск (Беларусь), Новосибирск, Оренбург, Омск, Орск, Пенза, Санкт-Петербург, Тобольск, Тула, Уссурийск.

С приветственным словом выступили академик РАН и академик РАО доктор философских наук, профессор **В.А. Лекторский**, академик РАО доктор психологических наук, профессор **В.П. Зинченко**, доктор педагогических наук, профессор Уральского государственного педагогического университета **М.А. Галагузова**.

В.А. Лекторский рассказал о большой работе В.В. Краевского в качестве одного из организаторов Всероссийского научного семинара «Философия-образование-общество»; о значении методологического движения педагогов, которое сложилось за десять последних лет под руководством Володара Викторовича.

В.П. Зинченко поддержал участников семинара в их непростой работе по созданию «компаса», по которому можно было бы сверять направления и результаты педагогических исследований.

М.А. Галагузова приветствовала открытие очередного методологического семинара и отметила его значение для развития научного сообщества педагогов, для становления методологической культуры молодых исследователей.

С основным докладом выступил доктор философских наук, профессор **Б.И. Пружинин** – руководитель Научного совета по философии образования и проблемам методологии исследований в образовании при Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, главный редактор журнала «Вопросы философии».

В своём выступлении Б.И. Пружинин отметил, что лучший, наиболее достойный способ в науке отдать должное памяти В.В. Краевского – продолжить его работу, ориентируясь на новые актуальные проблемы методологии педагогических исследований. Тем более, что потребность в методологической деятельности в педагогике существует настоятельная и даже острая.

Анализируя состояние методологии педагогического исследования, ее проблемы и перспективы, Борис Исаевич отметил, что методология (современная философия науки) сегодня иная. Она не отказалась от своих достижений – четкие формулировки норм и стандартов научности, познавательных, исследовательских процедур остались. Но эти достижения погружаются в иную проблематику. Об ином спорят сегодня философы науки. Современную философию науки уже не удовлетворяют малоэффективные в познавательном плане описания научно-познавательной деятельности. В центре внимания современной философии науки – культурно-исторический смысл науки, ее культурные цели и, с этой точки зрения, философия науки пытается оценить исторические возможности научного познания в тех или иных областях, нормы и принятые в этих областях когнитивные процедуры.

Соответственно, в плане общих философско-методологических установок в центре внимания методологии педагогического исследования оказывается проблематика, связанная с практически-жизненной ориентированностью педагогики в целом. Что, в собственно методологическом плане, предполагает:

прояснение, проработку культурных целей педагогического исследования в контексте социально-культурных задач педагогической деятельности в целом. Методология педагогики должна ясно формулировать запрос педагогической практики, чтобы выразить на языке науки те культурно-исторические смыслы, которые работающий педагог стремится прояснить. И в этом плане она смыкается с философией образования, ориентируясь, однако, не исключительно на общие философско-мировоззренческие конструкции, но, главным образом, на результаты педагогического исследования.

уточнение места (и, соответственно, языка) педагогических исследований в системе гуманитарных наук и науки в целом. Современная методология все в большей мере отказывается от жесткой неокантианской дихотомии гуманитарного и естественнонаучного знания. И усилия современной методологии педагогики должны быть направлены на то, чтобы обеспечить педагогическому исследованию методологические возможности соединять в себе понятия других наук под педагогические цели и строить модели, обосновывающие и совершенствующие пути их достижения. Именно с этой точки зрения методология должна оценивать корректность привлечения концептуального аппарата других наук и их эффективность, т.е. она должна выступать как методология междисциплинарного исследования, ставя вопрос о совместимости стандартов разных наук, о границах их использования и пр., и разрабатывая при этом собственный язык педагогики как основу их междисциплинарного синтеза. В связи с чем, перед методологией педагогического исследования встает задача оценить эффективность и корректность стратегий и языков педагогических исследований, опирающихся на традиционные общенаучные (в этом смысле, междисциплинарные) подходы (деятельностный, системный, кибернетический, герменевтический и пр.).

Что же касается работы Научного совета в целом, то перспективу его работы в области методологии педагогических исследований Б.И. Пружинин видит в том, чтобы эта область методологии стала языковой и организационной «площадкой», на которой могли бы обсуждаться насущные

проблемы педагогики. Собственная же задача методологии педагогики состоит в том, чтобы вырабатывать язык, который позволял бы рефлексивно осмысливать педагогике саму себя и тем самым позволял бы педагогам вести дискуссии и искать перспективы педагогической деятельности совместно с учеными из самых разных областей науки – от физики до политологии. Самым большим недостатком методологии (не только педагогических исследований) он считает изоляционистские тенденции.

В обсуждении доклада принял участие заведующий лабораторией философии образования Московского городского педагогического университета, кандидат философских наук **В.М. Кондратьев**. Он обратил внимание присутствующих на феномен смещения акцента методологических исследований с эпистемологических проблем на культурно-исторический аспект научного познания, о котором в своём выступлении говорил Б.И. Пружинин. В этой связи представляется значимым анализ изменения соотношения содержания и формы современного российского образования в процессе его реформирования. Если содержание научных знаний определяется уровнем развития мировой науки, её достижений, то форма обучения всегда была национальной, соответствующей культуре данного народа.

Исторически в каждой стране достигалось соответствие между формой и содержанием обучения. Однако со времени участия России в Болонском процессе это соответствие всё более и более нарушается, исторически сложившиеся в России формы образования заменяются на западноевропейские. Конфликт между формой и содержанием современного российского образования – суть конфликт культуры европейской и российской. Речь идёт не только и не столько о культуре духовной, сколько о материальной, бытийной. Традиционная ориентация российского образования на фундаментальность знания и познания не согласуется с формальными методами контроля знаний, используемых в ЕГЭ, как и при тестировании знаний студентов.

Другой важной проблемой, затронутой Б.И. Пружининим, является проблема взаимодействия языков философии, науки, педагогики. Вряд ли данная проблема может быть решена без потерь для каждой области знания. Однако можно наметить путь к постепенному её решению. Так от базовых диалектических категорий «бытие» – «мышление» можно без особых потерь их значений перейти к понятиям «естественное» – «искусственное». Осуществлённый переход позволяет использовать в анализе образования понятия естественнонаучного и гуманитарного знания. Таким образом, сотрудничество представителей философии, науки, педагогики может и должно быть продуктивным. В этом видится нам смысл нашего общения.

В продолжение обсуждения член-корреспондент РАО, доктор физико-математических наук, профессор, декан факультета педагогического образования МГУ им. М.В. Ломоносова **Н.Х. Розов** отметил, что состояние дел в современной российской школе не устраивает никого: ни родителей, ни учителей, ни директоров школ. По его мнению, узловым центром сложившейся ситуации является проблема целей и функций образования. В поисках ответа на вопрос – *что и зачем нужно человеку от образования?* следует опираться на понятие *деятельность*. В таком случае основной функцией образования становится подготовка ребёнка к участию в деятельности человеческого общества. И поэтому цель образования – приобретение навыков деятельности. Причем, навыков обязательно в обобщенной форме: поскольку отмечалось, что смена вида деятельности становится нормой, навыки должны иметь универсальный характер, а обобщение является одним из главных способов универсализации. Предметное же содержание образования выступает лишь как средство, материал, на котором проходит обучение.

Е.В. Бережнова отметила, что решение ряда сложных проблем образования возможно на основе научных знаний, полученных в ходе педагогических исследований. Однако их качество долгое время оставляет желать лучшего. Среди разных причин была выделена проблема ценностей в науке, о которой чаще стали говорить, но не решать. Дискуссии о том, свободна или не свободна наука от ценностей, в отечественной философии продолжаются.

Все-таки следует признать очевидное: для социально-гуманитарного познания осмысление «присутствия» субъекта, а, следовательно, и его системы ценностей, в объекте, методах и условиях

познавательной деятельности является необходимой характеристикой и отражается на содержании знания. Важно выяснить следующие вопросы: какова специфика педагогического исследования как гуманитарного познания? В каких случаях ценности деформируют научное знание, а в каких способствуют получению полноценного педагогического научного знания? Какие ценности и связи между ними составляют позицию педагога-ученого? Каким образом грамотно обосновать свою позицию? Каковы формы проявления ценностей на разных этапах педагогического научного исследования? Будут ли изменены (уточнены) требования к педагогическим научным исследованиям в связи с ответами на предыдущие вопросы или по-прежнему их будут оценивать с точки зрения идеала естественных наук? Ответы на эти вопросы могли бы способствовать улучшению качества педагогических научных исследований, а также управленческих решений в образовании, принятых на их основе.

Член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор Московского института открытого образования **В.М. Полонский**, продолжая разговор о развитии педагогической науки, представил различные теоретические и практические задачи, которые могут быть решены с помощью рубрикатора «Народное образование. Педагогика». Например, хорошо разработанный и достаточно глубокий отраслевой рубрикатор может быть использован для управления наукой, планирования НИР, оценки актуальности и новизны результатов исследований, определения информационных потребностей пользователей, прогнозирования развития науки и ее отдельных областей.

Важнейшим аспектом организации научной деятельности является проблема планирования. Для предотвращения дублирования и параллелизма в работе необходим точный учет всех выполненных и ведущихся исследований. Как показывает практика, традиционными способами решить этот вопрос невозможно. Одна и та же тема нередко имеет разные названия и ее трудно зафиксировать. Рубрикатор позволяет выявить и обозначить разные по названию, но одинаковые по смыслу темы и таким образом исключить дублирование и параллелизм.

Одно из возможных направлений использования рубрикатора – определение актуальности НИОКР. Решение этого вопроса зависит от учета информационных потребностей различных категорий пользователей. Выявить информационные потребности с помощью анкетирования трудно. Более эффективный способ, когда информационные потребности определяют научные и практические работники с помощью рубрикатора. Количество запросов и их содержание являются показателями актуальности. Полученные таким образом данные позволяют экспертам делать обоснованные заключения об актуальности НИР.

Особенно большие возможности открываются при использовании рубрикатора как метода для анализа развития науки, определения перспективности ее отдельных направлений, точек роста и тупиковых вариантов, в которых произошло насыщение. Появление новых рубрик и развитие старых указывает, в каком направлении происходит дифференциация и интеграция науки, где возможен дальнейший рост, а где граница уже достигнута. Наличие таких данных позволяет более обоснованно судить о перспективах развития науки и ее отдельных областей, лучше представлять пути интеграции и дифференциации науки, специфические особенности ее формирования, связь с другими смежными дисциплинами.

Член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор Поволжской государственной социально-гуманитарной академии **В.П. Бездухов** вел разговор о методологических и практически-консультативных возможностях этики в отношении к педагогике.

Прикладной, консультативный характер этики проявляется в том, что этическое знание, используемое при обосновании конкретных концепций воспитания школьников, применяется учителем, преподавателем педагогического вуза в их практической деятельности опосредованно. Именно на прикладном уровне этики начинается ее взаимодействие с педагогикой. При обосновании теоретической концепции учитель, преподаватель пользуется знанием о морали, системе нравственных ценностей, теорией оценки поведения, поступков и т.п. как “готовым” знанием, которое берет из теоретической этики.

Нормативная этика, предлагая конкретные нравственные ориентиры, рекомендации, дает возможность теоретически обосновать способы проникновения морали «внутрь» нравственного сознания личности.

Педагогика не исследует мораль теоретически. В то же время одними этическими средствами при изучении морали в личностно-индивидуальном аспекте этика обойтись не может. Как теоретическая наука, она нуждается в частно-научном обеспечении.

Этика, изучая структуры нравственного сознания, устанавливая уровни его развития и этапы становления, не может проследить происходящие в нем изменения только с помощью своих средств. Педагогика разрабатывает различные способы, обеспечивающие проникновение морали «внутрь» морального сознания, выясняет, какие средства, формы и методы обучения и воспитания учащихся или подготовки будущего учителя способствуют формированию у них ценностных ориентаций. Средствами педагогической науки, которая в данном случае опирается на психологическое знание, можно проследить характер изменений, происходящих в нравственном развитии учащихся, студентов. Другими словами, педагогика позволяет увидеть диахронию индивидуального нравственного сознания, нравственного развития личности.

Доктор педагогических наук, профессор Московского института открытого образования **Л.М. Перминова** вела разговор о взаимодействии педагогики с другими науками и способах обогащения педагогического знания. Она считает необходимым разобраться в столь важном вопросе: что есть философия образования и философия педагогики, – ведь известно, что существует философия науки и философия наук (истории, физики, математики; естествознания и др.), философия педагогики не заявлена среди них. Однако педагоги делали шаги в этом направлении, нам известна одна из последних работ И.Я. Лернера, посвященная философии дидактики. Поэтому важно выяснить и такой вопрос: что является предметом изучения философии педагогики? Возможно, ответ на традиционный вопрос о связи педагогики с философией в новых условиях будет тем новым знанием, которое обогатит и педагогику, и философию.

Член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор **А.В. Хуторской** в своем выступлении обратил внимание на то, что уже много веков существует борьба двух подходов к образованию: социосообразного и человекообразного. Типичный представитель социосообразного подхода – Л.С. Выготский, он предлагал осуществлять "вращивание" опыта человечества в его индивидов. Сторонник человекообразного подхода Л.Н. Толстой создал школу свободного развития и ориентировался на выращивание внутренних способностей детей, видя в них потенциал, превышающий культурные аналоги.

Сегодня проблема существования противоположных подходов к проектированию и реализации образования вновь актуальна. Последователей двух различных подходов можно видеть в числе учёных, методистов, администраторов, педагогов-практиков, разработчиков образовательных стандартов. Причём, преобладают сторонники социосообразности. Голос педагогов-гуманистов звучит менее громко и перебивается экономически и социоориентированным большинством.

Несмотря на попытки представителей социосообразности сгладить различия между данными противоположностями, представить их как некую «гармонию», в которой решаются задачи, как общества, так и человека, всё равно, при внимательном рассмотрении можно видеть, что человеческая сущность, миссия и потенциал в их научно-педагогических проектах и разработках уступают место заказу извне.

Свои тезисы он подтвердил анализом одной из работ, вышедших недавно из печати. Этот анализ привел А.В. Хуторского к выводу о том, что авторитарная педагогика никуда не ушла и не забыта. Дуализм позиций в педагогике сохраняется и по сей день. Гуманистические тенденции последних лет не заменили собой авторитарные ориентиры конструирования и управления образованием. Можно сказать, что «убить дракона» – того, кто лишает человека права на свой путь в образовании, невозможно. Видимо, нужно научиться жить с ним вместе, сохраняя в себе человека.

Доктор педагогических наук, профессор Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина **Л.А. Мокрецова** отметила, что инновационный проект в сфере образования отли-

чается многогранностью и сложностью, а его реализация сопряжена с многочисленными рисками, именно экспертиза является тем инструментом, который позволяет исследовать и оценить предполагаемые или уже существующие факторы негативного влияния. При этом анализ рисков является важнейшей составной частью экспертизы инновационного проекта в целом.

Заказ на экспертную деятельность появляется, как правило, при существенных изменениях профессионально-педагогической деятельности, при становлении и развитии инновационной педагогической практики, когда ее разработчики должны ответить на ряд вопросов. В чем сущность того нового, что происходит в образовательной практике в сравнении с прежним опытом? Что необходимо сделать, чтобы создать эффект развития? Что является источником и причиной возникновения рисков? Как определить допустимый уровень рисков?

Выделяются четыре группы проблем, которые порождают возникновение рисков в ходе реализации инновационных проектов в сфере образования: проблемы законодательного и нормативно-распорядительного характера; проблемы организационно-управленческого характера; проблемы финансового характера; проблемы социального характера. Однако, несмотря на то, что эти проблемы являются общими и типичными, к настоящему времени практика их решения, как правило, является ситуационной (реакция на конкретную негативную ситуацию), и индивидуальной (для каждого отдельно взятого инновационного проекта).

Экспертизу инновационных проектов в сфере образования и оценку рисков должны осуществлять специалисты, владеющие теорией и технологиями ее проведения. Сегодня возникает потребность в экспертах, которые должны, прежде всего, иметь профессиональную подготовку к осуществлению экспертизы, быть методологически и методически грамотным, владеть коммуникативной компетентностью и, конечно же, иметь опыт участия в экспертизе, при этом чрезвычайно важно включение членов коллектива в экспертизу инновационных проектов, что способствует созданию рефлексивно-инновационной среды, формирует у учителя субъектную позицию по отношению к собственной профессиональной деятельности.

Доктор педагогических наук, заведующая лабораторией дидактики Института теории и истории педагогики РАО **И.М. Осмоловская** выделила источники развития дидактики: проблемы, существующие в образовании; проблемы в самой дидактике как научной дисциплине. Ряд проблем в дидактике можно отнести к разряду «вечных», среди них: отбор содержания образования, формирование мотивации к процессу обучения, оценка результатов процесса обучения и другие. Однако их решение в новой информационно-образовательной среде возможно на более высоком уровне, что может обеспечивать развитие науки по спирали. Движению вперед могло бы способствовать решение ряда методологических проблем: принятие научным сообществом основных определений дидактики; выявление и четкое формулирование дидактических закономерностей; расширение исследовательских возможностей за счет активного использования методов гуманитарного познания в дидактике.

Необходимо различать проблемы образования, для решения которых требуется провести дидактические исследования, и проблемы, уже решенные в дидактике, но не в практике образовательной деятельности. В этом случае исследованию подлежат причины того, почему новшество «не приживается» в школе, и выявление условий, которые будут способствовать его успешному внедрению.

Многие из поставленных проблем, отраженных в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», послании Президента РФ Д.А. Медведева Законодательному собранию 30 ноября 2010 года, в дидактике решены. Требуется не «онаучивать» высказанные положения, а выявить и, главное, создать условия, при которых результаты научных исследований, направленных на решение выдвинутых проблем, будут эффективно использованы в педагогической практике.

Доктор педагогических наук, заведующий кафедрой психологии и педагогики Гродненского государственного медицинского университета **А.Д. Король** обратил внимание на рост объемов информации и коммуникаций, что наряду с расширением пределов личности человека ведет к уменьшению мотивации к общению и самопознанию. Вырождение общения проявляется в утрачивании им индивидуальности и характера, эмоции и стиля, в наборе шаблонных фраз и слов-символов. При

этом утрачивается линейность в изложении и развертывании канвы общения, которое становится все более «кусковым» и множественным, «гипертекстовым». Феномен «сетевой личности» – торжество монолога и манипуляций, снижения рефлексивности мышления человека. В утрате мотивов к диалогическому общению заключается одна из главных причин утраты ценностей современного технологичного мира. В этом и корни распространенной точки зрения о том, что дистантные формы обучения отчуждены (в буквальном смысле – дистанцированы) от человека.

В чем причина утрачивания человеком способности вести диалог? Очевидно, ответ коренится в самой системе образования, имеющей характер монолога. Однако, именно в информатизации образования коренится возможность разрешения всех этих вопросов. Речь идет об индивидуализации обучения учащегося, возможности создания им личностно-значимого продукта. Другими словами, о возможности творческой самореализации учащегося посредством телекоммуникаций.

В 1912 году Ч. Кули предложил теорию "зеркального Я", которая заключалась в том, что представления Индивида о том, как его оценивают другие, существенно влияют на его Я-концепцию. На языке педагогики это звучит так: «Представления ученика о том, как его образовательный продукт оценивают другие субъекты образовательного процесса: ученик, учитель, родитель, существенно влияют на его индивидуальную образовательную траекторию». В этом-то и заключается человеко-сообразный смысл телекоммуникаций в учебном процессе – предоставить учащемуся возможность самореализации, которая невозможна без получения «обратной связи» – информации от других о том, каков его образовательный продукт.

Очевидно, что разрешение проблемы «человек – сетевая личность» коренится в изменении соотношения «свое-чужое» в обучении. Информация не может быть «своим» продуктом, поскольку она отчуждена от человека и является всеобщим достоянием. «Своим» может быть только то, что сделано человеком во взаимодействии с другими. В этом случае не обмен информацией является главной доминантой обучения, включая дистантные его формы, а продуктивная и коммуникативная деятельность учащихся, выстраиваемая с помощью современных средств телекоммуникаций.

Кандидат педагогических наук, преподаватель Ижевского государственного технического университета **И.А. Караваева** вела разговор о педагогическом взаимодействии, считая его ключевой категорией, позволяющей выстроить педагогический дискурс. Педагогическое взаимодействие было представлено как возможность передачи смысла от учителя к ученику, основанное на безусловной презумпции понимания учеником учителя и презумпцией понимания учителем ученика в границах герменевтической традиции.

По решению участников семинара прошло обсуждение проблемы, выходящей за рамки методологии, но важной для профессионального педагогического сообщества. Она обсуждалась на круглом столе «Содержание педагогических дисциплин в вузах: принципы отбора, опыт преподавания и перспективы развития в контексте ФГОС ВПО 3-го поколения».

Член – корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Тульского государственного педагогического университета имени Л.Н. Толстого **А.А. Орлов** в подготовленном докладе отметил, что в современных условиях педагогическая наука не выполняет своих основных функций, и это затрудняет отбор педагогической информации в учебные курсы вузов для качественной профессионально-педагогической подготовки будущего учителя.

Одной из причин является то, что педагогика пока еще остается наукой, обслуживающей административные решения. Если в СССР многие педагогические исследования были направлены на обоснование партийно-правительственных решений в области образования, то в настоящее время исследователи вслед за руководителями государства и отрасли довольно часто повторяют мысли и слова, смысл которых не отражает реального состояния науки и результатов образования.

Естественно, педагогическая наука накопила определенные знания о закономерностях и принципах обучения и воспитания. Но продуктивность их применения определяется, прежде всего, учетом условий, в которых протекает педагогический процесс. И здесь необходима более эффективная реализация объяснительной и прогностической функций педагогики.

А.А. Орлов выделил сложности проектирования педагогики как учебного предмета, среди них: неясность, размытость как целей педагогического образования в целом, так и цели изучения педагогических дисциплин; формирование универсальных и профессиональных компетенций остается пока лишь декларацией о намерениях, так как в Стандарте не содержится не только описание сущностных характеристик компетенций, но и отсутствует критериальная база для оценивания степени их сформированности; переход на двухуровневую систему педагогического образования приводит к резкому ухудшению качества психолого-педагогической подготовки будущих учителей, обусловленную сокращением сроков обучения в вузе.

С помощью административного ресурса у педагогической общественности пытаются сформировать отношение к ФГОСу ВПО как устойчивой данности, которая не может быть подвержена никакой корректировке. Очевидно, что это не так. Возможны и необходимы изменения как в структуре Стандарта, так и в его содержании. И для такой работы имеются как теоретические, так и практические предпосылки. Важно начать обсуждение Стандарта с уточнения терминов и определений, имеющихся в ФГОСе ВПО. Это касается, прежде всего, уточнения самого понятия *компетенция* как результат профессионального образования. Затем необходимо уточнить принципы структурирования компетенций по группам и их номенклатуру. Также нуждаются в серьезном анализе и требования к структуре основных образовательных программ.

Заведующая лабораторией Института теории и истории педагогики РАО, доктор педагогических наук, профессор **В.А. Ермоленко** представила прогностическую модель развития образовательных программ и механизмы (способы) их развития. При этом она отметила, что прогноз как результат предвидения реализует (помимо управленческой) преобразовательную функцию, поскольку создает проектную основу для совершенствования образовательных программ (их обновления, перестройки, создания новых программ). Реализация на его основе проектных мер по преобразованию образовательных программ обеспечивает активное опережающее влияние на их содержание (ценностное, структурное и др.), а не просто механическое, пассивное отслеживание требуемых изменений.

Заведующая кафедрой педагогики и психологии профессиональной деятельности, доктор педагогических наук, профессор Поволжской академии государственной службы имени П.А. Столыпина **Н.В. Тельтевская** показала, что приоритетным направлением в совершенствовании содержания педагогических дисциплин является усиление профессионализации учебных дисциплин путем тщательного отбора материала на основе установления междисциплинарных связей.

Междисциплинарные связи, выступающие в роли критерия целостности, единства педагогических знаний, составляют их неотъемлемый компонент и обуславливают действенность последних. Поэтому целесообразно конкретизировать выполняемые ими функции: образовательную, воспитательную и развивающую. Помимо названных функций предлагается выделить и раскрыть еще две, а именно, преобразующую и стимулирующую.

В выступлениях участников был представлен опыт формирования методологической культуры у будущих учителей в процессе преподавания педагогики (Н.Н. Илюшина); организации интерактивно-сетевого взаимодействия студентов при освоении конкретной учебной дисциплины (Е.Н. Скаржинская); использование курса «философии образования» в подготовке учителя в США и возможности его включения в профессиональную подготовку учителей России (Н.В. Малкова).

Тематика семинара свидетельствует об актуальности и методологической значимости обсуждаемых проблем современного образования, интересе, который они вызывают у представителей различных наук. Выступления на семинаре, различные точки зрения, изложенные в статьях, свидетельствуют о неравнодушии участников к педагогической науке и вселяют надежду на ее развитие.

ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

(Рецензия на учебное издание Е.О. Ивановой и И.М. Осмоловской
«Теория обучения в информационном обществе». – М.: Просвещение, 2011. – 190с.)

THE TEACHING THEORY IN THE INFORMATION SOCIETY

(The review of Ivanova E.O and Osmolovskaya I.M. educational edition
«The teaching theory in the information society». М.: Education, 2011. 190p.)

Чернявская А.П.

Профессор кафедры педагогических технологий
Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского,
доктор педагогических наук
E-mail: didact@muh.ru

Chernyavskaya A.P.

Professor of the chair of pedagogical technologies
of the Ushinsky K.D.Yaroslavl State Pedagogical University,
Doctor of Science (Education)

Аннотация. В рецензии проводится анализ основных идей книги Е.О. Ивановой и И.М. Осмоловской «Теория обучения в информационном обществе» - изменение методов и содержания обучения в соответствии с требованиями, которые диктует информационное общество к людям, в нем живущим, а именно: открытость образовательно-информационной среды; развитие компетенций учащихся в противовес «обучению на всю жизнь»; подлинная субъектность учителя и учащихся, которая означает, что учатся все: и дети, и педагоги; совместно выработанная индивидуальная траектория обучения.

Annotation. Review conducted analysis of main ideas of the book by Ivanova E.O., and Osmolovskaya I.M. “Theory of Education in Information Society”. Changing of methods and content of training with the accordance to demands, dictated to people which are living within information society, precisely: openness of informational-educational space; development of competency-based learning among students in contrary “education for life”; genuine subjective position of teachers and pupils; which means that everybody gain knowledge; collectively formulated individualized pathway of learning.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, дидактика, теория обучения, принципы, цели, компетенции, процесс обучения, технологии обучения.

Keywords: informational-educational space; didactics; theory of education; principals; goals; competencies; process of education; educational technologies.

В номере 2 журнала мы опубликовали рецензию на эту книгу профессора Л.М. Перминовой. Продолжая дискуссию, публикуем еще одну рецензию на данное издание, оценивающее его с других позиций.

Меняется общество, меняются люди. Значит ли это, что должно меняться и образование? Вопрос непростой. Одна из основных задач школы – передать будущим поколениям все самое ценное, накопленное человечеством. Исходя из этой точки зрения, быстрое изменение недопустимо.

Диалектическое противоречие обучения состоит в том, что **обучение исходит из прошлого (передает знания и ценности, накопленные поколениями), осуществляется в настоящем, но ориентировано на становление граждан будущего.** Если думать о настоящем, то изменения в образовании необходимы. А как же быть с будущим? Будущее не определено. К чему готовить? И какие изменения образования в этой связи необходимы?

В 60-е годы XX века виднейший американской социолог и педагог Базил Бернстейн (Basil Bernstein)¹ провел одно из наиболее серьезных исследований природы процесса образования. Объясняя природу обучения, он выделяет три системы: (1) школьные программы, (2) педагогика и (3) оценивание, которые образуют структуру и процесс работы школы. Школьные программы определяют то, что в школе принимается за необходимый набор знаний (содержание обучения); педагогика определяет соответствующие пути передачи знаний (методы, технологии, средства обучения); оценивание определяет то, что является необходимым и достаточным в переданной части знаний. Развивая свою теорию, Б. Бернстейн выдвинул термин «системность правил», которая относится к способам передачи знаний (педагогике). Чем слабее системность, тем больше свободы в классе и тем, добавим, создается больше условий для развития обучающихся, для их активной работы с содержанием обучения.

Если взять за основу системы, выделенные Б. Бернстейном, то становится ясным, что объектами изменения являются, скорее, не содержание, а методы, технологии его передачи и усвоения учащимися и методы оценивания учебных достижений. Именно они в состоянии учесть требования, предъявляемые обществом к надпредметным результатам обучения – становление обучающегося как активного, деятельного гражданина общества, обладающего знаниями и навыками, применимыми в любой ситуации.

Для достижения этих целей (при малоизменяемом содержании обучения) сами учебные задачи должны быть открытыми, должны формировать самостоятельное мышление, и субъектами обучающей среды должны являться не только дети и педагоги, но и сам социум, представленный реально или виртуально.

Исследований, посвященных методам и технологиям обучения, в последние годы проводилось и проводится огромное количество, но, за редким исключением, они носят прикладной характер. Наверное, их количество достигло объема, достаточного для подлинно теоретического обобщения.

Е.О. Иванова и И.М. Осмоловская одними из немногих предприняли нелегкую попытку – провести теоретическое обобщение изменений, происходящих в современной дидактике. Авторы взяли в качестве объекта своего анализа один из малоизученных аспектов – изменение теории обучения в информационном обществе.

Как учить в условиях, когда учительница уже не является самой умной и знающей, не может, как было раньше, ответить на все детские вопросы:

- учитель знает лишь самую малую часть информации, накопленной и постоянно продуцируемой человечеством,
- ребенок или его родители в некоторых сферах знают гораздо больше педагога,
- доступ к информации у педагога может быть более ограничен, чем у детей,
- умения искать информацию у учителя часто гораздо менее развиты, чем у обучающихся?..

А самое главное – как подготовить детей к самостоятельной жизни в информационном обществе: уметь искать и отбирать информацию, анализировать ее, проверять, критически оценивать, отказываться от ненужной информации, продуцировать свою собственную? Вопросов пока больше, чем ответов.

Сами характеристики информационного общества определены не до конца. Оно есть, мы в нем живем, но мы плохо знаем его законы и, следовательно, мы не всегда знаем, как себя вести в этом

¹ Bernstein B. (1975). Class and pedagogies: Visible and invisible. In: B. Bernstein. Class, codes and control; Vol. 3 pp. 116-145. London: Routledge and Kegan Paul.

обществе. И снова парадокс: дети иногда лучше знают законы и правила поведения в информационном обществе, чем мы, взрослые.

Авторы в самом начале книги предлагают три тезиса, не являющиеся по сути своей новыми, но, действительно, становящиеся базой для обучения в информационном обществе:

- основой обучения должен быть компетентностный подход;
- в информационно-образовательной среде действуют два субъекта – учитель и ученик;
- образование становится вариативным, предполагает движение каждого обучающегося по собственной образовательной траектории (с.4).

Итак, четыре простые, часто упоминаемые и много исследуемые в прикладных работах основы:

1. образовательная (образовательно-информационная) среда вместо существования школы как изолированного института;
2. развитие компетенций учащихся в противовес «обучению на всю жизнь»;
3. подлинная субъектность учителя и учащихся, которая означает, что учатся все: и дети, и педагоги. Учатся вместе, учатся друг у друга;
4. совместно выработанная индивидуальная траектория обучения. С нашей точки зрения, траектория вырабатывается совместно: учителем с учеником, учеником с учеником, учеником с родителями и т.д.

Во многих развитых странах развитие дидактики (как теории, так и практики) в этих четырех направлениях началось в 70 – 80-е годы XX века, и эти основы организации образования в настоящее время ни у кого не вызывают возражений. В России развитие образования в этих направлениях началось на 20 лет позднее, поэтому оно принято еще далеко не всеми. Но, если мы думаем о подготовке детей для будущего, то эти тезисы должны стать базовыми.

На протяжении всей книги авторы последовательно раскрывают эти основы и возможности их реализации в отечественной дидактике. Опираясь на них, авторы проводят анализ теории обучения в современной социокультурной ситуации.

В первом разделе книги авторы анализируют и постулируют основы, в которых развивается современная дидактика – особенности информационного общества и информационные революции, которые уже переживало человечество; понятие дидактического знания и «болевы точки дидактики» (с. 18); основные понятия дидактики.

Авторы выделяют четыре нерешенные проблемы дидактики, которые тормозят ее развитие, как в теоретическом, так и в прикладном аспектах:

- отсутствие четких общепринятых определений основных понятий;
- отсутствие четко сформулированных и признанных дидактическим сообществом закономерностей процесса обучения;
- преобладание в исследованиях методов естественных наук;
- проведение исследований в основном в русле «знаниевого» подхода (с. 17).

Согласимся, что вторая и четвертая проблемы значительно тормозят развитие теории обучения и препятствуют активному развитию его практики.

Влияет на развитие дидактики и третья причина. Сфера знаний становится подлинной наукой только с момента обретения собственных методов теоретического и практического исследований. Так было с любой естественной и гуманитарной сферой знаний. Примером тому служит психология, которая ведет отсчет своего независимого существования с момента появления в ней в конце XIX века экспериментального метода. Отсутствие в дидактике собственного метода исследований до сих пор дает основания некоторым ученым относить ее к прикладным, а не теоретическим наукам. В этой связи формирование и развитие комплекса собственных методов исследования для дидактики – вещь необходимая.

Во втором разделе Е.О. Иванова и И.М. Осмоловская вдумчиво анализируют особенности информационно-образовательной среды, под которой они понимают «системно организованную совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанную с человеком как субъектом образования» (с.31). С точки зрения организации обучения важны

его характеристики – открытость, целостность и полифункциональность, а также идея о том, что «человек в результате целенаправленной активности в информационном пространстве на основе присущего ему способа понимания, суждения ... формирует собственную среду» (с. 32). Эта идея является, с нашей точки зрения, фундаментальной при организации обучения в современных условиях. Педагоги, которые ее не учитывают, уже терпят, а чем дальше, тем больше будут терпеть провал в своей деятельности.

Информационно-образовательная среда выдвигает требования интерактивности и коммуникативности процесса обучения, идущие в разрез с традиционно понимаемой дисциплиной в классе (дети сидят тихо и слушают учителя), а также восприятием ученика в качестве объекта образовательного процесса. В связи с этим приходится в очередной раз констатировать: пока педагоги не изменят свою позицию в обучении, даже хорошо проработанные в теории идеи не будут реализованы в широкой образовательной практике.

Третий раздел книги раскрывает взгляд авторов на теоретические основания обучения в информационном обществе и на компетентностный подход как ведущий подход к образованию в информационном обществе. Компетентностный подход находит свое место и в теории, и в практике обучения. Свидетельством тому является и огромное количество исследований, и признание его ведущим в стандартах общего образования второго поколения.

Именно развитие компетенций сделает ребенка способным решать жизненно важные задачи в конкретных ситуациях и создаст условия для развития в разных сферах в течение всей жизни. В компетентностном подходе меняется цель обучения: от формирования научных знаний к формированию компетентной личности, то есть формированию умений самостоятельно приобретать знания, ориентироваться в информационном пространстве, находить и преобразовывать нужную информацию (с.62). Эта цель неизменно приводит к вопросу «как?». Какими средствами, методами, технологиями, изменением какого содержания она может быть достигнута? От того, насколько полно учителя получают ответ на этот вопрос, будет зависеть реализация самого подхода в образовательной практике.

Авторы убедительно показывают, каким образом изменяются принципы обучения в информационном обществе (с. 69) и сам дидактический цикл (п. 3.3.). Именно соблюдение дидактического цикла, на наш взгляд, дает первоначальный ответ на вопрос «как?». Цикл состоит из пяти этапов:

- постановка цели, мотивация, принятие задачи учащимися;
- предъявление нового учебного содержания;
- организация и самоорганизация учащихся в процессе усвоения содержания;
- организация обратной связи и контроля;
- подготовка учащихся к работе вне школы (с. 75).

Этапы сами по себе весьма традиционны, знакомы педагогам, меняются только смысловые акценты, содержание работы на каждом из этапов. Исходя из субъектности учащихся, на каждом из этапов добавляется их «часть» работы. Например, на этапе обратной связи – самооценка и взаимооценка работы, на этапе подготовки к работе вне школы – задания, позволяющие включить новое знание в субъектный опыт детей и т.д.

Продолжают отвечать на вопрос «как?» авторы в четвертой и пятой частях книги. В четвертой части – «Содержание образования в современной школе» – выделяются уровни формирования содержания (общего теоретического представления, учебного предмета, учебного материала, педагогической действительности и личностный уровень) и обращается особое внимание на первый из них – допредметное содержание; анализируются состав и структура учебного предмета и учебного материала. На уровне содержания формированию компетенций, с точки зрения авторов, будет способствовать учебно-методический комплекс, который заменит собой привычный учебник.

В пятой части авторы рассуждают о процессе обучения, выделяя методы и технологии, а также о системе дидактических средств, способствующих реализации новых основ обучения. Привлекает

выделение в структуре метода не только целей и средств работы учителя, как было всегда в традиционной дидактике, но и целей и средств ученика (с. 133), без понимания и организации которых невозможно создание условий для развития компетенций учащихся.

Разумеется, книга Е.О. Ивановой и И.М. Осмоловской «Теория обучения в информационном обществе» не отвечает на все вопросы, касающиеся современной дидактики, авторы и не ставили перед собой таких целей. Но они провели убедительное обобщение целей, подходов, принципов, методов, средств и тенденций развития дидактики в информационном обществе. Книга, безусловно, является шагом вперед в современной дидактике и будет полезна как исследователям, так и педагогам-практикам.