

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

**ПРОБЛЕМЫ
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**
2011 • №5

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.М. 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, заведующий кафедрой
теории и истории педагогики МГПУ

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

Семенов А.Л., доктор физико-математических наук,
профессор, член-корреспондент РАН, академик РАО,
ректор МИОО

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

Юбилей Николая Дмитриевича Никандрова	5
<i>Никандров Н.Д.</i> Размышления при чтении Библии.	8

МОДЕРНИЗАЦИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Ломакина Т.Ю.</i> Потенциал Национального центра ЮНЕВОК: сотрудничество на региональном уровне	13
<i>Решетников О.В.</i> Оценка личностного развития ученика.	20

ТЕОРИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Алиев Ю.Б.</i> Педагогические рассуждения о современных проблемах музыкального воспитания школьников.	28
<i>Мареш Тереза</i> Система образования в современной Польше	38

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

<i>Двойнин А.М.</i> Феномен одаренности в общественном сознании советских учителей (начало 50-х годов XX века)	46
<i>Занаев С.З.</i> Организационные аспекты развития всеобщей политехнической направленности образования довоенного периода, как важного фактора победы в Великой Отечественной войне.	54

НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

<i>Стрелова О.Ю.</i> Предметные модели содержания общего образования (ведущие структурные компоненты содержания исторического образования в странах Восточной Европы)	61
<i>Александрова Н.Б.</i> Профильность как необходимое условие образовательной преемственности при овладении профессиональными компетентностями	71

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

<i>Курдюмова И.М.</i> Роль оценки (бенчмаркинга) в организации взаимодействия потребителя и производителя новшеств в образовании	79
<i>Нечитайлова Е.В.</i> Медиатекст как основа развития критического мышления школьников.	89

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

<i>Ломакина Т.Ю.</i> Непрерывное профессиональное образование в условиях информационного общества: опыт, проблемы, пути реализации	96
<i>Занаев С.З.</i> Современное технологическое образование: проблемы и перспективы	99

РЕЦЕНЗИИ

<i>Ланин Б.А.</i> Коммуникация в обществе. Рецензия на книгу: Kirill Postoutenko (ed.), Totalitarian Communication. Hierarchies, Codes and Messages. Bielefeld, Transcript Verlag, 2010. S.316	104
--	-----

CONTENTS

Anniversary of Nikolaj Dmitrievich Nikandrov.	5
<i>Nikandrov N.D.</i> Reflections at Bible reading	8
MODERNIZATION OF RUSSIAN EDUCATION	
<i>Lomakina T.Yu.</i> Potential of national center UNEVOK: cooperation on regional level.	13
<i>Reshetnikov O.V.</i> Assessment of student personal development	20
THEORY OF MODERN EDUCATION	
<i>Aliev Yu.B.</i> Pedagogical reasonings on modern problems of musical education of schoolboys	28
<i>Maresz Teresa</i> Education system in modern Poland	38
HISTORY OF PEDAGOGICS	
<i>Dvojnin A.M.</i> Phenomenon of Giftedness in the Public Consciousness of Soviet Teachers (early 50s of the XXth century)	46
<i>Zanaev S.Z.</i> Organizational aspects of development of a general polytechnic trend of education in the pre-war period, as important factor of victory in the Great Patriotic War	54
NEW RESEARCHES IN EDUCATION	
<i>Strelova O.Yu.</i> Subject models of the content of the general education (leading structural components of the content of historical education in countries of Eastern Europe)	61
<i>Alexandrova N.B.</i> Specialization as a necessary requirement of educational continuity in professional competence acquisition	71
INNOVATIVE TECHNOLOGIES	
<i>Kurdyumova I.M.</i> Role of the assessment (Benchmarking) in the organization of interaction of the consumer and the manufacturer of innovations in education	79
<i>Nechitajlova E.V.</i> Media text as a tool for developing students' critical thinking skills	89
SCIENTIFIC LIFE	
<i>Lomakina T.Yu.</i> Continuous professional education in the conditions of the information society: experience, problems, ways of realization	96
<i>Zanaev S.Z.</i> The modern technological education: problems and prospects	99
REVIEWS	
<i>Lanin B.A.</i> Communication in society. Book review on Kirill Postoutenko (ed.), Totalitarian Communication. Hierarchies, Codes and Messages. Bielefeld, Transcript Verlag, 2010. S.316	104

Юбилей Николая Дмитриевича Никандрова

20 октября 2011 года исполнилось 75 лет Николаю Дмитриевичу Никандрову — президенту Российской Академии образования, главному редактору Интернет-журнала РАО «Проблемы современного образования».

Anniversary of Nikolaj Dmitrievich Nikandrov

On October, the 20th, 2011 is 75 years anniversary of Nikolaj Dmitrievich Nikandrov — the President of the Russian Academy of Education, the editor-in-chief of the Internet Journal of Russian Academy of Education «Problems of modern education»

Выпускник филологического факультета Ленинградского Государственного университета Н.Д. Никандров всю свою жизнь связал с отечественной педагогической наукой и российским образованием.

Начав педагогическую деятельность учителем французского языка в одной из школ Василеостровского района Ленинграда, Николай Дмитриевич с августа 1961 года работает в системе высшего образования, преподает иностранные языки в ряде институтов. Постепенно выкристаллизовывается направленность исследовательского поиска молодого ученого. Владение многими иностранными языками предопределило сферу научных интересов Николая Дмитриевича: сравнительно-педагогические исследования.

Происходящая в 1960-е годы модернизация советского высшего образования остро нуждалась в исследованиях, анализирующих подходы к образовательному процессу в системе высшего образования в передовых странах Западной Европы и США. Начав исследования по актуальной, но относительно узкой проблематике программированного обучения в педагогике капиталистических стран, и защитив в 1967 г. на эту тему кандидатскую диссертацию, Н.Д. Никандров вскоре смело расширяет спектр и объем исследований.

В центре внимания ученого, заведующего кафедрой высшей школы ЛГПИ им. А.И. Герцена, оказываются вопросы теории обучения в педагогике зарубежной высшей школы. Итогом многолетнего напряженного научного поиска стала защита в 1973 г. докторской диссертации «Проблемы буржуазной дидактики высшей школы» и последующая за этим публикация фундаментальной монографии «Современная высшая школа капиталистических стран». В книге, впервые в отечественной компаративистике, были охарактеризованы такие вопросы как: сравнительный анализ систем высшего образования в современных странах капитализма; актуальные проблемы содержания образования, социального заказа в образовании и его целей; основные дидактические направления педагогики высшей школы; проблемы лекционного преподавания; практические занятия в системе высшего образования; активизация познавательной деятельности студентов при организации самостоятельной работы студентов в высшей школе; использование технических средств обучения.

В противовес доминировавшему в то время в сравнительно-сопоставительных исследованиях сугубо критическому взгляду на развитие «буржуазной педагогики» Н.Д. Никандров, трактуя сравнительную педагогику в единстве её описательной, объяснительной и конструктивной функций, сосредоточил свое внимание на тех продуктивных идеях, подходах, формах и технологиях, которые могли бы содействовать развитию отечественной педагогики высшей школы и теории обучения в целом.

Наряду с высоким методологическим уровнем в монографии впечатляет глубокий анализ автором многочисленных источников на разных языках, интересное повествование, обоснованность и масштабность выводов и обобщений.

В этот же период Н.Д. Никандровым создается комплекс учебных пособий для высшего педагогического образования: «Педагогика высшей школы», «Организация учебно-воспитательного процесса в педагогическом институте», «Введение в специальность» и др.

С 1983 г. Н.Д. Никандров работает в Москве. Сначала он заведует лабораторией методологии педагогики НИИ общей педагогики АПН СССР, а затем занимает ответственную должность заместителя директора института по научной работе. Так началась его, продолжающаяся и в настоящее время, научно-исследовательская и административно-организационная деятельность, связанная с Академией педагогических наук СССР (ныне Российской Академией образования).

В 1980-е годы происходит существенное обогащение спектра научной деятельности ученого. Продолжая активно разрабатывать проблемы современной зарубежной педагогики, Н.Д. Никандров большое внимание уделяет проблемам отечественного педагогического образования.

Итогом цикла статей стала обстоятельная монография «Педагогическое творчество» (М., 1990), написанная в соавторстве с талантливым ученым и другом Виктором Абрамовичем Кан-Каликом. В работе были выделены и охарактеризованы следующие уровни педагогического творчества: уровень элементарного взаимодействия с классом – педагог использует обратную связь, корректирует свои воздействия по ее результатам, но он действует «по методичке», «по шаблону», по опыту других учителей; уровень оптимизации деятельности на уроке, начиная с его планирования, когда творчество проявляется в умелом выборе и целесообразном сочетании уже известного педагогу содержания, методов и форм обучения; эвристический, когда педагог использует творческие возможности живого общения с учениками, высший уровень творчества педагога, который характеризуется его полной самостоятельностью, использованием готовых приемов, в которые вкладывается личностное начало, поэтому они соответствуют его творческой индивидуальности, особенностям личности воспитанника, конкретному уровню развития класса.

1990-е годы, как и в жизни нашей страны, стали судьбоносными и для Н.Д. Никандрова. Он работает на ответственных должностях в Президиуме Российской Академии образования: сначала исполняет обязанности главного ученого секретаря, затем становится вице-президентом Академии, а в октябре 1997 г. Н.Д. Никандрова избирают президентом Российской Академии образования. На этом высоком и чрезвычайно ответственном посту Николай Дмитриевич трудится уже почти пятнадцать лет.

Несмотря на сложные государственные обязанности, Николай Дмитриевич плодотворно занимается все эти годы научной деятельностью. Сфера его научных интересов значительно расширяется и обогащается. Как искренний патриот России Н.Д. Никандров обращается к наиболее сложным проблемам трансформирующегося общества, связанным с социализацией и воспитанием молодежи. В процессе научного поиска Николай Дмитриевич подвергает системному изучению такие важнейшие категории как цели, традиции и ценности российского образования и воспитания, национальные и общечеловеческие принципы образования.

Разрабатывая в ходе своих многолетних теоретических и опытно-экспериментальных исследований проблему социокультурных оснований интегрирования образовательного пространства, Н.Д. Никандров раскрыл комплекс базовых ценностей российского общества, определив необходимые условия и возможности социализации растущих людей. В данной связи ученым-патриотом внесён существенный вклад в создание теоретической модели российского образовательного пространства, в определение стратегии его сохранения и развития на фундаменте исконных ценностей и интересов многочисленных российских народов.

На основе междисциплинарного синтеза философских, социологических, политологических, психологических и педагогических подходов ученый создает цикл фундаментальных трудов, в совокупности представляющих собой философию педагогики российской цивилизации: «Воспитание ценностей: российский вариант» (1996), «Россия: ценности общества на рубеже XXI века» (1997),

«Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий» (2000). В этих трудах, открывающих новые перспективные направления развития психолого-педагогической науки и представляющих серьезный вклад в теорию и практику современного российского образования, интегрированное образовательное пространство рассмотрено как особое социокультурное явление, решающим фактором структурирования которого выступает взаимодействие семьи, церкви, общества и государства, целенаправленно осуществляющих процесс воспитания.

Наряду с крупными теоретическими исследованиями в начале XXI века Н.Д. Никандров создал комплекс учебников для высшего педагогического образования: «Основы общей педагогики» (2006), История педагогики (2007, гл. редактор).

Продолжается и программа компаративистских исследований. Н.Д. Никандров является со-редактором «Международной энциклопедии образования» («The International encyclopedia of education», V. 1—12, Oxf., 1994), автором ряда публикаций по методологии сравнительно-сопоставительных исследований.

Как главный редактор журнала «Проблемы современного образования» Н.Д. Никандров постоянно занимается стратегией и тактикой развития журнала, привлекает к его деятельности новых авторов, повышает имидж издания.

Поздравляя дорогого Николая Дмитриевича с юбилеем, мы желаем ему крепкого ЗДОРОВЬЯ, многих лет ТВОРЧЕСТВА, новых научных и личностных ДОСТИЖЕНИЙ и достойных УЧЕНИКОВ!

РЕДКОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА

РАЗМЫШЛЕНИЯ ПРИ ЧТЕНИИ БИБЛИИ

REFLECTIONS AT BIBLE READING

Никандров Н.Д.

Президент Российской академии образования,
доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО
E-mail: vadimilrao@yandex.ru

Nikandrov N.D.

President of Russian academy of education
Academician of Russian Academy of Education
Doctor of science (Education)
Professor

Много лет назад я прочитал небольшую брошюру «Великие книги». Это было в то время, которое мы теперь – далеко не полностью схватывая этим словом все многообразие событий – называем «застойным», время, когда атеизм был обязательной частью нашей официальной идеологии. И в то же время автор, – фамилии не помню, – не греша против истины, называл Библию великой книгой, говорил и о нравственном богатстве содержания, и – что тоже небезынтересно – об огромных ее тиражах.

О нравственной ценности говорилось, прежде всего, со ссылкой на великие художественные произведения, вдохновленные библейскими сюжетами. Назывались, например, картины «Отдых на пути в Египет», «Снятие со креста», «Явление Христа народу» и другие, некоторые музыкальные произведения. Автор напоминал, что из Библии в наш русский и другие языки пришли такие выражения как «глас вопиющего в пустыне», «не хлебом единым человек жив будет» (правда, без концовки этой фразы «...но и всяким словом, исходящим из уст Божиих»), «Слуга двух господ», «не мечите бисера перед свиньями», «не смотря на лица» и т.д.

Но еще гораздо раньше, в студенческие годы, я первый раз прочитал Библию. И почти одновременно мне попала в руки Библия на французском языке, очень изящно изданная. На форзаце этой книги было посвящение какой-то девушке Софи к ее первому причастию, датированное 1896 годом, и еще полустершиеся, написанные карандашом слова, которые привлекли мое внимание: «Если Библия – драгоценность, то “Послание к Римлянам” – самый драгоценный камень в ней, а глава XIII – самая прекрасная грань». Конечно, я решил посмотреть, что же так понравилось неизвестному мне человеку, которого, конечно, уже давно нет на свете, как и той девушки. Оказалось, что в этой главе «Послания» две главных мысли. Первая – о покорности властям предрежающим: «Всякая душа да будет покорна высшим властям, ибо нет власти не от Бога», «Итак, отдавайте всякому должное: кому подать, подать; кому оброк, оброк; кому страх, страх; кому честь, честь». А вторая мысль – о любви к ближнему, причем вот в каком выражении: «Не оставайтесь должными никому ничего, кроме взаимной любви; ибо любящий другого исполнил закон».

Не могу сказать, что тогда именно эта глава из Нового Завета мне показалась особенно значимой или интересной в других отношениях. Но зато я понял, что каждый читающий Библию, видит и чувствует свое, хотя текст и один. А все люди вместе только и могут воспринять и оценить всю беспредельность, все нравственное богатство этой великой книги. Причем, перечитывая ее вновь и вновь, открываешь для себя новые и новые ее грани.

Идеологии приходят и уходят, меняются, идя вслед за политическими изменениями или, наоборот, подготавливая их. То, что раньше по идеологическим причинам выходило огромными тиражами, издается в единичных экземплярах для специалистов, иногда переходит в разряд редкостей. И только, пожалуй, Библия неизменно держит первенство по тиражам и читаемости.

Тиражи относительно легко измерить, хотя книга, издающаяся многие сотни лет во всех странах, понятно, намного опережает все остальное. Но и по читаемости Библия идет впереди всех других книг на Земле.

Я не буду задаваться вопросом, который ближе богословам – является ли вся Библия или какие-то ее части богодухновенными или созданием ума и рук человеческих. Но, думаю, полезно еще и еще раз поразмышлять о том, каким великим сокровищем является Библия, Священное писание для человека, для просвещения, для российского образования. Конечно, не только для российского, но будем, прежде всего, думать о нашей великой Родине – России. Именно поразмышлять на немногих примерах, не считая возможным исчерпать неисчерпаемое.

Я считаю возможным утверждать, что в смысле духовности, нравственности человечество не добавило в свою сокровищницу почти ничего, что уже не содержалось бы в Библии, последние по времени главы которой относятся к четвертому веку. Разумеется, речь идет именно о нравственном содержании, а не о конкретно научных, например, естественнонаучных или исторических фактах. При этом авторы по идеологическим причинам могут не ссылаться на Библию, кто-то может пытаться ее опровергнуть, подвергнуть сомнению ее нравственные истины, и таких попыток было немало. Но проходит время, и мы возвращаемся к животворным библейским истокам, потому что в конечном итоге они дают ответ на многие самые жгучие проблемы современной нравственной жизни.

Здесь уместно одно отступление от основной темы, а потом я позволю себе и некоторые другие. В наше время, когда атеистически или внерелигиозно мыслящих людей меньше, чем раньше, но все же очень много, некоторые снова и снова пытаются «поверить алгеброй гармонию», пытаются рационалистически, ссылаясь на обилие зла и жестокости в современном мире, тем самым – якобы – «доказать», что Бога, всеведущего и всеблагого, нет.

Я в этой дискуссии участвовать не хочу. Но не могу не обратить внимание на один важный момент, косвенно связанный с такой аргументацией. При этом забывается самое главное – Бог дал человеку свободную волю, а вместе с этим возложил на него и ответственность за свои решения.

Не знаю, приходилось ли кому-нибудь видеть льва, который пожирает кровавое мясо. Мне довелось это видеть не в зоопарке, а в заповеднике, когда лев раздирал какое-то маленькое животное. Зрелище это было ужасное. Но такова его, льва, природа, от него так же бессмысленно ожидать, что он будет есть траву, как невозможно себе представить корову, питающуюся мясом. Лев не виноват, он повинуется инстинкту, у него нет нравственного закона. Совсем другое дело – человек. Он знает, должен знать основные понятия добра и зла, и, творя зло, понимает, что преступает законы нравственности, используя во зло свою свободную волю. А этот нравственный закон изложен в Библии с предельной ясностью и прозрачностью, причем – это очень важно – он не привязан к конкретному месту и времени, это – вселенский закон в пространственном и временном планах.

Еще одно отступление от темы. Согласно статье 14 российской Конституции, мы – светское государство, причем никакая религия не может устанавливаться в качестве государственной или обязательной, а религиозные объединения отделены от государства и равны перед законом. Я вполне законопослушный человек. Вместе с тем у меня вызывает сомнение то толкование Конституции, по которому из светскости нашего государства выводятся ограничения на религиозное воспитание в школе, в других государственных учебных заведениях. Ведь есть и другая статья – 28 о свободе совести. Она настолько важна, что позволю себе процитировать ее полностью: «Каждому гарантируется свобода совести, свобода вероисповедания, включая право исповедовать индивидуально или совместно с другими любую религию или не исповедовать никакой, свободно выбирать, иметь и распространять религиозные и иные убеждения и действовать в соответствии с ними». Есть ли между этими статьями противоречия? Если отвлечься от деталей и крючкотворства, то я их не вижу. Первая статья запрещает обязательность и государственный характер религии, вторая разрешает ее свободно выбирать и распространять. При этом не наложено никаких ограничений по месту, времени или должности человека. Соответственно, это может делать учитель в государственной школе и на занятиях. Наконец, есть статья 29 о свободе информации, в которой говорится о праве свободно ис-

кать, получать, производить и распространять информацию любым законным способом, о свободе средств массовой информации и о запрещении цензуры. И у меня возникает вопрос: почему мы так усердно придерживаемся именно этой последней статьи, например, когда речь идет об антихудожественном примитиве, о насилии и порнографии, чем заполнены наши теле- и киноэкраны, но забываем, что эта же статья позволяет хранить и распространять любую информацию, в том числе, конечно, религиозную, которая в своем нравственном посыле принесет только благо. В статье о свободе информации есть, правда, ограничение, касающееся религии, но, полагаю, оно вполне правильно. Речь идет о запрете на пропаганду религиозной нетерпимости или религиозного превосходства. И даже если я считаю «своей» религией православное христианство, думаю, найду такие слова и мысли в разговоре на религиозные темы, чтобы они не содержали пропаганды нетерпимости или превосходства.

Я отдаю себе отчет в том, что Россия – страна многих религий. И даже не буду делать акцент на том, что русские, как принято сейчас говорить, – «титульная» нация, что большинство верующих в России – православные христиане, хотя это и очень важно. Скажу о другом – в основных своих положениях нравственные идеи Нового Завета близко перекликаются с тем, что было в древних добиблейских религиях, что было и после в нехристианских священных книгах. Только два примера. В Коране, который на столетия младше и Ветхого, и Нового завета, сказано так: «Аллах любит тех, кто делает добро; Аллах с теми, кто терпеливо сносит (трудности); не делай зла другим и тебе не сделают зла; если творишь добро, творишь добро для своей собственной души; если творишь зло, делаешь это самому себе». А еще много, много раньше, в древнеегипетской «Книге мертвых» сказано так: «Я делал то, чем довольны боги; я удовлетворил бога тем, что он желает; я давал хлеб бедным, воду жаждущим, одежду нагим, переправу тому, кто не имеет лодки».

Но – и здесь я не буду делать реверансов в сторону каких-либо иных религий и конфессий – я не знаю другого источника, в котором с такой полнотой и определенностью было бы изложено учение веры, надежды и любви, как в Библии. В этих трех словах – суть христианского учения. Ведь великие пророки были до Христа, были и после. И в большинстве своем они только обличали несправедливые дела и грозили карами. В христианстве основа – надежда, причем, скажу без всякой иронии, надежда на светлое будущее. Обличение пороков занимает явно подчиненное место, напротив, как сказал Христос, «не судите, да не судимы будете».

Первое, чего нам всем так не хватает сейчас и что нам несет Новый Завет, – это призыв к миру, прежде всего, как мы бы сейчас сказали, социальному миру и согласию. Этот призыв не так легко принять. В нашей сегодняшней, непростой для всех, такой трудной и тяжелой для очень многих жизни иногда говорят: о каком мире может идти речь? Призывать сейчас к социальному миру – значит призывать ограбленных примириться с грабителями! И говорящие так не совсем неправы. Достаточно вспомнить сотни мошеннических предприятий типа денежных пирамид, на которых многие потеряли последнее, а очень немногие колоссально обогатились, достаточно вспомнить, что многие работники получают очень невысокую зарплату. Но – поставим вопрос в иной плоскости: а какова альтернатива, если использовать еще одно модное сейчас слово? Альтернатива миру – это взаимное недоверие, вражда, ненависть и кровь. Причем, возможно, большая кровь большой гражданской войны, хотя сама идея о том, чтобы «мерять» кровь – в своем роде кощунство и гибель каждого человека, одного человека – это трагедия. И если поставить вопрос так, то становится понятным, что разумной альтернативы миру, действительно, нет. «Блаженны миротворцы» – сказано в Нагорной проповеди Христа. «О богохранимой стране нашей, властях и воинстве ея» молятся православные христиане в церкви. В первых строках великой ектении христиане четыре раза и в разных, но близких значениях упоминают мир: миром молятся о свышнем мире, о мире всего мира и соединении всех. Священник не раз обращается к пастве со словами «Мир всем!». Уверен, что этот призыв все же дойдет до умов и сердец – и тех, кто решает за всю страну, и тех, кто решает за многих, и тех, кому надо только подумать о мире между собой и своими близкими. И учителя в школе – хотелось бы здесь сказать без всякой иронии в высоком стиле – у ч и т е л и – истинно выполняют свое великое предназначение, и всем своим учением, и всем своим примером, сея мир в юных душах.

Поскольку проблемы образования по понятным причинам мне особенно близки, я бы хотел в этом месте разговора вспомнить историю просвещения и христианизации нерусских народов на Руси. Иногда она представляется как насильственная христианизация и русификация. Не имея

возможности говорить об этом детально, приведу лишь один, но весьма показательный пример. В XVIII веке, когда, вы помните, на Руси уже не было патриаршества, церковь была в высокой степени зависима от государства, которое, действительно, ставило задачу русификации, появилась очень интересная инструкция Святейшего правительствующего синода о том, как учить новокрещеных детей (например, чувашей). Их надо обучать русской грамоте, алфавиту, десятисловию, часослову, псалтыри, катехизису, скорописи и – я цитирую – «при этом за ними смотреть, чтобы они своих природных языков не позабывали». Кроме школьных часов им «велено было все время говорить на родных наречиях» (Т.Н. Петрова. История воспитания и педагогической мысли чувашского народа. – Чебоксары, 1996). При всех сложностях и перипетиях тех далеких времен, когда были, конечно, и совсем другие примеры, в основном, православие несло мир и мирными способами распространяло свое учение.

Тысячелетиями освящены заповеди десятисловия, из которых, будем помнить, первые четыре устанавливают отношения человека с Богом, а следующие шесть – отношения между людьми. Тем важнее вспомнить, что были, и относительно недавно, попытки их нового «прочтения», или, точнее, отрицания.

Начало 20-х годов. Психоневролог А.Б. Залкинд развивает основы педологии, которая должна целостно объять все учения о человеке. Кроме того, он пишет на темы, хорошо отраженные названиями его книг: «Очерки культуры революционного времени» (М., 1924), «Революция и молодежь» (М., 1925). Это – попытки полностью сменить моральные устои общества, разрушив, в частности, религиозные устои. В книгах, например, – о том, что не надо чтить таких родителей, которые не понимают значения революции. О том, что половая жизнь – неотъемлемая часть боевого арсенала пролетариата, а выбор партнера должен определяться классово-полезностью. По горькой иронии судьбы Арон Борисович скончался от инфаркта на московской улице в 1936 году, идя с собрания, где было оглашено постановление ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов». Но его ультрареволюционные идеи о морали были довольно долго теоретическим оправданием для тех, кому неприемлемы были идеи мира, согласия и христианских ценностей.

И здесь еще одно отступление от темы. То, что в течение семидесяти лет частью нашей официальной идеологии был атеизм, – бесспорно. Вместе с тем позволю себе высказать убеждение, что сами по себе изначальные идеи социализма и коммунизма не включали безбожия. Более того, именно христианство породило идеи нравственного равенства всех перед Богом и ненасильственного перехода к такому порядку вещей, когда человек человеку будет друг, товарищ и брат. Совсем иной вопрос в том, что великие идеи часто обрастают людьми, которые эти идеи используют в качестве разменной монеты и трамплина для собственных материальных, карьерных и иных интересов. А это может иметь и имело результатом человеческие трагедии. Но для Иисуса Христа ненасилие было непреложным законом. Во всем Новом Завете нет ни одного случая, когда Христос нарушил бы этот закон, кроме одного важного для нас исключения. Я имею в виду изгнание торгующих из храма – единственный случай, когда Христос применил силу. Но мое толкование этого эпизода состоит отнюдь не в том, что Иисус Христос был против богатства и мирских радостей вообще. Как он говорил, не все вмещают слово сие, но те, кому дано (Матф. 19, 11). Кому не дано, кто не может отказаться от соблазнов мира, в том числе и безбедной жизни, – а это почти все мы, – для тех все равно есть надежда, что Бог судит не только по грехам нашим, но по милосердию своему. Важно лишь не смешивать, если опять использовать евангельские слова, что принадлежит кесарю, т.е. мирской власти, и что принадлежит Богу, царству духа. И думаю, что идея полного равенства людей перед Богом, относительного, разумеется, не абсолютного равенства людей между собой никогда не утратит привлекательности. Что все люди разные, имеют разные способности, заслуживают различного вознаграждения за свой труд, – с этим, я думаю, согласятся почти все. Но столь же бесспорно, – я убежден, – что плохо, когда кто-то думает о том, в какой бы еще теплой стране купить недвижимость, а другому нечем просто накормить детей. Плохо, что, как писал еще Герцен, в России никогда не считалось преступлением воровать книги, собак и казну. А отсюда – как говорят, у всех есть проблемы. Только у одного суп слишком жидкий, а у другого бриллианты слишком маленькие.

Мы сейчас много говорим об общечеловеческих ценностях и идеалах. Иногда полагают, что само это понятие возникло недавно. Это, однако, не так. Перед первой мировой войной и во время войны в России шла серьезная дискуссия о путях строения национальной российской школы. Были даже

высказывания о том, что Россия терпит неудачи в войне именно потому, что национальной школы у нее нет, в то время как в Германии – есть, а национальная школа требует национальной идеи. В частности, министр просвещения граф П.Н. Игнатъев на заседании Государственной Думы говорил, что такое положение вещей проистекает из «того отрицательного отношения ко всему русскому, которое в течение двух столетий внедрялось в сознание русского интеллигентного человека, в котором с первых дней его существования всеми способами вырабатывалось постепенное убеждение в том, что все чужое, иностранное достойно подражания и изучения... Естественные и роковые последствия такого воспитания выразились в отсутствии веры в собственные силы, обидно пренебрежительном отношении к русскому языку, русской природе, русской культуре... и недостаточно развитом чувстве патриотизма» (Цит. по: Образование: идеалы и ценности.- М., 1995, с.174). Как это близко сейчас к нашей действительности с ее вестернизацией, подражанием всему западному!

Но озабоченность пренебрежением к отечественному впервые выразил не граф Игнатъев; он только применил эту идею к России. Вспомним опять же Библию: «Нет пророка без чести, разве только в отечестве своем и в доме своем» (Матф.13, 57). Напротив, многие русские философы понимали, что России суждено великое предназначение быть хранительницей русской национальной идеи и одновременно истинным носителем общечеловеческих начал духовности. И здесь я особенно бы подчеркнул высокий смысл, высокую нравственную цену такого подхода, в рамках которого очень давно родились такая современная сейчас идея развития личности, идеи соборности и коллективизма в противовес крайностям западного индивидуализма. Об этом писали православные философы А.С. Хомяков, В.С. Соловьев, вспоминая первых христиан, об этом хорошо писал народник (но не безбожник) П.Л. Лавров. Прочитую только немного из Лаврова: «Развитие личности в физическом, умственном и нравственном отношении; воплощение в общественных формах истины и справедливости – вот краткая формула, обнимающая, как мне кажется, все, что можно считать прогрессом» (Избр. произв. в двух томах. - М., 1965.- Т.2, с. 86). И хотя в Библии же сказано, «Что есть истина?», именно христианство дает ответ на этот вопрос.

Мне приходилось бывать в западных странах. Кто был там, подтвердит то, что я заметил, правда, без особого удивления: церкви там полупусты. Сравнивая это с нашими церквями сейчас, в которых много людей, и все меньше просто любопытствующих, я, конечно, отчасти объясняю это и сытой западной жизнью, и нашими теперешними материальными невзгодами. Но – только отчасти. Видимо, правы были русские философы прошлого, предрекая России роль просвещенной державы с православной культурно-духовной традицией.

Правда, в течение долгих лет у нас делили человека на «био» и «социо», т.е. на его биологическую природу и социальную жизнь. Последняя, как мы хорошо знаем, есть и у высших животных. Но забывалась третья важнейшая сторона – духовная, дух, что, собственно, и отличает человека от животного. И здесь огромна роль учителя, почему практически всех великих педагогов прошлого вдохновляла Библия. Но это – особый большой разговор, который я по времени не могу позволить себе сейчас. Просто напомним, что в первых выпусках прекрасной «Антологии гуманной педагогики» появилась и книга «Иисус Христос» (М.,1996). Цель книги – показать, какой бесценный урок дает человечеству учение Христа.

Мне хотелось бы закончить словами надежды на то, что этот урок будет все лучше усваиваться нами. И эта надежда небеспочвенна. Еще больше храмов восстановлено, еще больше появилось православных книг, видео- и аудиоматериалов, все больше молодежи в храмах, успешно работают православные учебные заведения. Христос сказал: «Где двое или трое собраны во имя мое, там я посреди их». И даже если не все относятся к Библии как книге духовной, для многих она – создание рук и ума человека, большинство людей объединяет интерес и уважение к этой великой книге книг – Библии.

ПОТЕНЦИАЛ НАЦИОНАЛЬНОГО ЦЕНТРА ЮНЕВОК: СОТРУДНИЧЕСТВО НА РЕГИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ

POTENTIAL OF NATIONAL CENTER UNEVOK: COOPERATION ON REGIONAL LEVEL

Ломакина Т.Ю.

Заведующая лабораторией Института теории и истории педагогики РАО,
директор Национального центра ЮНЕСКО/ЮНЕВОК в РФ,
доктор педагогических наук, профессор

E-mail:sasa-82@mail.ru

Lomakina T.Yu.

Head of the laboratory of the Institute of theory and history of pedagogics
(Russian Academy of Education)

Director of National UNESCO/UNEVOK center in Russian Federation

Doctor of Science (Education)

Professor

Аннотация. В статье рассмотрена роль Национального центра ЮНЕСКО/ЮНЕВОК в РФ по реализации стратегии образования через всю жизнь в условиях реформирования образовательной системы и с учетом усиления роли региональных образовательных систем. Показаны некоторые достижения Национального центра ЮНЕВОК в РФ, как структурного подразделения ИТИП РАО, за год работы.

Annotation. Article reveals the role of National center UNESCO\UNEVOK in the Russian Federation in realization of education strategy through all life in the conditions of reforming of educational system and taking into account of strengthening of a role of regional educational systems. Some achievements of National center UNEVOK in the Russian Federation, as structural division of the Institute of theory and history of pedagogics of the Russian academy of Education, for a year of work period are shown.

Ключевые слова: центр ЮНЕСКО/ЮНЕВОК, непрерывное образование, профессиональное образование, региональное взаимодействие для устойчивого развития, интеграционные и информационные процессы, реформирование национальных образовательных систем.

Keywords: Center UNESCO/UNEVOK, continuous education, professional education, regional interaction for a sustainable development, integration and information processes, reforming of national educational systems.

Перемены, свойственные современному историческому этапу развития, имеют определенные особенности: непрерывность, устойчивость, стремительность и способность к ускорению. Эти трансформации изменяют спрос на квалификационную структуру профессиональных кадров, требуя от них профессиональной мобильности и совершенства, необходимости постоянно обновлять свои знания. Поэтому **обучение на протяжении всей жизни** в целях личного и профессионального развития, смены рода занятий, овладения широкопрофильной квалификацией в соответствии с предложением и спросом на высококвалифицированные кадры имеет решающее значение. Это касается целей, доступа, содержания программ, структуры учебных заведений, охвата областей деятельности, типа

и продолжительности программ, форм организации учебного процесса (delivery systems), используемых методов, приемов и кадров, привлекаемых к преподавательской работе, способности учебных заведений быстро откликаться на возникновение новых потребностей, предугадывать их, создавать гибкие и восприимчивые к переменам структуры, менять критерии доступа к образованию, чтобы учитывать опыт трудовой жизни.

Подготовка кадров в глобализирующемся обществе должна быть направлена на формирование открытости образования мировой культуре, социуму, человеку. Проблема создания единого образовательного пространства, сплачивающего национальные системы образования, заключается в установлении между ними двусторонних управленческих, технологических, информационных, методических, научно-исследовательских связей. Единение становится возможным только в случае открытости образовательных систем, их взаимной предрасположенности к сотрудничеству.

Именно поэтому в основе работы Национального центра ЮНЕСКО\ЮНЕВОК в РФ, созданного в 1994 г. Секретариатом ЮНЕСКО по представлению Министерства образования РФ и Комиссии РФ по делам ЮНЕСКО, лежит *принцип открытости в образовании*.

Руководствуясь принципом открытости, Национальный центр ЮНЕСКО\ЮНЕВОК в РФ ставит следующие **задачи**:

- содействие развитию педагогического, культурного, научно-технического и делового сотрудничества между российскими, международными и зарубежными организациями;
- организация и проведение подготовки и переподготовки профессиональных кадров и специалистов как в России, так и за рубежом;
- организация и проведение на национальном и международном уровнях выставок, конференций, семинаров и других мероприятий, реализация проектов и различных программ по проблемам, представляющим интерес для участников Центра;
- представление интересов своих участников в государственных органах, международных и общественных организациях.

Стратегию развития образования целесообразно представлять в виде двух взаимосвязанных составляющих ее процессов: совершенствование существующей образовательной системы и формирование новых концептуальных подходов и элементов ее развития на основе прогнозных оценок и стратегических направлений структурных сдвигов в экономике и социальной политике государства.

Непрерывное образование предполагает возможность и необходимость для всех людей любого возраста обновлять, дополнять и применять ранее приобретенные знания и умения, постоянно расширять свой кругозор, повышать культуру, развивать способности, получать специальность и совершенствоваться в ней, приобретать новую специальность.

Можно констатировать, что в современных условиях в разных странах происходит реформирование национальных образовательных систем, обусловленных следующими тенденциями мирового развития:

- ускорение темпов развития общества и, как следствие, необходимость подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях;
- переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности;
- возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, что требует формирования современного мышления у молодого поколения;
- демократизация общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору;
- динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, глубокие структурные изменения в сфере занятости, определяющие постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности;

– рост значения человеческого капитала, который в развитых странах составляет 70-80% национального богатства, что обуславливает интенсивное, опережающее развитие образования, как молодежи, так и взрослого населения.

В результате перестройки деятельности профессионального образования в России наметилось значительное изменение структуры подготовки кадров по отдельным профессиям, направлениям, специальностям. Эти изменения были обусловлены усилением ориентации образования как на личные потребности обучаемых в получении профессии, специальности, так и на спрос рынка труда в специалистах гуманитарного профиля, сферы сервиса, информационных технологий. Произошло укрупнение ряда специальностей на основе их интеграции. Получила развитие интеграция образовательных и научных учреждений, производственных предприятий в различного вида учебно-научно-производственные комплексы. Это позволило начать системно решать задачи преемственных образовательных программ разного уровня, усилить связь образования, науки и промышленности, более полно и эффективно использовать имеющиеся материально-техническую базу, преподавательские кадры, финансовые ресурсы. Особое значение начинает приобретать формирование университетских комплексов, восстанавливающих и развивающих проверенный временем российский и зарубежный опыт организации системы образования.

Анализ процессов реструктуризации образовательных сетей в нашей стране показал, что произошла диверсификация возможностей и свобод как регионов, так и образовательных учреждений. Это явилось основанием для создания новой структуры Национального центра ЮНЕСКО\ЮНЕВОК в РФ, которая была реализована в ноябре 2010 г. Центральный офис Центра стал располагаться в структуре Учреждения Российской академии образования «Институт теории и истории педагогики». Были созданы также региональные Отделения Центра:

- по Республике Татарстан – на базе муниципального общеобразовательного учреждения «Гимназия № 7» г. Казань;
- по Ленинградской области – на базе Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина;
- организационно-методическое отделение – на базе Московского художественно-педагогического колледжа технологий и дизайна.

Нарастающие интеграционные и информационные процессы ведут к открытости и информационной прозрачности современного общества. Необходимо отметить, что открытость несет современному обществу не только благо, связанное с возможностью интеграции ресурсов отдельных стран, создания экономически эффективных транснациональных корпораций, выравнивания условий жизни различных народов, снятия международной напряженности и конфронтации, но и множество проблем экономического, политического, нравственного характера.

По мере возрастания открытости общества снижается его устойчивость по отношению к внешним деструктивным воздействиям, которые могут быть направлены на разрушение национальной культуры, формирование экономической и политической зависимости. Рост открытости и динамизма в общественном развитии неуклонно ведет к тому, что общество становится все менее предсказуемым, степень его неопределенности возрастает, снижается его социальная стабильность.

По мнению зарубежных ученых, современное общество есть общество риска, когда стираются жизненные и профессиональные перспективы, утрачиваются значения культурных, религиозных и иных традиций, осуществляется частая смена профессий, мировоззрений, партнера. С одной стороны, человек ощущает растущее одиночество, а с другой стороны, возрастают его шансы для индивидуального развития, ибо постоянно требуется выработка индивидуальных стратегий «врастания» в жизнь. В современном обществе происходят глубокие изменения в социальном статусе человека, иную ценность приобретают такие понятия как свобода, ответственность, самореализация; развивается многоплановое социальное творчество, отражающее процесс создания человеком нового социального пространства, в котором разворачиваются образовательные и воспитательные процессы.

Осмысление и преобразование этих процессов связано с кардинальными изменениями в образовании: наряду с традиционным представлением об образовании как системе знаний и умений появляется новое понятие – образование личности, ее целей, отношений, мотивации.

Процессам формирования содержания нового понятия была направлена деятельность Национального центра ЮНЕСКО/ЮНЕВОК в РФ, которую условно можно представить двумя направлениями:

- образовательная и учебно-методическая работа;
- проектная деятельность.

Российская система образования позволяет четко определить основные этапы в образовательной карьере. На пути построения образовательной траектории можно выделить реперные точки, определяющие дальнейшие векторы ее развития. Именно сделанные определенным образом выборы в конкретных точках жизненного пути в итоге приводят к достижению определенного социально-профессионального статуса. Выборы, сделанные индивидом в точках, заданных институциональными характеристиками системы образования, определяют его переход на следующие ступени жизненной карьеры, который можно оценить с точки зрения социальной успешности.

На базе Отделения Центра по Республике Татарстан прошел третий выпуск студентов колледжа при Институте социальных и гуманитарных знаний, которые, начиная с 9-го класса гимназии, одновременно в течение трех лет учились по школьным программам и образовательным программам среднего профессионального образования. В разные годы группа таких ребят, которые одновременно с аттестатом зрелости получают диплом специалиста среднего профессионального образования, насчитывает 10-15 человек. Обучение происходит после школьных занятий по системе сетевого взаимодействия – часть занятий на территории гимназии, часть занятий в аудиториях института.

В современном обществе происходит становление нового социального уклада, зиждущегося на телекоммуникациях, и нарастают процессы глобализации, которые ведут к гомогенизации общества, проявляющейся в приверженности общим культурным ценностям, единым принципам, нормам поведения, стремлении все универсализировать. С другой стороны, глобализация – это естественно растущая взаимозависимость, интеграция отдельных форм общественной жизни, главным следствием которой является размывание государственных границ.

Процессы глобализации обуславливают продвижение современного общества к открытости, формирование открытого общества. Единые цели и задачи образования различных стран мира делают задачу интеграции национальных образовательных систем выполнимой. Международная интегральная система образования, базирующаяся на единых требованиях к качеству образования, направлена на формирование высокообразованных личностей, воспитанных в духе гуманизма и плюрализма, сознательно участвующих в глобальных мировых процессах.

Этой цели посвящены ежегодные совместные тестирования Отделения Центра по Республике Татарстан и Американского университета в Болгарии для отбора абитуриентов, проживающих в Поволжском федеральном округе. Прошедшие тестирование школьники становятся студентами Университета.

Образование – это и социальный институт, работающий на благо общества и в непосредственной взаимосвязи с обществом, поэтому открытость образования подразумевает и укрепление взаимосвязей образования с другими социальными институтами, расширение практики социального партнерства, т.е. открытость социуму. Открытость образования социуму реализуется путем взаимного влияния и установления двусторонних связей, в частности, между образованием и бизнесом, образованием и локальным сообществом, образованием и семьей, образованием и религией. Она находит свое отражение в социальном партнерстве, совместном социальном творчестве с целью создания необходимых и достаточных условий для удовлетворения социального заказа на качественные образовательные услуги. Как только система образования теряет связь с социумом, так происходит утрата необходимого соответствия качества образования и направлений профессиональной подготовки насущным требованиям социума. Доминирование открытости образования социуму отражает

состояние системы, адекватное режиму наиболее эффективного ее функционирования в условиях активного взаимодействия с другими социальными институтами.

Открытое образование базируется на следующих ключевых принципах:

– интернационализация образования (открытость образования мировой культуре) путем взаимопроникновения культур и единения культурного многообразия на основе идеологической и научной открытости;

– укрепление взаимосвязей образования с другими социальными институтами, расширение практики социального партнерства (открытость образования социуму) с целью формирования соответствующих потенциалов и стратегий развития образования;

– доступность образования для каждого члена общества (открытость образования человеку), которая обеспечивается такими свойствами открытого образования как:

– вариативность, подразумевающая создание многообразной, многомодельной системы образования;

– индивидуализация образования, путем предоставления учащемуся большей свободы при планировании образовательной программы, выборе места, времени и темпа обучения;

– непрерывность, т.е. предоставление возможности учиться в течение всей жизни.

Открытое образование – это самоорганизующаяся открытая социальная система, динамично реагирующая на актуальные изменения, происходящие в социуме, и обеспечивающая благодаря высокой вариативности и избыточности многообразия и альтернативность путей становления личности в современном обществе.

Благодаря активной работе по проведению международных конференций под эгидой ЮНЕСКО, Национальный центр ЮНЕСКО/ЮНЕВОК в РФ приобрел устойчивую репутацию центра координации усилий профессионального сообщества стран СНГ по развитию системы профессионального образования и подготовки кадров в русскоязычных странах.

Продолжая эти традиции в этом году, Центр провел следующие конференции.

В целях обобщения и распространения опыта работы в области самообразования, саморазвития и воспитания молодых педагогов и студентов профессиональных учебных заведений, молодых работников фирм и предприятий сферы услуг в апреле на базе Организационно-методического отделения Центра прошла Всероссийская молодежная научно-практическая конференция «Самообразование как средство развития личности педагога и студента», в которой приняли участие 180 человек. На конференции были представлены стендовые доклады студентов и их оригинальные проекты.

Проблемы развития профессионального образования за последние 15 лет и определения основных научных подходов и особенностей развития в условиях мирового экономического кризиса были рассмотрены на 4-х научных чтениях, посвященных памяти академика С.Я. Батышева на тему «Особенности профессионального обучения в условиях мирового экономического кризиса» (г. Москва, октябрь 2010 г., 87 участников). Конференция прошла при поддержке Российского Гуманитарного научного фонда и Торгово-промышленной палаты РФ, при участии Министерства образования и науки Украины.

9-ая Международная конференция «Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития» была организована Отделением Центра по Ленинградской области и посвящена развитию профессионального образования в современных условиях формирования системы непрерывного образования (г. Санкт-Петербург, июнь 2011 г., 146 участников). Среди участников конференции были представители Австрии, Албании, Белоруссии, Болгарии, Италии, Казахстана, Латвии, Литвы, Норвегии, Польши, России, Украины и др. стран.

5-е научные чтения, посвященные памяти академика С.Я. Батышева, проходили в два этапа на территории Украины: 7-8 сентября 2011 г. в Киеве; 9-10 сентября 2011 г. в Николаеве.

Мы начали подготовку 10-ой Международной конференции «Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития», которая пройдет в июне 2012 г. в Санкт-Петербурге.

В данных условиях образование как социальный институт, который призван решать проблемы социального воспроизводства общества, должно не только соответствовать существующей динамике общественного развития, но и иметь упреждающий характер, т.е. выполнять наряду с наукой инновационные функции, обеспечивая прогрессивное развитие мирового сообщества.

Сегодня можно выделить следующие проблемные точки: во-первых, решение проблем образования (как и любых глобальных проблем) в одной стране не может не сказаться на общемировой ситуации в этой сфере; во-вторых, действительно комплексное решение вопросов образования может быть эффективно предпринято только совместными усилиями ряда стран, либо всеобщими стараниями человечества; в-третьих, образование как глобальная проблема современности должно прочно войти в проблемное поле гуманитарных наук.

Основной характеристикой информационного общества является особый статус информации, и особенно знания как ее высшей формы. Это общество, основанное на знаниях. Информатизация оказывает воздействие не только на ход научно-технического прогресса, но и на социальные процессы и явления. Э. Тоффлер одним из первых констатировал переход человечества в новую эпоху, дорогу к которой проложило бурное развитие компьютерной техники и ИТ в целом.

Поэтому Национальный Центр ЮНЕСКО/ЮНЕВОК в РФ подготовил первый номер журнала на русском языке, в котором будут освещаться наиболее значимые материалы ЮНЕСКО по проблемам профессионального образования, а также передовой педагогический опыт России, стран дальнего и ближнего зарубежья. Приглашаем Вас к сотрудничеству.

Сегодня по мере нарастания процессов глобализации в мировом сообществе происходит взаимопроникновение и единение различных культур. В этой ситуации коренным образом меняется роль образования, являющегося своеобразным мостом, ведущим в новую культуру. Система образования, открытая мировой культуре, призвана аккумулировать все культурное многообразие, преодолеть существующие цивилизационные, межнациональные и межконфессиональные различия, способствовать росту взаимопонимания наций и народностей, их интеграции на благо общественного прогресса.

Эта проблема актуальна в России в связи с миграционными потоками.

Миграции существенно расширяют этническую и культурную мозаику, выявляют и обостряют этнокультурные противоречия между различными группами населения, вызывают социальные напряжения. Всего в России живет и работает по разным оценкам от 5 до 15 млн. нелегальных мигрантов. Проблемы профессиональной адаптации мигрантов имеются во всех отраслях экономики. С целью эффективной интеграции мигрантов в социокультурное и экономическое пространство нашей страны совместно с Московским строительным колледжем № 1 была разработана и частично реализована в практику уровневая модель модульного профессионального обучения мигрантов. В нее вошли 4 модуля:

- адаптация – обучение русскому языку и ознакомление с историей и традициями русского народа;
- профессиональное обучение;
- оценка уровня квалификации;
- повышение уровня квалификации.

Таким образом, открытость образования мировой культуре не только обогащает систему образования, насыщая ее культурными и педагогическими ценностями и традициями других народов, но и содействует объединению мирового сообщества на благо прогрессивного развития мировой цивилизации. Единение культурного многообразия является основополагающим фундаментом открытого общества и открытого образования.

Открытость образовательных систем как процесс взаимной предрасположенности к сотрудничеству по всем вопросам, начиная от выработки единых общемировых требований к каждой ступени образовательного процесса, взаимного признания образовательных дипломов и сертификатов, до взаимопомощи в вопросах учебно-методического, материально-технического обеспечения учебного процесса, создает необходимые условия для формирования единого образовательного пространства, сплачивающего национальные системы образования.

Доказательством этого является прошедший в конце апреля этого года на базе Организационно-методического отделения Центра Конкурс на кубок Академии парикмахерского искусства Сэн-Луи (Франция). На Конкурсе были представлены 67 работ студентов профессиональных образовательных учреждений Москвы по направлениям: парикмахерское искусство и прикладная эстетика, дизайн одежды, арт-дизайн в кулинарии. Победители получили призы и кубки Французской академии.

Непосредственно с открытостью образования мировой культуре связана идеологическая и научная открытость образования, в основе которой лежит плюрализм научных мнений и концепций. Идеологическая и научная открытость образования способствует развитию творческих начал у учащихся, формированию исследовательских навыков, получению широких разносторонних знаний, привитию учащимся демократических взглядов и принципов. Идеи идеологической и научной открытости образования получили широкое отражение в современной теории открытого образования.

Реализуя эту теорию на практике в мае этого года в Лос-Анджелесе (США) прошел международный конкурс научных проектов, где были представлены работы 2000 участников. Россию представляла победительница российского конкурса «Россия – ответственность – стратегия – технология», ученица 10 класса гимназии № 7 г. Казань Диана Галаутдинова. Ее научный проект «Биохимическая активность силикатных частиц, модифицированных аминокетонами по отношению к системе *Candida albicans* – гемоглобин» получил диплом 3-ей степени.

В рамках проектной деятельности в Отделении Центра по Республике Татарстан было проведено исследование по проблеме теплосбережения, которая является сегодня актуальной для всего мира. В рамках исследования были изучены технологии утепления фасадов зданий и теплоизоляционных свойств краски. Была создана новая теплоизоляционная краска, экономический эффект применения которой при окраске фасада гимназии составил 120 000 рублей в год.

Национальный центр ЮНЕСКО/ЮНЕСКО в РФ постоянно сотрудничает с отделами Секретариата ЮНЕСКО и ее региональными офисами, а также с другими международными и межгосударственными (ПРООН, ЮНИДО, ЮНЕП, Совет Европы) и негосударственными (Международная ассоциация инженеров (IAEE), Европейская ассоциация по консультациям и образованию) организациями, с национальными комиссиями по делам ЮНЕСКО, институтами и ведомствами различных стран: Армении, Белоруссии, Германии, Грузии, Казахстана, Киргизии, Молдавии, России, Таджикистана, Узбекистана, Украины, Франции и др.

Ведущие мировые страны осознали необходимость модернизации национальных образовательных систем через интеграционные процессы, которые должны происходить в образовательных системах всех уровней иерархии. Поэтому процессы модернизации образования в международном масштабе имеют своей целью создание единого образовательного пространства. Именно через глобализацию в сфере образования, создание международного образовательного пространства сглаживаются существующие различия в уровне цивилизационного развития, этнокультурные особенности различных народов мира, препятствующие развитию глобальных процессов. Процессы глобализации в сфере образования так же, как и любые другие социальные процессы, необходимо осуществлять в биполярном пространстве сущностных характеристик: глобализация, интеграция, гомогенность и открытость.

Интернет-журнал «ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

2011, №5

ОЦЕНКА ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ УЧЕНИКА

ASSESSMENT OF STUDENT PERSONAL DEVELOPMENT

Решетников О.В.

Заместитель директора Академического института социального служения РГСУ, научный руководитель ГЭП на базе ГОУ СОШ № 1910 г. Москвы, кандидат педагогических наук
E-mail: dobrovolec@inbox.ru

Reshetnikov O.V.

Deputy director of the Institute of Social Service of the Russian State Social University, scientific supervisor of the city experimental area in the school № 1910 (Moscow)
Candidate of science (Education)

Аннотация. В статье рассматривается роль оценки личностного развития обучающихся в повышении эффективности образовательного процесса, необходимость учета более широкого, чем только ЕГЭ, спектра показателей успешности образовательного процесса и возникающая в этой связи проблема профессиональной позиции современного учителя.

Annotation. This paper discusses the role of evaluation of personality development of students in improving the educational process, the need to address broader than just the exam, the spectrum of indicators of success of the educational process and in this context arises the problem of professional positions of the modern teacher.

Ключевые слова. Оценка личностного развития ученика, социальные компетенции ученика, показатели эффективности образовательного процесса, профессиональная позиция учителя.

Keywords. Assessment of student personal development, social skills a student performance of the educational process, professional position teacher.

Современная дискуссия о правомерности ЕГЭ как ключевой оценки качества образовательного процесса в общеобразовательной школе в целом мало затрагивает общую проблему педагогической оценки в школе. По сути, на сегодняшний день ЕГЭ является единственным общедоступным показателем школьной успешности ученика.

Школа, претендующая на значимое влияние как институт социального развития, не может замкнуться только на предметных оценках, игнорируя такие вопросы как личностное развитие ученика, его гражданственность, социальные навыки и компетенции. Потеря понятия «личностное развитие» для современного образовательного процесса школы – это потеря собственного образовательного смысла процесса, происходящего в стенах школы, превращения его из воспитательного, образующего взаимодействия в процесс «натаскивания» и «выучивания». Оценки, полученные учеником в школе по физике или по физкультуре, важны и традиционно всегда были важны.

Но образование, лишённое личностного смысла, нравственной и гражданской позиции, социализирующей актуальности, не может претендовать на социальный институт развития, также как не способно подготовить конкурентноспособного специалиста. Современные рекрутинговые компании как одно из основных требований к будущему сотруднику называют «высокую мотивацию личностного развития и добросовестное отношение к труду». Ученик, выйдя на рынок труда, оказывается не

готов к позиционированию, карьерному росту, ответственному труду с учетом собственных особенностей личностного развития, осознания личностных потребностей, понимания смысла и целей личностного роста как ключевого процесса социализации.

Совет Европы называет восемь ключевых компетенций, необходимых для качественного полноценного развития личности европейского гражданина:

1. Общение на родном языке
2. Общение на иностранных языках
3. Математическая грамотность и базовые компетенции в науке и технологии
4. Компьютерная грамотность
5. Освоение навыков обучения
6. Социальные и гражданские компетенции
7. Чувство новаторства и предпринимательства
8. Осведомленность и способность выражать себя в культурной сфере.

Но в современном российском образовательном процессе нет системной поддержки формирования подобных компетенций, начиная уже с 4-го номера в списке. Навыкам обучения специально не обучают, уповая по сложившейся практике, что сам процесс школьного обучения сообщит эти навыки. В результате в высшую школу приходят студенты, вершиной информационной культуры считающие способность выловить в Интернете чужой реферат и представить как собственный результат работы с информацией.

Социальные и гражданские компетенции, такие как планирование личностного профессионального и карьерного роста, активное гражданское участие, умение работать в команде, социальное служение и социальная ответственность отринуты современной школой вместе с коммунистическим воспитанием и не нашли никакой замены.

Чувство новаторства и предпринимательства не может возникнуть там, где нет свободного творчества, простора для реализации идей, проектов, инициатив, где нет инновационной среды, и творчество не является критерием образованности. Более того, в условиях перехода на жесткие образовательные стандарты отсутствие системы качественной профориентации на уровне школы грозит обернуться колоссальными материальными убытками, как для семьи, так и для государства. Ошибочный выбор учеником узкого образовательного коридора приведет к убыткам семьи, но обернется и потерей времени и государственных средств на подготовку специалиста. Осведомленность и способность выражать себя в культурной сфере школой без сопротивления передается субкультурным подростковым группам, которые способствуют не культурной интеграции, а сепарации и подчас довольно агрессивной.

О формировании какой конкурентноспособной личности может идти речь, если к современному ученику не предъявляются требования, выражаемые в педагогической оценке, к развитию социальных навыков, необходимых для личностного роста, активной гражданственности, реализации социальной ответственности, культурной осведомленности и т.п. Если в сознании ученика закрепится установка, что успешный ученик – тот, кто сдал экзаменационные тесты, то это будет соответствовать сознанию работника, успешность которого будет заключаться в своевременной сдаче формального рабочего отчета. Профессиональная позиция будет лишена социальной ответственности и гражданственности, инициативности, творчества, новаторства, понимания профессионального пути как части личностного роста – главное, сдать «красивый» отчет. Но на «красивых» отчетах без гражданственности, личностной осмысленности и социальной ответственности не могут выйти на орбиту спутники.

«Прокрустово ложе» ЕГЭ как единственного свидетельства о личности ученика, сомнительного даже в оценке предметной успешности, вытесняет из образовательного процесса важные личностно развивающие и социализирующие навыки, лишает ученика оценок, ориентирующих в современных требованиях, предъявляемых к нему как к личности.

Школа не является единственным социальным институтом, несущим ответственность за личностное развитие ученика, но не использовать колоссальный потенциал школы как института со-

циализации, не использовать достижения отечественной школы именно в сфере личностного развития ученика – это преступная расточительность.

В современной школе необходимо воссоздавать систему поддержки личностного развития ученика, и отправной точкой такой системы может стать верифицированная оценка личностного развития ученика. Мы не должны вернуться к тому времени, когда ученику давали характеристики и навешивали стигматизирующие ярлыки. Но мы должны и можем в системе школьного образования дать ученику необходимые ориентиры в построении индивидуальной траектории личностного и карьерного роста, необходима поддержка в формировании социальных компетенций.

По моему мнению, решению этой задачи может способствовать системный подход к оценке личностного развития ученика в образовательном процессе школы, с последующим выходом на создание системы формирования современных социальных компетенций.

Оценка развития личности как одно из условий эффективности образовательного процесса

Место оценки личностного развития в образовательном процессе

Если образовательный процесс ставит перед собой цель – содействовать личностному развитию, то необходимо выделить показатели и критерии оценки успешности выполнения поставленной цели. В современном образовательном процессе эти показатели размыты. В результате участники процесса не могут сориентироваться в успешности достижения данной цели. Но насколько эти оценки важны для образовательного процесса? Все чаще высказывается мнение, что такие оценки могут манипулировать личностным сознанием, оказывать излишнее давление на свободный выбор учеником личностных ценностей. Но оценка личностного развития все равно осуществляется. Она осуществляется косвенными высказываниями учителя, других учеников, внутренним самоанализом учебного материала. Поэтому речь идет о придании такой оценке официального статуса и о выборе тех критериев и показателей, которые достаточно объективно могут быть оценены в ходе учебного процесса. Такая оценка личностного развития может сыграть значительную положительную роль в повышении эффективности образовательного процесса.

Оценка личностного развития придает личностный смысл процессу образования

Оценка личностного развития ориентирует ученика на реализацию не только учебных, но личностных целей и придает учебному процессу большую личностную значимость. Концепция образовательного процесса должна учитывать уровень ответственности, который может быть реализован в отношении личностного роста ученика. При существующей потребности действительно формировать образ ученика, от этой ответственности нельзя уходить. Ответственность за личностный рост должны разделить и учитель, и ученик, тогда процесс образования перестанет быть чисто механистическим, а приобретет личностный смысл.

Оценка личностного развития ориентирует в нравственных ценностях

Оценка личностного развития ученика помогает ему воспринимать себя как личность и ориентирует в нормах и ценностях нравственного совершенствования. Оценка личностного роста поддерживает ценностное развитие ученика, позволяющее воспринимать, в том числе, и образовательные ценности не как утилитарные, а как личностно значимые.

Оценка личностного развития наполняет деятельность смыслом

Учебная деятельность имеет для ученика смысл не только сугубо когнитивного развития – эта деятельность связана с его амбициями, потребностями, ценностными отношениями. Вне вектора личностных оценок деятельность перестает быть значимой. Популярный тезис о том, что ученик учится для своего успешного будущего, не актуален – ни в средней школе, ни в высшей школе.

Ученик живет здесь и сейчас, и он хочет получать моральное, нравственное удовлетворение от осуществляемой деятельности. Тогда личностно ценным становится не только результат деятельности, но и сам процесс. Если задать вопрос «среднестатистическим» студентам или школьникам: «С какой целью они учатся?», то они искренне ответят – «Для того чтобы получить аттестат или диплом». Личностные оценки позволят придать смысл самой деятельности, а не только формальный смысл ее результатам.

Оценка личностного развития устанавливает личностный диалог между учеником и учителем

Вне личностных оценок общение студента и профессора, ученика и учителя превращается в своеобразное натаскивание, лишается силы личностного общения. Учитель, апеллирующий к личностным ценностям, воспринимающий ученика как личность, способен установить диалог, необходимый для успешной совместной деятельности.

Оценка личностного развития содействует гражданской социализации личности

Современная система образования, как впрочем и во все другие времена, не может тешить себя иллюзией оставаться полностью вне идеологии. Школа может быть вне определенной политической системы, но она всегда несет идею. В противном случае она перестает быть школой и в лучшем случае превращается в факультативный курс повышения квалификации. Задача школы – нести идеи гражданственности, творчества, образованности и на этих идеях строить все здание образовательной системы. Если школа перестанет интересоваться личностью ученика, его гражданской позицией, проблемами его личностного роста, то из ее стен выйдут инфантильные, безответственные граждане.

Оценка личностного развития делает образовательный процесс более справедливым

В школьной среде, как и в любом обществе, существует несправедливость. Одни дети от природы наделены необходимыми для школы природными талантами – устойчивая нервная система, усидчивость, быстрота мышления. У других детей иначе. Современная школа предъявляет ученику однобокие требования – усредненная подвижность, творчество, инициативность. Если ученик не обладает требуемыми качествами, он с трудом адаптируется к учебному процессу. Более того, даже тип знаний может быть востребован строго определенный. Например, в школе сложилась ситуация, когда успехи в математике считаются более престижными, чем успехи в гуманитарных науках. И родители стараются всеми силами талантливого в гуманитарном развитии ребенка отдать в математический класс.

Или другой пример. Ученик не обладает природными возможностями для успешной учебной деятельности, но старается и получает хорошую оценку. Другой ученик обладает достаточными природными данными и, не прикладывая усилий, также получает хорошую оценку. При существующей системе оценивания, не учитывающей личностные усилия – эти ученики находятся в совершенно равном положении. Оценка личностного развития могла бы, в первую очередь, самим ученикам показать настоящую цену их отметок.

Оценка личностного развития повышает здоровые амбиции образовательного процесса

Уход образовательного процесса от оценивания личностного развития ведет к ухудшению качества образовательного процесса, поскольку значительно снижается уровень образовательных целей. Если школа или вуз только учат, то их амбиции передаются и ученикам – главное – знания, это есть основная цель образования. Но, в таком случае, образовательный процесс не достигает своей цели, формируя однобокий, нежизнеспособный образ ученика.

Проблемы оценки личностного развития в современном образовательном процессе

Преодоление проблем, возникающих в связи с оценкой личностного развития ученика, позволит повысить эффективность образовательного процесса.

Отсутствие нравственного вектора в образовательном процессе

Отсутствие четкой системы оценки, характеристики личностного развития ученика в образовательном процессе исключает нравственный вектор этого процесса. Образование сводится только к получению суммы знаний. Общая декларация об осуществлении современным образованием личностных подходов без каждодневной социальной практики системного анализа состояния личностного развития ученика не имеет силы ни для учителя, ни для ученика.

Школа ставит задачу воспитания и обучения, но при этом оценивается только обученность. Это так, если бы от водителя такси требовалось перевозить различное число пассажиров на различные расстояния, но деньги он бы получал только за количество пассажиров.

Но для образования такая односторонность оценок оборачивается полной девальвацией значимости личностных характеристик ученика и в конечном итоге катастрофическим снижением качества образования. Образовательный процесс без востребованной нравственной составляющей создает незаконченный образ ученика, который может быть завершён любым манипулятором.

Значимость для ученика сферы личностного развития

Для ученика, как и для любого работающего человека, значимо то, за что с него спросят. Если с ученика не спрашивается его ответственное, трудолюбивое, честное отношение к образованию, то в его сознании не может возникнуть значимость таких ценностей. В результате современный ученик ассоциирует баллы учебных отметок с суммой зарплаты, считая отметку единственным результатом обучения, а зарплату единственным критерием оценки трудовой деятельности. Пропадает личностный смысл, понимание собственного предназначения, ответственности за талант и в целом значимость личностной сферы развития.

Ученик не ориентируется в личностно значимых показателях развития

Даже если ученик сознательно стремится к нравственному совершенствованию, то образовательный процесс без оценки личностного развития не позволяет ему сориентироваться в показателях личностного развития. Ученик не может проанализировать собственный личностный рост, а, следовательно, построить адекватный план своего развития.

Учитель не имеет возможности продемонстрировать личностное отношение

Учитель также лишен возможности выказать свое отношение к личностному росту ученика. Не в экспрессивной, подчас уничижающей форме, а в форме обоснованной рекомендации, ответственного совета, профессионального направления развития.

Если одни учителя, ответственные, учителя старой школы, анализируют личностное развитие ученика, то другие, если этого не требуется, такую работу не проводят. Учитель, даже если он видит, что проблемы успешного участия в образовательном процессе ученика кроются в его личностном развитии, отстранен от необходимости проводить такой анализ.

Учебный процесс обезличивается

Учебный процесс, сколь часто бы мы ни говорили о нем как о лично-ориентированном без повседневной апелляции к личности ученика остается обезличенным. Если ученик интересуется нас только как носитель формальных знаний, мы никогда не наполним смыслом и значением наш с ним диалог.

Цель образовательного процесса – формирование человека остается только декларацией

Существует формальная причина включения системной оценки личностного развития ученика в образовательный процесс – поставленные цели и задачи современного образования. Школа демонстрирует безответственное отношение, декларируя цель личностного развития ученика и не обладая системой оценки эффективности достижения этой цели.

Нет возможности оценить деятельность учителя

Отсутствие четких критериев и показателей оценки личностного развития ученика также не позволяет в полной мере оценить эффективность деятельности учителя. Могут быть проведены инспекторские проверки, специальные контрольные, открытые уроки, которые будут свидетельствовать об учителе-предметнике. Но отсутствует система оценки учителя-воспитателя. А без этой стороны профессиональной деятельности не может состояться полноценный образовательный процесс. И проблема не в том, что необходимо создать инструмент давления на учителя, а в том, чтобы оказать учителю профессиональную помощь в анализе собственной деятельности, в раскрытии резервов повышения качества и эффективности образовательного процесса.

Субъективность участников образовательного процесса

Кроме того, без системы оценки личностного развития ученика, без систематических наблюдений характеристика личностного развития становится крайне субъективной. Например, учитель утверждает, что данный ученик не хочет учиться, а, следовательно, его научить невозможно. Что значит – не хочет? Кто или что причина? Виноваты родители, ученик, личные проблемы ученика, а может сам учитель, «отбивший охоту учиться»? В школе, где нет системы оценки личностного развития, эти вопросы остаются без ответа.

Потребность работодателя в характеристике личностного развития ученика

Ученик получил свидетельство об окончании образовательного процесса и приходит на работу, где еще целый ряд претендентов с одинаковыми документами. Они могут пройти тесты, но это не даст ответа на вопрос, кто из пришедших более ответственно будет относиться к работе, кто уже исчерпал свои возможности в самообразовании, а кто к этому постоянно стремится. Кто из претендентов будет проявлять социальную ответственность, как поведет себя человек в коллективе. Характеристика ни в коем случае не должна стать ярмом для тех, кто не удовлетворен достигнутыми результатами, в конце концов, он должен иметь право распоряжаться – предоставлять её или нет. Но тот ученик, который вложил свою душу и силы в образовательный процесс, должен иметь право подтвердить свои успехи и возможности.

Преимственность в деятельности учебных заведений

При переходе с одной образовательной ступени на другую учащийся не будет представлять как чистый лист. Новые учителя будут ориентироваться в его возможностях, ограничениях, в тех личностно значимых подходах, которые необходимо осуществлять в его отношении.

Координация действий участников образовательного процесса

Для образовательного процесса очень важно рассматривать ученика с общих позиций, искать общее понимание происходящих процессов. Современная практика образования и в средней школе, и в высшей школе отличается крайней разобщенностью учительских позиций. Многие учителя считают, что их предмет в равной степени необходим всем ученикам, а методы преподавания универсальны для всех учеников. В отношении же личностного развития ученика каждый учитель может иметь свое собственное мнение и поступать, сообразуясь с этим мнением. При этом, анализ личностного развития ученика, проведенный с участием всех заинтересованных сторон, позволит педагогам лучше скоординировать свои усилия, направленные на развитие каждого ученика.

Повышение эффективности образовательного менеджмента

Введение системной оценки личностного развития ученика позволит решить проблему повышения эффективности педагогического менеджмента, поскольку будет получена востребованная для принятия управленческих педагогических решений информация, произведен ее необходимый анализ.

Диагностика эффективности образовательного процесса

В современной школе и в вузе проведение аттестации, оценки качества деятельности образовательного процесса преимущественно строится на учебных данных и формальных признаках осуществления образовательного процесса. Включение в оценку деятельности образовательного учреждения показателей личностного развития ученика позволит сделать вывод о том, насколько хорошо для учебного процесса учитель знает и понимает ученика, насколько обоснованно принимаются те или иные педагогические решения. С другой стороны, такая диагностика будет способствовать лучшему пониманию образовательного процесса и повышению его качества.

Особенности личностной позиции учителя в современной школе

Чем определяется личностная позиция учителя в образовательном процессе? Его профессионализмом, уровнем развития личности, социальной и профессиональной ролью. Но в значительной степени эта роль определяется сложившейся системой образования, теми системными требованиями, которые предъявляются ко всем участникам процесса. В этом смысле современный образовательный процесс не требует от учителя личностного воздействия на ученика, ограничиваясь только требованиями обучения. Такое состояние дел, казалось бы, облегчает педагогическую задачу учителя. Но в реальной педагогической практике такое снижение педагогических требований многократно усложняет деятельность учителя.

Учитель – заложник безличностных отношений

Состояние здоровья опытного учителя близко к состоянию здоровья человека, профессионально занимающегося спортом. Одна из основных причин нервных перегрузок, болезней голосовых связок, других нарушений здоровья – отсутствие взаимопонимания учителя и ученика, негативное межличностное взаимодействие. Оказывая на учеников давление, пытаясь принудить их к послушанию, соблюдению дисциплины учитель в ответ получает точно такое же давление со стороны учеников, пусть это давление и не столь ярко выражено.

Учитель становится заложником отношений, в которых отсутствует межличностное эффективное взаимодействие и страдает от этого не в меньшей степени, чем и ученики. Во многом перегрузки учеников связаны не только с напряженностью и объемом учебного процесса, но и в результате напряженных межличностных отношений. Казалось бы, чего проще – ни учителю нет дела до личностных проблем ученика, ни ученикам нет дела до личности учителя – все экономят собственные силы и энергию. Но возникает парадокс, чем более безличностные отношения возникают во взаимодействии учителя и ученика, тем больше ими затрачивается энергии и душевных сил на взаимопонимание. Проявить интерес и внимание к личности оказывается «легче», чем проявить равнодушие.

Этот парадокс не учитывает ни сам учитель, ни организованный образовательный процесс. Учитель, который относится к своим ученикам со всей душой, вызывает «сочувствие» коллег – «Стоит ли на них столько тратить времени и душевных сил?». Но эти коллеги сами не понимают, что их собственные силы иссякают с геометрической прогрессией, и они становятся заложниками, вместе с учениками, ложно понятого профессионального долга.

Ограничен арсенал педагогических воздействий

Без оценки личностного развития ограничивается арсенал педагогических воздействий. Современный учитель все реже апеллирует к совести ученика, и все больше полагается на формулу: «не учатся – их проблемы».

Учитель не может поставить точный диагноз – почему ученик не учится, а следовательно не может применить соответствующие педагогические воздействия.

Отсутствие личностной и профессиональной удовлетворенности учителя

Позиция учителя-«урокодателя», лично не вовлеченного в образовательный процесс, не может принести такому учителю полного профессионального и личностного удовлетворения, и, как следствие, происходит профессиональное выгорание, в первую очередь, мотивационное.

Снижение уровня профессионального самообразования

Учитель, не ставящий перед собой цели личностного развития ученика и не оценивающий его личностный рост, сам перестает работать над собой и расти как профессионал и личность.

Профанация целей образовательного процесса

Учитель, не имеющий возможности личностного воздействия на ученика, подобен человеку, плывущему в лодке без весел. Течение движется, лодка есть, цель есть, но средств достижения этих целей нет, и лодка образовательного процесса кружится на одном месте.

Учитель осознает, слышит на совещаниях, читает в распоряжениях о высоких целях образовательного процесса. И в то же время понимает, что у него нет реальных средств достижения этих целей, и понимает, что руководители образовательного процесса это тоже понимают. Происходит опаснейшая профанация образовательного процесса, девальвация его ценностей.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РАССУЖДЕНИЯ О СОВРЕМЕННЫХ ПРОБЛЕМАХ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

PEDAGOGICAL REASONINGS ON MODERN PROBLEMS OF MUSICAL EDUCATION OF SCHOOLBOYS

Алиев Ю.Б.

Главный научный сотрудник Института теории и истории педагогики РАО,
действительный член Академии педагогических и социальных наук,
учитель школы-интерната №16 Москвы,
доктор педагогических наук, профессор

E-mail: nerutit@mail.ru

Aliev Yu.B.

Chief research scientist of the Institute of theory and history of pedagogics
(Russian Academy of Education)

Academician of Russian Academy of Pedagogics and social sciences,
Teacher at Moscow boarding school # 16,
Doctor of Science (Education), Professor

Аннотация. В статье анализируются конкурсы детского музыкального творчества, и на этой основе приводятся соображения о месте, значении и содержании конкурсов подобного рода. Попутно поднимаются актуальные вопросы места искусства в жизни современного школьника, содержания музыкального образования школьников, плодотворных взаимоотношений классического искусства и образцов масс-культуры, организации и проведения конкурсов детского музыкального творчества.

Annotation. Article analyzed contests of children's musical creativity and on this basis reasons about a place, value and the content of this sort of competitions are resulted. Article raise essential questions of a place of art in life of modern schoolboy, the content of music education of schoolboys, fruitful mutual relations of classical art and samples of mass culture, the organization and staging of competitions of children's musical creativity.

Ключевые слова: музыкальное воспитание; детские музыкальные конкурсы; место искусства в жизни; взаимоотношения серьезной и легкой музыки; масс-культура.

Keywords: Musical education; children's musical contests; place of art in life; mutual relations of serious and simple music; mass culture.

Не раз приходилось слышать сетования на то, что куда-то делись детские конкурсы музыкально-художественной самодеятельности. Ничего о них не слышно ни в журналах, ни по радио, ни по ТВ. Да, действительно, внимания к конкурсам детской художественной самодеятельности явно не хватает. Однако говорить, что они исчезли – это грешить против истины. Мне как энтузиасту и, в известной мере, специалисту в сфере детских музыкальных состязаний с каждым годом приходит все больше и больше просьб на участие в качестве члена жюри в том или ином детском музыкальном конкурсе. Так, в течение 2011 года в статусе председателя жюри я участвовал на нескольких конкурсах, самых различных по направленности и охвату детей. И пока в памяти еще свежи впечатления от этих кон-

курсов, хочется поговорить о них, и одновременно с этим потолковать о проблемах, сопутствующих процессу музыкального воспитания юных.

Начну с Московского городского конкурса детско-юношеского музыкального творчества «Музыкальная Московия», посвященного 150-летию создания Московского музыкального общества. Непосредственный организатор конкурса – Музыкально-хоровая школа «Радость» – ведущее учреждение Москвы в сфере музыкально-эстетического воспитания школьников с её удивительным руководителем – Татьяной Александровной Ждановой, которая сумела и в нынешних сложных социокультурных и финансовых условиях успешно реализовать идею массового музыкального воспитания юных. Конкурс «Музыкальная Московия» явил собой яркий образец реализации этой идеи.

Хорошо были прописаны цели и задачи конкурса. В Положении о конкурсе сказано, что он отвечает стратегической задаче формирования в рамках столицы единой музыкально-эстетической среды. Создание подобной среды, основанной на принципах сетевого взаимодействия образовательных, музыкальных и общественных организаций, способствует раскрытию творческих способностей учащихся, приобщению подрастающего поколения к культурным традициям и успешной социальной адаптации.

Перечислю некоторые из задач конкурса, показавшихся базальными:

- приобщение широкой публики к серьёзной музыке, способствующей дальнейшему распространению классического музыкального образования;
- налаживание связей между учреждениями образования Москвы, обмен исполнительским и педагогическим опытом, расширение рамок педагогического репертуара, выявление новых тенденций в методике преподавания;
- формирование в рамках города целостной, музыкально-эстетической среды, аккумулирующей социальную и творческую активность учащихся;
- повышение концертного мастерства юных исполнителей.

В конкурсе принимали участие детские и юношеские хоровые коллективы и отдельные исполнители – учащиеся образовательных учреждений Москвы независимо от ведомственной принадлежности.

Значимы и содержательны критерии оценки конкурсных выступлений:

- соответствие исполняемой программы возрастным и индивидуальным особенностям солиста или ансамбля;
- необходимый и достаточный уровень художественного и технического исполнения программы;
- оригинальность и самобытность интерпретации произведения;
- достаточный уровень умений и навыков исполнительского мастерства;
- творческая индивидуальность.

Присутствуя в качестве председателя жюри в номинации «Вокально-хоровое академическое исполнительство», я имел возможность убедиться в действительно высоком уровне исполнительской культуры его участников. Конкурсный вечер, проходивший в одном из лучших концертных помещений Москвы – Рахманиновском зале Московской консерватории, прошел как одно мгновение, наполненное духом высокой музыки. Особенно поразила культура хорового пения сводного хора Детской школы искусств №14 и Детской музыкальной школы им. А.П. Бородина. Руководитель хора, заслуженный работник культуры РФ Елена Валерьевна Седова сумела найти особые хоровые краски для исполнения известного сочинения С. Рахманинова – М. Лермонтова «Ангел» и религиозного орпуса А. Кастальского «Отче наш». Удивительно свежо и нетрадиционно прозвучала в их исполнении эстрадная по жанру и высокохудожественная по качеству исполнения «Колыбельная» И. Дунаевского – В. Лебедева-Кумача из кинофильма «Цирк».

Яркое впечатление оставило конкурсное выступление хора «Радуга» Музыкально-хоровой школы «Радость» под управлением Екатерины Александровны Дунаевой. Кроме того, что хор пел идеально чисто и выразительно, пение двух сочинений – «Колыбельная в бурю» П. Чайковского и «Звезда» Е. Богданова – Г. Галиной сопровождалось игрой на флейте и скрипки, что заметно украсило общее звучание хора.

Рассуждение первое - Зачем тебе, школьник, искусство?

Меняются стили, эпохи, громоздятся этажи книг, где вроде бы исчерпывающе рассказано и разжевано: вот что такое искусство. Но вновь и вновь приходится возвращаться к этой поистине неисчерпаемой теме. Дело, может быть, в какой-то особой тайне искусства, раскрыть которую никак не удастся? Человечество каждый раз по-новому ставит извечный вопрос: в чем сила искусства? в чем его необходимость для человека? Ответ каждый раз иной. И спрашивают каждый раз иначе. Пожалуй, самое парадоксальное то, что наиболее остро стоят эти вопросы в настоящее время, в век развития техники, стандартизированного производства, в век информационного взрыва, рационального мышления, в реалистический век точного расчета и прогнозирования.

Казалось бы, здесь искусству с его сферой чувств (они могут быть масштабны, но всегда остаются интимно-личностными) и – зачастую – неопределенных настроений остается только функция заполнения досуга. Но факты говорят об обратном. Они свидетельствуют как раз о возрастающем интересе людей к искусству, об их тяге к эстетическому идеалу, идеалу прекрасного, который все более и более проникает в повседневную жизнь, становится насущной необходимостью. Конечно, можно сказать, что искусство обогащает человека, его духовный мир, делает его интересней, разнообразней, приобщает к знаниям, к жизни человечества.

Все это так. Но разве нет других эффективных и более экономных, «современных» средств обогащения духовного мира человека, приобщения его к жизни человечества? Есть, конечно. Например, изучение научных трудов, чтение периодических изданий. Но все это, оказывается, неспособно удовлетворить ту потребность человека, ради которой иногда он готов часами стоять в очереди в Музей изобразительных искусств им. Пушкина или вымалывать «лишний билетик» на премьеру нового балета или оперы... Очевидно, это какая-то особая потребность, и она может быть удовлетворена лишь средствами самого искусства.

Попробую раскрыть этот тезис. Во всякой утилитарно-практической деятельности человек создает определенный полезный предмет. Помимо результата деятельности, через этот предмет он устанавливает связь с другими людьми, он всегда работает с ними и для них; кроме того, через деятельность человек оценивает и подтверждает свои возможности. Конечно же, любая утилитарно-практическая деятельность является первейшим и необходимейшим средством его приобщения к обществу, его социализации. Но ведь в современном обществе существует разделение труда, когда каждый выполняет свою определенную трудовую функцию: работу менеджера и бизнесмена, буфетчика и парикмахера, продавца и учителя, инженера и врача. Мир населен специалистами, и человек нередко приносит в жертву своей специализации все прочие физические и духовные способности. При этом возникает реальная, порой драматическая диалектика: человек «сужается», чтобы стать общественно ценным... Особенно в наше время, в эпоху стандартизации. Таково требование современного состояния науки и производства.

Но в этом же производстве есть и другая тенденция – тенденция к универсализации человеческой деятельности, к развитию духовных и физических сил, той общественной сущности, что, собственно говоря, и есть человеческая личность. Вот здесь-то и произносит человек XXI века свой великий сезам: творчество, креативность. Конечно же, творческой потенциальностью обладает любой труд. Но в полной мере преодоление узкоутилитарного подхода к миру возможно лишь в переживании мира как прекрасного, в эстетическом отношении к нему. Искусство и есть область эстетической деятельности, по самой своей сути призванной раскрывать богатство личности. Искусство способно воспроизводить все явления, интересные для человека: необъятные дали морей и космических просторов, интимнейшие движения человеческой души и легкое дуновение ветерка, короче все «общеинтересное в жизни», как сказал кто-то из великих. И везде это «общеинтересное» – интересно не только «всем», но, что самое важное, каждому. Оно дает радость особого наслаждения, любования всем миром во всей его полноте, радость, которую в реальности человек может и не испытать просто в силу своей индивидуальной ограниченности какой-либо сферой деятельности.

Благодаря своим специфическим средствам искусство как раз и выступает тем явлением, в котором находит идеальное выражение потребность человека во всестороннем раскрытии своей индивидуальности. Если в отношении к различным предметам действительности эстетический момент не может выявиться в полной мере, ибо эти предметы созданы, прежде всего, для утилитарного потребления, то художественное произведение является единственным предметом, который создается непосредственно для эстетического потребления и где эстетическое как непосредственная выразительность любых явлений действительности предстает в концентрированном виде.

Именно через искусство человек может выразить свои индивидуальные свойства, важнейшее и главнейшее качество которых – определенная степень творческих возможностей, творческого потенциала. Ведь даже в науке, в научной деятельности исследователь во имя объективной истины стремится к максимальному обособлению себя как личности от объекта исследования. В искусстве же наоборот, художник, а за ним и «потребитель» его творения, стараются добиться максимального самовыражения всех своих индивидуальных свойств, всего своего жизненного опыта. Кстати, эту разницу между научной и художественной деятельностью подчеркивают и такие факты, когда в истории развития науки случаются одни и те же научные открытия в разных странах, разными учеными, независимо друг от друга. Всякое же художественное открытие всегда единично, неповторимо, независимо, ибо оно всегда окрашено творческой индивидуальностью его создателя.

Искусство и в наше время, в бурный век научно-технической революции, возвращает нас из мира отвлеченных абстракций и умозрительных построений, с которыми мы повсюду сталкиваемся, в мир вечных человеческих сущностей, в мир конкретности и переживаний, которые и делают человека человеком. Вот какие мысли сопровождали меня в ходе участия в конкурсе юных исполнителей «Музыкальная Московия».

А теперь перенесёмся на восток страны, в славный город Нижний Тагил, где был проведен финал традиционного XXIII Всероссийского открытого детского эстрадного телевизионного конкурса «Золотой петушок». Однако время идет, и на «Золотом петушке» появились новые черты и чёточки, новации, мимо которых невозможно пройти. Так, расширились его границы: в «Золотом петушке» приняли участие школьники из Казахстана и Украины, получили отчетливую педагогическую направленность задачи конкурса.

Среди них наиболее значимыми представляются следующие:

- стимулирование развития детского эстрадного творчества;
- выявление новых талантливых исполнителей и групп;
- концентрация на конкурсе всего лучшего, что было создано в жанре детского эстрадного вокала за последние годы;
- предоставление возможности эстрадным коллективам и исполнителям принять участие в творческом состязании, их дальнейшее продвижение на ниве эстрадной песни;
- пропаганда лучших песен для детей и юношества, обмен методической и репертуарной информацией.

Привлекли новшества и в порядок проведения конкурса. В этом году он проводился в два этапа. Первый этап – отборочный, региональный. Победители региональных туров получили право стать участниками нижнетагильского финала. Финал конкурса в этом году был проведён как праздник детского эстрадного творчества, включая встречу руководителей и членов жюри с целью обсуждения результатов конкурса, обмена опытом, налаживания творческих контактов. В рамках финала был проведён специальный конкурс песни, на котором определилась лучшая песня – шлягер «Золотого петушка». Этот локальный конкурс носил имя покойного нижнетагильского поэта-песенника Юрия Богачева, внесшего немалый вклад в создание популярных эстрадных песен для детей. Одной из лучших была признана песня «Тараторочки» Льва Хайтовича из Нижнего Новгорода. Её с успехом исполнил нижегородский дуэт «Катюшки-болтушки».

Интересное новшество. В дни конкурса «Золотой петушок» был проведен и Всероссийский конкурс молодых исполнителей эстрадной песни «Шанс» (возраст участников от 16 до 35 лет). Победители этого конкурса получили грант на поступление в творческие вузы России по специальности «эстрадный и джазовый вокал».

Интересно было узнать, что с некоторых пор дирекция фестивалей и конкурсов «Золотой петушок» стала официальным представителем телеканала «Россия» по национальному отбору участников на конкурс детского Евровидения. По результатам выступления в финале его победители были приглашены в Москву для участия в заключительных турах отбора. Член жюри – опытной представительница второго российского телеканала Кира Веньевна Чен в ходе конкурса «Золотой петушок» активно набирала группу ребят, которую она рекомендовала к участию в республиканском финале «Детского Евровидения».

Рассуждение второе – Высокая музыка и масс-культура: проблема плодотворных взаимоотношений

Процесс мышления возбуждает не только приятные, но и неприятные чувства, когда они связаны, например, с ломкой устоявшихся стереотипов. Любая необычная мысль возбуждает у меня (как и у многих) желание тотчас ее опровергнуть. Это стремление порой непреодолимо, и нормальный человек торопится выступить с возражениями, не дав себе труда уразуметь идею или, по крайней мере, вникнуть в доводы ее защитников. Воспитание и культура налагают ограничение на потребность отвергать новое и непонятное, но зачастую и оно бывает бессильно.

До сего дня место взаимодействия заказчика и художника занимает однонаправленное «воспитание» заказчика. Подобное положение заставляет говорить о «ножницах» между мнением специалистов и различных слоев школьной аудитории, реально общающейся с произведениями, например, изобразительного искусства. Опыт свидетельствует о приобретающем широкий общественный резонанс факте апелляции массовой аудитории непосредственно к художнику «через голову» художественно-педагогической общественности, как это произошло, к примеру, с взлетом известности А. Шилова.

Не будем касаться качества его работ. Отметим только, что этот и ему подобные примеры, говорят о том, что художественный процесс даже в рассматриваемой здесь наиболее «саморегулирующейся» школьной сфере выходит из-под контроля учителей, ведущих курсы художественного цикла. И это не исключение, а закономерность, коль скоро общественное развитие в конечном итоге является определяющим и по отношению к искусству.

Интересно, что получившая полную легитимизацию на «Золотом петушке» детская эстрадная песня, по мнению, публично высказанному некоторыми членами жюри, непосредственно связанная с эстрадным вокалом, представляет собой ту сферу музыки, которая обязательно станет ведущей в современной музыкальной культуре, заменив собой все иные сферы и жанры. Таким, или примерно таким было мнение зав. кафедрой эстрадного пения из Тюмени И.Б. Бархатовой. Слышишь это и начинаешь думать, что же такое получается? Один стереотип подхода к музыке тут же заменяется другим стереотипом! Как говорил персонаж Аркадия Райкина – «регбус, крокссворд»....

Коснёмся одного из самых загадочных и спорных феноменов современного искусства – феномена массовой культуры. Какова эта культура по существу? Как и по каким законам, она живет? Как мы, школьные учителя, связанные с преподаванием искусства, ее понимаем, оцениваем и как мы вообще к ней относимся и должны относиться?

Массовая культура, как известно, возникла из просветительской культуры и сохранила ее формы. Если нынешнее элитарное «искусство для художников», гипертрофирует условность, символику, культивирует эстетическую дистанцию, то массовая культура жизнеподобна.

Рассматривая функционирование художественной культуры в среде учащихся необходимо учитывать наличие в современном мире самостоятельных форм тиражирования произведений искусства, в первую очередь музыкальных, тем более что основу для них составляет опять же художественная промышленность, а также индустрия средств распространения образцов художественного творчества. Наличие видео-магнитофонов, DVD-плееров, возможность приобретения магнитной пленки и CD-дисков соответствующего качества существенно облегчило процесс перезаписи. Различные формы распространения, разумеется, обладают своей спецификой. В оптимальном плане речь идет,

прежде всего, о том, чтобы приблизить художественные потребности учащихся к наиболее существенным с точки зрения культурной и художественной политики произведениям, как классическим, так и современным.

Обращаясь к современной художественной культуре, с её значимым ответвлением – массовой культурой, важно понять, что множественность художественного производства, направленного на контингент учащейся молодёжи – не недостаток, а достоинство, не допускающее (для блага и общества, и искусства) абсолютизации индивидуальных оценок тех или иных произведений и тенденций. С интересующей нас точки зрения более значительным в абсолютном измерении оказывается не качество произведения само по себе, а характер его включенности в художественную жизнь школьника, более широко – принципы взаимодействия между различными школьными субкультурами и массовой культурой.

Если учителю-художнику перестать считать себя носителем истины в последней инстанции, нетрудно убедиться в том, что оценки тех или иных произведений профессионалами и массовой аудиторией совпадают редко, в порядке исключения. Начнем с того, что массовая аудитория, как правило, проявляет восторг там, где профессиональная ограничится презрительной усмешкой.

В кино такой случай представлен фильмом «Москва слезам не верит», в рок-культуре – группами «Аквариум» и «Кино», в поп-музыке группой «Ранетки». Опора на шлягер здесь играет ту же роль, что и архетип Золушки в фильме В. Меньшова. В обоих случаях оценка посвященных будет на несколько порядков ниже уровня оценки масс. Это расхождение в оценках представляется нормой, которую лишь подтверждают отдельные исключения.

Другой вариант единства и расхождения мнений в среде профессионалов и любителей менее конфликтен. Он касается работ, уже вошедших в культурный обиход, получивших знак «художественной респектабельности», но лишившихся тем самым жгучей злободневности. К ним почти все будут относиться с уважением, но без страсти. Такова сегодня группа «Машина времени», явление в художественном плане, безусловно, достойное, но для сферы учащихся как бы локализованное в прошлом. Налицо диалектика культуры массовой, с одной стороны, и ценностных установок различных культурных общностей, с другой. Причем ни одна из этих общностей не обладает монополией на истину, но каждая из них вносит свой вклад в движение современной художественной культуры в целом, не в последнюю очередь благодаря борьбе противоположностей. Распространенная, в том числе и на страницах печати, абсолютизация точки зрения «изнутри» своей субкультуры здесь малопродуктивна.

После этих предварительных рассуждений мы, наконец, вплотную подходим к разгадке феномена массовой культуры, которая вынуждена принять на себя функцию гармонизации психической жизни учащихся. Именно поэтому, а вовсе не по чьей-то злой воле в массовой культуре, направленной к ним, большую роль стали играть компенсаторно-развлекательные моменты, которые, естественно, были чужды традиционным представлениям о прекрасном. Хотелось бы обратить внимание на то, что официальные приоритеты в художественной культуре отставали и отстают от реальной динамики художественно-культурной общественной жизни. Существует стереотип мышления, согласно которому художник «ведет за собой» читателя, слушателя, зрителя и, соответственно, творческая интеллигенция «ведет за собой» нехудожественную часть общества. Но если учесть, что «бездуховная молодежь» еще 30 лет назад приняла Высоцкого и ансамбль «Битлз», а официальное признание они обрели сравнительно недавно, вопрос о том, кто кого ведет и кто кого обгоняет, оказывается далеко не праздным.

От этих искусствоведческих рассуждений перейдем к детским музыкальным конкурсам. В апреле 2011 г. состоялся VII Московский городской конкурс «Каждый класс – хор!», девизом и генеральной темой которого стала строка из известной песни Юрия Чичкова и Константина Ибряева «Наша школьная страна»: «Страна эта в сердце всегда».

Организаторы конкурса – сотрудники кафедры эстетического образования и культурологии Московского института открытого образования методист Лариса Алексеевна Макарова и заведующая кафедрой Мария Анатольевна Фоминова. Будучи горячими сторонниками «программы Д.Б. Каба-

левского», они считают, так же как считал и он, что девиз «Каждый класс – хор!» отражает плодотворные представления о развивающей роли хорового пения, возлагая на этот конкурс большие надежды. Ибо именно хор – самое действенное средство развития музыкальных способностей ребенка. Вот почему каждый ребенок, утверждают они, должен испытать замечательное влияние хорового пения.

Конкурс «Каждый класс – хор!» проводится поэтапно. Сначала в нем соревнуются параллельные классы школы, затем победители пробуют свои силы на окружных конкурсах, организуемых методкабинетами округов. И вот лучшие из лучших – лауреаты и дипломанты окружных конкурсов – собираются на общегородской конкурс. Так популяризация хорового искусства в среде современных школьников находит свое практическое воплощение в течение всего учебного года. Это позволяет каждой школе предметно готовиться к участию в конкурсе, включаться в него в зависимости от уровня подготовленности того или иного класса.

Организаторы конкурса «Каждый класс – хор!» вводят песню в повседневную жизнь современной школы, основываясь на следующих критериях: выразительное и интонационно-осмысленное исполнение; участие всех учеников класса; оригинальность интерпретации произведения; артистизм конкурсантов. Кроме того, программой предусматривается возможность участия классного хора в той или иной определенной номинации, по каждой из которых присуждаются соответствующие призы. Таких номинаций много. К примеру, «артистичность и выразительность исполнения», «музыкальность», «яркий имидж класса», «самый дружный класс», «вокально-хоровая культура исполнения».

Нынешний год раскрыл нам новых талантливых исполнителей из школьных классов. Так, получивший диплом второй степени, хоровой коллектив 3 класса «А» прогимназии № 1801 под руководством Лилии Михайловны Голик порадовал протяжностью звучания, исполнением трудной песни А. Журбина – П. Синявского «Планета детства». А другой, на мой взгляд, несколько недооцененный, хор 3 класса «А» 1186 школы, руководимый опытной учительницей Гюзель Хамзеевной Басыровой, в отличие от многих других конкурсантов, успешно исполнили двухголосную песню. Это песня Сергея Смирнова «Не грусти, улыбнись и пой». Это обстоятельство характеризует достаточно высокий уровень хорового исполнения третьеклассников. Не случайно истинные хоровики справедливо считают, что собственно хор начинается там, где мы слышим двухголосное пение.

Как известно, в Москве работают школы с углубленным изучением образовательной сферы «Искусство». В школах подобного рода, как правило, существуют классы с увеличенным (до трех часов в неделю) количеством уроков музыки. Это позволяет музыкальным руководителям таких школ использовать достаточно сложный репертуар, что было показано и в этом году. Очень порадовал членов жюри (среди которых, кроме автора этих строк, были опытные хормейстеры-практики: профессор В. Живов и доцент А. Жаров), хор 9 класса «Е» центра образования № 491 из Юго-Восточного округа Москвы. Выступающий на конкурсе уже не первый год, этот хор под управлением Натальи Романовны Фоминской исполнил а capella (без сопровождения) русскую народную песню в обработке А. Юрлова «Не бушуйте, ветры буйные», а также две популярные песни: «Колокола» Е. Крылатова – Ю. Энтина и «Наш учитель – самый лучший» О. Хромушина – М. Садовского. Мы услышали красивое звучание юношеских голосов в общем хоровом ансамбле, что создавало в исполнении класса ощущение полнозвучия и «взрослости».

К.Д. Ушинский говорил: «Когда запоют в наших школах, тогда можно будет сказать, они (школы – Ю.А.) пошли вперед». Конкурс «Каждый класс – хор!» – очень своевременный шаг вперед, сделанный уже десятками московских школ. Хочется надеяться, что все школы нашей страны (с ее замечательной многовековой музыкальной культурой) запоют и пойдут по пути, о котором еще в XIX веке с такой верой и страстью говорил Константин Дмитриевич.

Рассуждение третье – Песня и пение в музыкальном воспитании юных

В этом году в конкурсе участвовали учащиеся 1-9-х классов. И вот что отрадно. Задавая конкурсу высокую планку критерия, его организаторы поднимают хоровое пение школьных классов до уровня искусства. А это тем более важно, что сегодня музыкальное образование школьников, осуществляе-

мое на основе хорового пения, остается практически единственным для них источником высокой музыки, что неизмеримо повышает ответственность школы за формирование музыкального вкуса учащихся и раскрывает истинную роль музыкальных конкурсов.

А теперь несколько слов о своём... Сегодня впервые вслух произнесено то, о чем многие догадывались и прежде, – что живем мы в мире искусственно усеченной художественной культуры, со множеством пустот и зияний как в ее прошлом, так и в настоящем. И, как говорится в одной, некогда популярной песне: «С этим что-то делать надо, надо что-то предпринять»... И начинать «поднятие с колен» музыкальной культуры школьников необходимо с песни. Пушкин писал, что не литература, не театр, а именно песня является самым верным документом эпохи. Нельзя всё, что есть в песне сваливать в одну кучку. Не забудем, что есть эстрадная песня, есть шоу-бизнес. Есть попса, есть рок-музыка, которая тоже смыкается с песенным жанром.

Но есть и народная песня, есть бардовская песня, уличная песня. Есть, наконец, театр, в котором песня становится зонгом – т.е. философским комментарием к действию, к сюжету, к мыслям и чувствам персонажа. Как видим, это другой способ изъяснения песенного жанра. И если песня вечна, она может быть связана даже с ориентацией на религию. Это может проверить каждый человек сам для себя. Если мелодия и текст трогают, попадают в сердце – значит есть в песне что-то от религии.

Определенная религия, национальная идея или глубинные установки коллективного сознания, называйте, как хотите, но советская песня помогала жить и строить. И выполняла своё предназначение – быть самым достоверным документом своей эпохи. Люди, не хотевшие даже знать о другой такой стране – примета 30-х. Песни о Братской ГЭС, целине и БАМе украшали быт в 60-е. В 70-е годы исцелял души романтик и патриот – Булат Окуджава. И сегодня, вместе с песней пытаются понять время, себя и друг друга современные Ромео и Джульетта. Песня, по-прежнему, остаётся с человеком.

Английский этнограф и фольклорист Джеймс Джордж Фрейзер писал, что всякое песенное направление – это есть религиозная философия. В. Розанов говорил: песня – есть сердце веры. Какая песня, такая и вера. А Аристотель в «Поэтике» утверждал вообще сумасшедшие вещи. У них, в Древней Греции всё было прописано. Песней, к примеру, занимались всегда философы, а не культурологи. И платоники и пифагорейцы писали: песня может созидать, песня может разрушать, песня может исцелять, песня может ввергать в безумие. Изменение в песнопении влечет за собой изменение в государственном устройстве.

Зерно проблемы музыкального воспитания юных заключается как раз в том, что в каждом из нас есть некая сбалансированная раздвоенность: нынче мне нужны «Ранетки», завтра – «Пиковая дама» Чайковского – Пушкина. Подобная раздвоенность – это как бы «менять в душе пластинку». Однако при нынешней ситуации на музыкальном «рынке» требовать возможности перехода от одного уровня музыкальной культуры к другому – значит, ломиться в открытую дверь. Правда, переход легок только в одну сторону, тут жизнь вносит свою поправку в наше позитивное пожелание.

Поклонник Димы Билана или «Ночных снайперов» в любой репертуарный месяц может найти запись или площадку, где он получит возможность иметь рандеву с Дианой Арбениной или с Сергеем Лазаревым. Выныривает из небытия паточно-зрелищный opus Валерия Ободзинского «Льет ли синий дождь, падает листва», шлягер Александра Буйнова, где утверждается, что «бутылки вина было мало», народ имеет возможность вкусить от широкоформатного смотрива-слушева Аллы Пугачевой «Фактор А»...

Вот для встречи с Ю. Башметом или пианистом Н. Луганским – исполнителем сочинений С. Рахманинова, придется дожидаться какой-нибудь знаменательной даты. А что до «Реквиема» В. Моцарта или кантаты Г. Свиридова «Курские песни», то таких молний высокой музыки, кажется, вообще не существовало в природе. Тени забытых предков!

Вот здесь-то становится понятным и симпатичным воинственный пафос делателей хорошего вкуса в музыке. Ведь педагоги, каковы бы ни были их намерения, остановились на пороге житейской и социально педагогической практики в благоутешной надежде, что воспитанный на лихих музыкальных опусах «тырс – бац» мальчишка сам ощутит внутреннюю нужду в высокой музыке.

А если не ощутит? Даже наверняка не ощутит: по отчетам органов, исследующих вкусы молодежи у молодых людей до 25 лет интерес, скажем к историческим операм, стоит лишь на восьмидесятом месте. И организации музыкального проката тоже не так виноваты: у них план. Музпрокат идет за слушателем, а слушатель не идет вверх по ступеням вкуса без настойчивого, целеустремленного музыкального воспитания, в том числе и средствами фестивалей, конкурсов и праздников музыки. «Сам» образуется только музыкальный беспорядок, крошка вкусов. Развлекаться легко, музыкальное воспитание же и самовоспитание – труд, причем тяжелый.

Сложность современного этапа развития культуры вне сомнений. Самые причудливые диффузии жанров, самые неожиданные перепады «уровней». Но у человека в мире искусства должна быть свобода выбора, тут специалисты совершенно правы. Но свобода выбора есть свобода для выбора. Давайте же выбирать наилучшее. Каков, спросите, критерий? Только не обожествляемая некоторыми педагогами-художниками «внутренняя нужда» абстрактного слушателя.

И в заключение несколько слов о XXVII районном открытом фестивале-конкурсе хоровых коллективов и вокальных ансамблей «Останкинские голоса» Северо-Восточного округа Москвы, в котором принимал участие и мой хор начальных классов из 16 школы-интерната.

В Положении о конкурсе были обозначены достойные цели и задачи фестиваля-конкурса. Это:

- содействие эстетическому, художественному образованию детей и подростков;
- обмен опытом работы в хоровом, вокальном и эстрадном жанрах;
- популяризация хорового, вокального творчества, академического и эстрадного пения;
- поддержка педагогов-хоровиков и продвижение сильных творческих коллективов.

Программа конкурсных выступлений, согласно Положению, должна включать два разнохарактерных произведения, например, обработку народной песни, песню современного отечественного или зарубежного автора или образец хоровой классики.

Произведения исполняются без сопровождения (а capella) или в сопровождении инструмента. Могут использоваться фонограммы, записанные на CD-диске.

Весомыми и диагностичными были и критерии оценки, разработанные для участников фестиваля-конкурса. Они включали такие параметры, как:

- соответствие репертуара возрастным певческим возможностям исполнителей;
- сценическая культура;
- музыкальность;
- дикция;
- чистота интонирования.

Фестиваль-конкурс на уровне округа или района – дело, безусловно, нужное и результативное по отношению к «первичным» школьным музыкальным коллективам. Возможность лишней раз выступить, принять участие в творческом соревновании – важная часть воспитательной деятельности школьного хора или вокального ансамбля. И это, конечно, влияет положительно на само существование коллектива, его исполнительскую деятельность, тем более, что ребята и сегодня очень любят выступать.

Но вот что показалось типичным недочётом подобных локальных конкурсов. В своем стремлении сохранить атмосферу праздничности и фестивальности их организаторы (в том числе и организаторы конкурса «Останкинские голоса») не проводят обсуждения результатов состязания и раздают «всем сёстрам по серьгам» – дипломы одинаковой творческой ценности. А ведь деловое обсуждение результатов – основа основ каждого из таких музыкальных соревнований. То же можно сказать и о необходимости награждения соревнующихся коллективов дипломами различного уровня, в зависимости от продемонстрированных результатов.

Рассуждение четвёртое – Ещё раз о песне и пении в музыкальном воспитании юных

Уже не раз говорилось, что музыкальное воспитание молодого человека начинается с самого раннего детства, – с песен матери и бабушки, с неприхотливых песенных мелодий, застрявших у

ребенка в памяти. Богатство, разнообразие детских музыкальных впечатлений – это жизненный багаж. К сожалению, сейчас дома, в семье поют редко: все вытеснили магнитофонные записи, CD-диски и дискотеки. Много слушают невысокой музыки и очень мало поют. Почти весь запас музыкальных знаний, художественный опыт, эстетический вкус черпаются у экрана телевизора. Вот почему участие в конкурсах, на которых звучит живая музыка достаточного уровня художественности, так важно для развития художественного сознания школьников.

Известно, что само по себе искусство не создает всестороннюю личность, такую личность формирует вся совокупность общественных ценностей. Но искусство формирует в ребенке способность ощущать мир всесторонне, независимо от какой-либо конкретной деятельности, оно воспитывает универсальную способность чувства и обобщения. Эта способность – одна из необходимых особенностей художественного образа, где подчеркиваются как индивидуальные, неповторимые черты предметов и духовного мира человека, так и их типичность для более широкого круга людей. Вот почему для каждого из нас существует свой Гамлет, свой Дон-Кихот, своя Золушка и другие, поистине вечные образы искусства.

Сам процесс эстетического наслаждения связан с тем, что человек относится к факту искусства иначе, чем к факту жизни. Если факт жизни выражает, как правило, единичное явление, определяемое лишь тем или иным моментом времени, и затем, когда на место одного факта приходит другой, его замещающий, он может забыться совсем, то факт искусства – это не единичное, а нечто общее, а потому он кажется более достоверным и играет роль своеобразного учителя жизни. Ибо искусство очищает жизненные факты от не идущих к замыслу художника случайностей и этим придает им гораздо большую степень целостности и законченности по сравнению с той, какую они имеют в действительности.

Напомню слова Льва Кассиля, с которыми он в 1969 году обратился к нам, участникам «круглого стола» в НИИ художественного воспитания АПН СССР (магнитофонную запись его выступления я бережно храню): «Пусть станет точен и восприимчив к музыкальным звучаниям прекрасного слух наших ребят, нашей молодежи. Пусть они научатся не только внимать с наслаждением музыке, проникая в ее скрытые от равнодушного слуха таинства, но и сами почувствуют жажду участвовать в дивном озвучивании мира, подвластном одной лишь музыке, которой люди беззаветно доверяют свои чувства, думы, радость, горе и надежды».

Великолепные слова! Мудрые, глубокие, поучительные. Поучительные для всех нас, кто в ответе за музыкальное воспитание школьников, за формирование их художественных и взглядов. «Равнодушный слух» – не он ли подсказывает репертуар весьма сомнительного качества, транслируемый в школьных радиоузлах, в поездах, в летних кафе и местах массового отдыха. Все наши сетования по поводу существующего положения не приведут ни к чему, пока мы со всей определенностью не скажем, что в нашем обществе ущерб, приносимый эстетической необразованностью, невоспитанностью человека, перестает быть личным делом каждого.

Проблемы эстетического, а значит и музыкального воспитания молодого поколения – государственное дело, и оно требует неотложного, неукоснительного решения во всех без исключения звеньях. И в свете этого тезиса по-другому, – выше и значимее представляются успехи и недочеты детских музыкальных конкурсов, организуемых ныне учреждениями образования.

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПОЛЬШЕ

EDUCATION SYSTEM IN MODERN POLAND

Тереза Мареш

Адъюнкт кафедры дидактики истории и европейского образования
Института истории и международных отношений Университета Казимира Великого,
г. Быдгощ, Польша

E-mail: teresamaresz@neostrada.pl

Teresa Maresz

Adjunct of the chair of history didactics and European education
of the Institute of history and international relations.
Kazimir the Great University. City of Bygdosh, Poland

Аннотация. В статье представлена структура системы образования в современной Польше. Обсуждаются основания реформы системы образования, начатой в 1999 году и продолженной в 2009 году. Охарактеризованы отдельные этапы обучения: этапы I и II - в пределах начальной школы, этап III - в гимназии и этап IV - во внегимназической школе (лицей и техникум). Подчеркивается, что в ходе реформы приведены к единому концептуальному основанию экзамены после II (экзамен компетенции), III (гимназический экзамен) и IV (так называемый «Новый Выпускной экзамен») этапов обучения.

Annotation. The article presents the structure of education in contemporary Poland. It the foundation of reform of educational system was has talked over was begun in 1999 year and revised in 2009 year. The article characterized the various period of education: two stages (I and II) in frames of basic school, III at high school as well as IV at school over secondary-school (high school and the technical school). It moreover it was brought closer was in general outline of foundation three examinations finishing after II the pupils' education (the examination of competence), III (the secondary-school examination) and IV (matriculation examination, the so-called «New Secondary-school final exam») period education.

Ключевые слова: система образования, этапы обучения, дошкольное образование, начальная школа, гимназия, внегимназическая школа, проверка компетентности, экзамен на аттестат зрелости, программа «Новая Матура».

Keywords: system of education, stages of education, pre-school education, the basic school, high school, over secondary-school, checking the competence, examination of maturity, «New Secondary-school final exam».

С 1 сентября 1999 года в Польше принята новая система народного образования, именуемая новой школьной системой. Одной из причин реформы системы образования была перспектива интеграции Польши с Евросоюзом. В данной связи была совершена попытка приспособления польской системы образования к европейским нормам.

К концу учебного 1998/1999 года обязательной была следующая структура системы образования¹:

- детский сад,
- 8-летняя начальная школа (обязательная),
- так называемые «посленачальные» школы:
 - 3-летняя базовая профессиональная школа,

¹ Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania (Dz. U. 1961, nr 32, poz. 160).

- 4-летний общеобразовательный лицей (средняя общеобразовательная школа),
- средние профессиональные школы:
 - 4-летние технические и профессиональные лицей,
 - 5-летний профессиональный техникум, лицей и равносильные школы,
- 2-2, 5-летние так называемые «послелицейские» и «послематуральные» школы.

Проведение реформы, которая началась в 1999 г., было рассчитано на несколько лет. Изменения произошли как в структуре польской системы образования, программах обучения, так и в доведении учебных заведений до европейских стандартов. Следствием совершенных изменений должно было стать увеличение числа молодых людей со средним и высшим образованием. Подразумевалось, что выпускники польских школ получают широкопрофильную подготовку, в которой особое внимание будет обращено на информатику, иностранный язык, подготовку к самообразованию, самоустройству на работу, умению вести себя на рынке труда.

Перед реформой были поставлены следующие цели²:

- подъём уровня образования общества путём распространения среднего и высшего образования: среднее образование, удостоверенное выпускным экзаменом (матурой), в ближайшие годы должны получить около 80% молодых поляков, остальные же 20% молодёжи должны окончить базовые профессиональные школы;
- выравнивание шансов на получение образования;
- улучшение качества образования, понимаемого как «интегральный процесс образования и воспитания».

Реализации этих целей должно служить:

- продление совместного образования до 16 лет и смещение на год момента принятия учеником решения о выборе дальнейшего пути образования;
- реструктуризация школьной системы, в которой отдельные этапы обучения будут охватывать группы детей или молодёжи на той же самой стадии психического и физического развития, что даст возможность приспособить работу школы к специфике потребностей данной возрастной группы;
- перестройка профессионального образования, его опора на широкопрофильном, интегрально соединённом с общим образованием, обучением в профильном лицее, техникуме, а также в двухгодичных базовых технических школах, дающих квалификации по специальностям широкого профиля. В будущем это должно позволить относительно быстрое присвоение специальных профессиональных квалификаций, а также облегчить процесс переобучения в соответствии с потребностями рынка труда;
- установление двухгодичного дополнительного лицей для выпускников базовых технических школ, создающего возможность дальнейшего обучения тем ученикам, которые по окончании гимназии выбрали профессиональное обучение;
- введение системы проверок и экзаменов, которые создадут возможность увеличения пропускной способности школьной системы, эквивалентность школьных свидетельств, а также придание экзаменам диагностической функции и функции профориентации. Экзамены должны подводить итоги каждого цикла обучения и, тем самым, оказывать влияние на улучшение качества обучения.

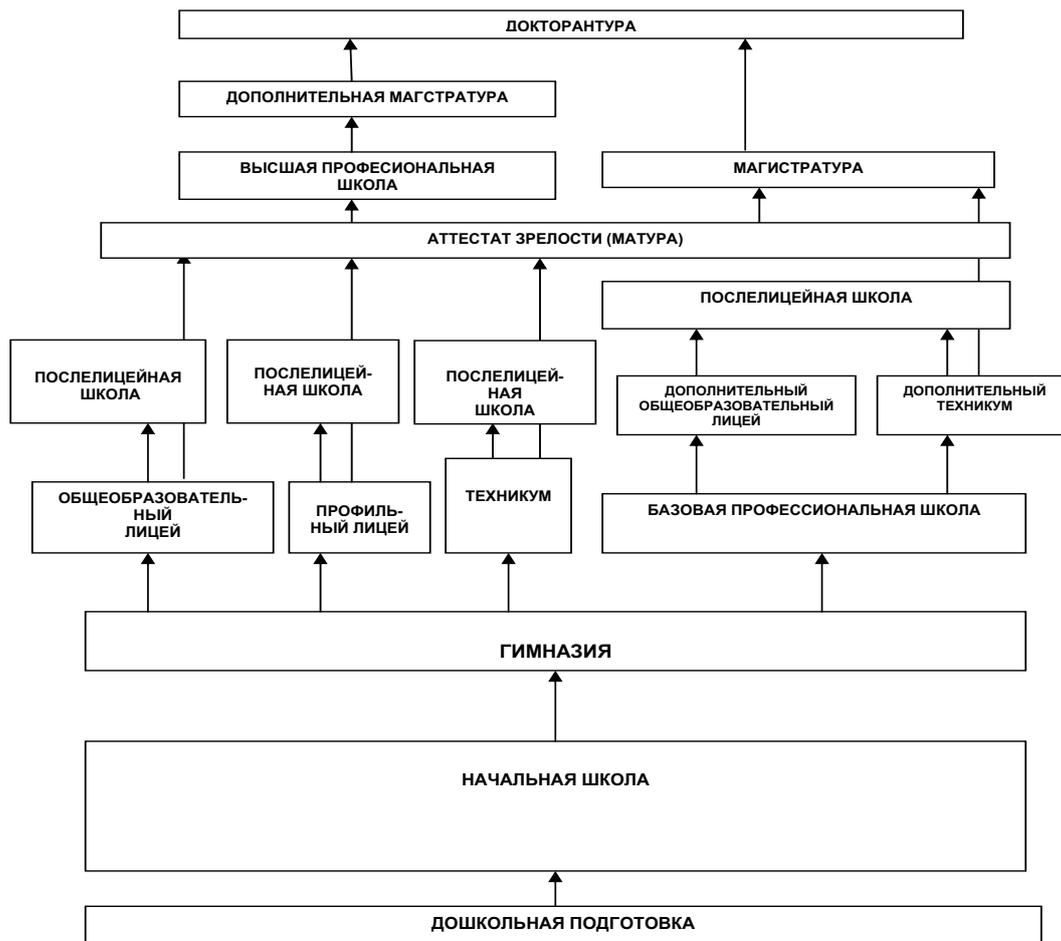
Реформа системы образования внесла изменения практически во все сферы её функционирования – начиная с основ финансирования публичного образования, через создание новых типов школ и новой организации занятий, вплоть до принципов приёма на работу и оплаты труда учителей (см. *Схема 1*).

Реформа была проведена параллельно в следующих направлениях³:

1. Структурная реформа – изменение школьной системы.
2. Реформа программ, связанная со сменой форм и методов работы учителя с учеником.

² Reforma systemu edukacji. Koncepcja wstępna. MEN, Warszawa, styczeń 1998.

³ Raport cząstkowy w ramach projektu «Drugi rok monitorowania reformy systemu oświaty» przygotowany na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa, grudzień 2001.



3. Реформа системы оценки.

4. Реформа в сфере управления и надзора системы образования, вытекающая из административной реформы.

5. Реформа системы продвижения по службе и заработной платы учителей, а также изменение роли учителя в процессе обучения.

6. Реформа в сфере финансирования образования.

Реформа образования изменила школьную систему. Процесс реформирования школьной системы был разделен на несколько этапов. С 1 сентября 1999 года – в соответствии с законом от 8 января 1999 года⁴, содержащим правила введения реформы системы образования, – началось внедрение реформированной системы обязательного образования, в состав которого входят следующие школы:

- 6-летняя начальная школа,
- 3-летняя гимназия.

1 сентября 2002 г. – в соответствии с законом от 21 ноября 2001 г. об изменении закона «Карта Учителя»⁵, закона о системе образования, а также закона «Правила, устанавливающие реформу школьной системы» – были основаны следующие типы так называемых «послегимназийных»⁶ (таких, в которые могут поступить выпускники гимназии) школ:

- 2-3-летние базовые профессиональные школы,
- 3-летние общеобразовательные лицеи,

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego (Dz. U. 1999, nr 14, poz. 129).

⁵ Ustawa z dnia 21 listopada 2001 r. o zmianie ustawy - Karta Nauczyciela, ustawy o systemie oświaty oraz ustawy - Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego. (Dz. U. 2001, nr 144, poz. 1615)

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2002, nr 51, poz. 458 z późn. zm.).

- 3-летние профильные лицеи,
- 4-летние техникумы.

В соответствии с действующим законом о системе образования все начальные школы, гимназии и «послегимназийные» школы могут быть как публичными, так и непубличными⁷. Непубличные школы создаются юридическими или частными лицами, и этими школами управляют юридические или частные лица; публичные школы – единицы государственной администрации и территориального самоуправления. В соответствии с определением, содержащимся в законе, публичная школа – это такое учреждение, которое обеспечивает:

- бесплатное обучение в пределах рамочных планов обучения;
- проводит набор учеников в соответствии с принципом всеобщей доступности;
- принимает на работу учителей, обладающих квалификациями, которые определены в отдельных распоряжениях;

реализует:

- программы обучения, учитывающие программную основу общего образования, а в случае профессиональных училищ учитывает также стандарты профессионального образования по данной профессии или профессиональному профилю,
- рамочный план обучения;
- реализует установленные министром национального образования критерии оценки, классификации и продвижения учеников, а также проведения контрольных работ и экзаменов;
- предоставляет возможность получения государственных свидетельств или дипломов.

Непубличная школа может получить вышеназванные права публичной школы, если:

- реализует программы обучения, учитывающие вышеназванные программные основы;
- применяет вышеназванные критерии оценки, классификации и продвижения учеников, а также проведения контрольных работ и экзаменов, за исключением вступительных экзаменов;
- ведёт документацию процесса обучения, установленную для публичных школ;
- в профессиональной школе ведётся обучение профессиям, которые определены в списке профессий для профессионального образования, либо иным специальностям при согласии министра национального образования;
- принимает на работу учителей обязательных предметов, квалификации которых отвечают требованиям, определённым для учителей школ публичных.

В результате проведения реформы системы образования произошли значительные изменения.

1. В позиции педагога: в существующей до сих пор школе учитель был только исполнителем, реализующим детально разработанную программу, которая была для него обязательной и не подлежала его оценке.

2. В отношениях между учителем и учеником: субъектом дидактического процесса был учитель, а предметом его действий ученик. При таком понимании школа была местом, где ребёнок считался «*tabula rasa*» и подчинялся дидактической «обработке» со стороны педагогов.

Школа стремилась к тому, чтобы получить выпускника, как можно больше приближённого к образу, не обращая внимания на индивидуальность молодого человека. Принципом старой системы образования было усвоение учениками общих знаний о мире и культуре.

Однако цивилизационный прогресс вызвал огромное расширение объёма знаний, а очередные попытки актуализации программ обучения привели к тому, что они стали изложением основных достижений науки и культуры. Это привело к ситуации, в которой ученики не были в состоянии абсорбировать всё большие порции энциклопедических знаний, а сам процесс обучения становился всё более мелким.

Изменения программ в соответствии с новой системой образования были направлены *на отход от устарелой дидактики*, в частности на:

⁷ Ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 2004, nr 256, poz. 2572, z późn. zm.); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lutego 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz. U. 2007, nr 35, poz. 222).

- уменьшение роли методов присвоения знаний учащимися в пользу методов, активизирующих ученика в процессе обучения и воспитания,
- ограничение коллективных форм в пользу форм дифференцированного индивидуального обучения,
- использование интересных дидактических средств, предоставляющих возможность непосредственного познания и преодоление вербализма в обучении.

В новых типах школ организация занятий заметно отличается от организации занятий, применяемой до сих пор. Основой реформы является отход от перегруженных программ обучения, где отдельные предметы соответствуют академическим дисциплинам, в пользу таких занятий, благодаря которым можно будет заметить индивидуальность ребёнка, усилить акцент на развитие его личности, способностей и возможностей.

Наиболее сложным и важным элементом реформы было **создание новых типов школ**. Структурная реформа предусматривает более чёткое разделение на этапы обучения. Новая школьная система охватывает этапы обучения с детского сада по докторантуру. Шестилетняя начальная школа объединяет учеников I и II этапа обучения и подготавливает их к всеобщей трёхлетней гимназии (III этап). Обучение на среднем уровне (IV этап) должен продолжать сознательный, хорошо подготовленный и правильно направленный выпускник гимназии. Таким образом, обеспечивается непрерывность системы обучения, (выпускник каждого этапа образования может продолжать обучение на высших уровнях).

Однако реформа пока **обошла стороной проблему дошкольного образования**. Не предпринято никаких попыток формального нормирования положения шестилетних детей. Обучение в детских садах является необязательным. Необязательный детский сад предназначен для детей в возрасте 3-6 лет, но почти все дети в возрасте 6 лет посещают детский сад или специальные отделения, организованные в начальных школах. Необязательно также участие в занятиях так называемого «нулевого класса» – специального подготовительного класса для детей 6-летнего возраста.

Очередная реформа просветительной системы вводит изменения в сфере начала школьного возраста⁸. С 1 сентября 2011 года ребята в возрасте 5 лет обязаны завершить дошкольную подготовку (в 2009-2011 гг. вопрос о более раннем вступлении ребёнка в школу решали родители и директор школы). Снижение школьного возраста предусматривает, что 6-летние ребята обязательно пойдут в школу 1 сентября 2012 года и начнут учебу в первом классе начальной школы.

Обязательное обучение семилетки начинают в первом классе новой шестилетней начальной школы. Начальная школа предназначена для детей в возрасте 7-13 лет. Она концентрируется на передаче ребёнку основных умений и на его воспитании в тесном сотрудничестве с родителями. Ввиду своих задач, начальная школа должна находиться как можно ближе от места жительства ребёнка.

На первом этапе обучения (I-III классы) произведён отказ от традиционного деления на уроки, перемены и предметы, оставляя организацию занятий учителю. Во время первых трёх лет обучения в начальной школе ученики посещают «общие занятия», продолжительностью 15 часов в неделю в первом классе, а также 16 и 17 часов во втором и третьем классах. Целью этих занятий, кроме усвоения основных умений чтения, писания и счёта, является развитие умения пользоваться разными несложными инструментами, выработка навыков общественного поведения и основ нравственности.

Форма организации занятий зависит от учителя. Не существует деления на уроки – учитель самостоятельно решает вопрос о продолжительности отдельных фрагментов занятий и перемен, приспособляя их продолжительность к активности и возможностям детей. Также учитель определяет способ сочетания умственной и физической активности во время урока (известной раньше под названием «физкультурные минутки между уроками») в размере трёх часов еженедельно.

⁸ Ustawa z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. 2009, nr 56, poz. 458).

Реализуя программу обучения, учитель приспособливает продолжительность занятий, содержание программ, а также способ проведения занятий к возможностям и интересам учеников. Существенным изменением, касающимся не только учеников и учителей, но также родителей, является ликвидация балльной (цифровой) системы оценки и её замена описательной оценкой, которую выставляют ученику в середине и в конце учебного года. Учитель первого класса не ставит никаких цифровых оценок, а ведёт наблюдение продвижения и развития ребёнка. Нет дидактических неудач или явления второгодничества в соответствии с установкой, что каждый ребёнок развивается по мере своих возможностей и в соответствующем для себя темпе. Не употребляется определений: ученик очень хороший, плохой, удовлетворительный, и т. д. На данном этапе обучения это не критические замечания, а указания по работе; соответствующая мотивация и доброжелательное отношение учителя являются гарантией успеха.

На втором этапе обучения в начальной школе (IV-VI классы) совершен отказ от деления на традиционные предметы, введен так называемый «блочный способ обучения». Ученики IV-VI классов знакомятся с отдельными предметами во время занятий, имеющих характер предметных блоков, которые охватывают от двух до четырёх традиционных академических дисциплин.

Предметы объединены в четыре предметных блока: культура и польский язык, математика, природа, история и общество – еженедельно по шесть часов, а также искусство и техника – по два часа, иностранный язык и физкультура – по три часа. Способ изучения религии или этики похож на изучение этих предметов в I-III классах (добровольный выбор учащихся в посещении уроков религии или этики – еженедельно два часа).

В систему «блочного обучения» вплетены так называемые воспитательные программы (патриотическое и гражданское воспитание, информационная культура). В старших классах начальной школы ученики совершенствуют умения, приобретённые на предыдущем этапе обучения, а также развивают свои познавательные интересы. Новой целью является достижение самостоятельности, чёткости и эффективности в решении проблем, а также усвоение социально позитивного поведения и умения сознательного принятия решений.

В возрасте тринадцати лет ученики оканчивают начальную школу и сдают первый в жизни серьёзный экзамен - проверку компетентности⁹. Этот экзамен не имеет селекционного характера, а его главной целью является предоставление информации всем участникам процесса обучения (ученику, его родителям и учителям) о достигнутом выпускником уровне знаний и умений. Результаты не определяют, кто сдал, а кто не сдал экзамен, они представлены в виде количества баллов, которые набрал сдающий. Независимо от результата экзамена все ученики продолжают обучение в гимназии.

Все выпускники начальной школы продолжают обучение в **3-летней гимназии - обязательной средней школе первой степени**. Гимназия является обязательной, непрофильной общеобразовательной школой, предназначенной для младшей молодёжи в возрасте 13-16 лет. В гимназии преподают традиционные предметы – польский язык, математику, историю, физику с астрономией и химию. Новацией является введение занятий по информатике (еженедельно два часа). Уроки музыки, изобразительного искусства, техники, а также информатики организованы в группах с разным уровнем знаний. Занятия по отдельным предметам переплетаются с воспитательным содержанием. Расширен объем материала по темам, касающимся экологии, философии и гражданской обороны. На этом уровне обучения эти предметы названы «межпредметными связями».

Реформа ещё хорошо не окрепла, а с 1 сентября 2009 года началась следующая реформа – она касается новой Программной основы общего образования¹⁰. В результате – ликвидированы изолированные «образовательные связи» и они присоединены к описаниям базовых предметов, например:

⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 kwietnia 2003 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów (Dz. U. 2003, nr 90, poz. 846); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2007 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów (Dz. U. nr 157, poz. 1102).

¹⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2009 nr 4, poz. 17).

присоединение «образовательной связи» *культурное наследие региона* к базовому предмету *история*, а *пропаганды здорового образа жизни* к базовому предмету *биология*.

Обучение в гимназии, заканчивается очередным экзаменом – профориентационной проверкой – его результат обуславливает направление дальнейшего образования выпускника. Целью экзамена является определение уровня знаний и умений учеников, а также их способностей. В данном случае результаты экзамена также представлены в виде количества баллов без определения, сдан экзамен или нет. На этом этапе 16-летний молодой человек, на основании вывода, сделанного на основе пройденного экзамена о его способностях, делает первый выбор направления дальнейшего обучения.

По окончании гимназии учащиеся могут продолжать обучение в:

- 3-летних общеобразовательных лицеях,
- 3-летних профильных лицеях¹¹,
- 4-летних профессиональных техникумах,

– 2-3-летних базовых профессиональных школах. Выпускники профессиональных базовых школ могут приступить к экзамену на аттестат зрелости (матура) при условии окончания 2-летнего дополнительного общеобразовательного лицея или 3-летнего дополнительного техникума.

3-летний лицей, оканчивающийся экзаменом на аттестат зрелости, 4-летний техникум, также оканчивающийся экзаменом на аттестат зрелости, или 2-летняя профессиональная широкопрофильная школа являются последним этапом школьного образования.

В трёхлетнем профильном лице ученики посещают три вида занятий. Во-первых, занятия, соответствующие данному профилю, – это уроки, организованные на высоко продвинутом уровне, обязательные для тех, кто выберет данный профиль.

Во-вторых, интегрированные занятия (культура и искусство, человек и окружающая среда, человек и современный мир), дополняющие программы отдельных профилей.

В-третьих, все посещают общеобразовательные занятия – польский язык, математика, иностранный язык, физкультура, гражданская оборона и религия или этика (всего на общеобразовательные занятия отводится еженедельно около 16-18 часов).

Общеобразовательный лицей производит обучение по предметам в соответствии с академической классификацией. Ученик имеет возможность выбора класса с основным или расширенным уровнем обучения данного предмета. Во всех лицеях обязательно определённое количество часов изучения предметов на расширенном уровне, по которым все непременно держат выпускной экзамен.

Остальная часть программы обучения – это разные предметы в академической классификации. Посещая все эти предметы в момент окончания так называемой «послегимназиальной» школы, выпускник выбирает те предметы, по которым будет сдавать выпускной экзамен. По сравнению с гимназией, расширено число междпредметных связей. Дополнительное содержание обучения касается вопросов, связанных с медиальным, читательским и информационным обучением, а также общетехническим обучением.

В техникуме, так же как до сих пор, ученики, наряду с общеобразовательными предметами, принимают участие в занятиях по профильным предметам, которые дадут им в будущем определённую профессию.

Двухгодичная широкопрофильная базовая профессиональная школа подготавливает к профессии таким образом, чтобы её выпускник смог переквалифицироваться и приспособиться к изменяющимся требованиям рынка труда, путём специального обучения в семестровой форме. На случай появления желания о пополнении среднего образования для выпускников этого типа школ должна быть создана возможность окончания двухгодичного дополнительного лицея, который оканчивается экзаменом на аттестат зрелости.

По окончании обучения в лицее *необходимо сдать очередной государственный экзамен - экзамен на аттестат зрелости (матура)*. Государственный экзамен на аттестат зрелости в соответствии с

¹¹ В 2012 г. профильные лицеи будут ликвидированы.

программой «Новая Матура» (Новый Экзамен на аттестат зрелости) впервые во всей Польше был проведен в апреле-мае 2005 года. Внутренний экзамен (устный) проводится в школе и охватывает: польский язык и современный иностранный язык. Внешний экзамен на основном или расширенном уровне подготавливает и принимает Центральная и Региональные Экзаменационные Комиссии: по польскому языку, иностранному языку, а также по выбранному предмету. С 2009 / 2010 уч. г. также математика.

Новая система оценки – путём системы государственных экзаменов – создает возможность справедливой оценки знаний и умений ученика. Обращение внимания на умения является существенным элементом оценки в ходе экзаменов. Создание единых критериев оценки создаст возможность управлению учебного округа или другим учреждениям осуществления эффективного контроля в сфере контроля над дидактическим процессом, и в случае необходимости введения организационных, программных и методических корректировок. **Окончание лицея, техникума или базовой профессиональной школы завершает период обязательной учёбы – так называемого «школьного долга».**

Сдача экзамена и получение аттестата зрелости предоставляет возможность продолжения образования в вузах или в трёхлетних колледжах (например, языковых колледжах), или в двухгодичных послелицейских школах, в которых обучение заканчивается профессиональным экзаменом. Экзамен на аттестат зрелости в соответствии с положениями реформы должен одновременно быть вступительным экзаменом для поступления в вуз. Высшие учебные заведения не имеют права организовывать вступительные экзамены, являющиеся повторением экзамена на аттестат зрелости. Они имеют право организовать проверку специальных способностей или умений, например: художественной одарённости, физподготовки и т.п.

Шансы на приобретение высшего образования не теряют также выпускники базовых профессиональных школ. После сдачи профессиональных экзаменов они могут продолжать обучение в двухгодичном дополнительном лицее. Если успешно сдадут выпускной экзамен, могут присоединиться (хотя с годовым сдвигом) к выпускникам лицеев в высших учебных заведениях или послелицейских школах.

Высшее образование имеет двухступенчатую организацию: в случае высшего учебного заведения академического типа осуществляется трёхлетнее высшее обучение первой степени, которое заканчивается получением звания лицензиат (бакалавр) а также дополнительное двухгодичное магистерское обучение (так называемая «магистратура»). По-прежнему осталось единое, пятилетнее магистерское обучение. Похожим образом организовано обучение в профессиональных вузах, оно отличается нехваткой единого, пятилетнего магистерского обучения. Последним этапом образования, которое организуется на отдельных факультетах высших учебных заведений, является аспирантура (в соответствии с польскими стандартами – «докторантура»).

**ФЕНОМЕН ОДАРЕННОСТИ
В СОЗНАНИИ УЧИТЕЛЕЙ СОВЕТСКОЙ ПРОВИНЦИИ
(начало 50-х годов XX века)**

**PHENOMEN OF GIFTEDNESS
IN A CONSCIOUSNESS OF SOVIET PROVINCE TEACHERS
(early 50s of the XX century)**

Двойнин А.М.

доцент кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования
Московского городского педагогического университета,
кандидат психологических наук

E-mail: alexdvoinin@mail.ru

Dvoinin A.M.

Associate professor at the Chair of Psychology of Education,
Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University,
Candidate of science (Psychology)

Аннотация. Статья представляет собой историко-психологическое исследование представлений об одаренности, свойственных учителям советской провинции в начале 50-х годов XX века. На основе анализа исторического документа – текста «Лекций по психологии» – и сопоставления его с современными ему источниками и современной научной литературой осуществлена реконструкция данных представлений. Представления об одаренности учителей советской провинции в начале 50-х годов XX века отражали научные достижения отечественной психологии в сочетании с актуальным содержанием общественного сознания советской России. Статья дает занимательные штрихи к картине развития отечественной психологической науки середины прошлого столетия.

Annotation. The article is the historical and psychological investigation of representations on giftedness, which are peculiar to teachers of a Soviet province in the early 50s of XX century. On the basis of the analysis of historical document – the “Lectures on psychology” text – and its comparison with modern to it sources and with modern scientific literature, reconstruction of given representations was carried out. Representations on giftedness of Soviet province teachers in the early 50s of XX century reflected scientific achievements of domestic psychology combined with the actual content of public consciousness of Soviet Russia. The article gives entertaining traits to the picture of domestic psychological science development in the middle of XX century.

Ключевые слова: одаренность, историко-психологический анализ, общественное сознание, учителя советской провинции, классовый подход, представления о личностных особенностях творца, психология одаренности в персоналиях.

Key words: giftedness, the historical and psychological analysis, public consciousness, the teachers of a Soviet province, the class approach, representations on personal features of a creator, psychology of giftedness in persons.

Предварительные замечания

Поводом к написанию этой статьи послужило личное обстоятельство моей жизни, а именно детальное ознакомление с одним любопытным документом из семейного архива. Этот документ представляет собой конспект лекций по психологии, читавшихся моим прадедом Двойниным Михаилом

Михайловичем (1893-1974) в начале 50-х годов XX века в Стерлитамакском учительском институте¹ (Башкирская ССР). Первая мысль, возникшая в голове восторженного правнука, нашедшего отголоски своего профессионального призвания в далеком прошлом, была предать находку публикации. Однако внимательное изучение документа привело меня к заключению, что с позиции современной психологии никакой собственно научной ценности данные конспекты не представляют. А вот рассмотрение их с исторической точки зрения способно дать интересные и освежающие штрихи к картине развития отечественной психологической науки середины прошлого столетия. В данной статье среди всех лекций, представленных в конспекте, я ограничусь анализом лекции по проблеме одаренности.

Замысел и теоретические послы

Реконструкция представлений, бытовавших в определенную историческую эпоху, обычно основывается на анализе наиболее важных (с точки зрения их влияния на последующий временной этап) материалов, в первую очередь, текстов. Например, о мироощущении древних греков мы судим по работам выдающихся античных философов, писателей, поэтов, историков. Демокрит, Платон, Аристотель, Гомер, Софокл, Аристофан, Геродот – они дают нам возможность окунуться в мир прошлого, почувствовать на себе «дух» того времени.

Однако этот образ прошлого, восстанавливаемый на основе наиболее известных и значимых источников, не открывает нам иной стороны истории – той, которую можно увидеть глазами обывателя эпохи.

Эта мысль известна современным историкам. В качестве примера упомяну исследование средневековой личности, осуществленное А.Я. Гуревичем [1, 2]. Он пишет: «Если историк хочет приблизиться к человеческой личности той эпохи, то ему надобно изменить угол зрения и расширить круг исторических источников» [2: с. 29]. В эти источники помимо известных трактатов философов и богословов Средневековья ученый включил поучения, проповеди и сборники назидательных «примеров» (exempla), созданные приходскими священниками, странствующими проповедниками, нищенствующими монахами. Именно в этих сочинениях «второго эшелона», рассуждает А.Я. Гуревич, мы вправе рассчитывать на то, что в них хотя бы в качестве слабого эха можно расслышать голоса широкой и разношерстной аудитории, к которой обращались проповедники. Нельзя ли, вопрошает ученый, умозаключить из того репертуара тем и сюжетов, о которых повествовал монах или священник, каковы были мысли и чувства его слушателей, каковы были волновавшие их мотивы? [2].

Подобно этому, историческая реконструкция психологических представлений должна опираться не только на труды и архивные материалы выдающихся психологов прошлого, но и на и ведущие периодические издания определенного временного периода. Историко-психологическое знание об одаренности не может ограничиваться результатами изучения известных концепций одаренности в контексте хронологии их появления. Оно требует экспликации представлений об одаренности, свойственных обычным практикам – психологам и педагогам.

С этой целью и может быть использован найденный мною документальный источник – конспекты лекций по психологии. По нему можно судить о том, какие идеи о способностях и одаренности транслировались и «закладывались» в умы основной массе будущих советских педагогов в середине XX века. Речь, естественно, идет не о педагогах, посещавших лекции выдающихся ученых С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Б.М. Теплова, а об обычных слушателях провинциального учительского института.

Таким образом, по замыслу найденный текст используется как источник «второго эшелона» [2], как «зеркало» общественного сознания учителей советской провинции начала 50-х годов XX века. Именно с этой теоретической позиции и проводится аналитическая работа. Следует заметить, что осуществляемая реконструкция *условна* и имеет определенные погрешности, которые могут быть выявлены в ходе детального сопоставления данного источника с другими, подобными ему.

¹ В настоящее время – Стерлитамакская государственная педагогическая академия им. Зайнаб Бишевой.

Описание документального источника и исторический контекст его появления

Любое историко-аналитическое изучение документа необходимо начинать с его *описания*. Что же представляет собой найденный письменный источник?

Это толстая общая тетрадь «в клетку» в твердом (книжном) переплете, на обложке которой вытеснено название – «Лекции по психологии». Содержание документа написано от руки чернилами, а в конце приклеены две фотографии автора лекций. На одной из этих фотографий автор снят в процессе чтения лекции в аудитории института. Судя по имеющимся в тексте исправлениям и вписанным фрагментам, автор написал его не «за раз», а работал над ним в течение некоторого промежутка времени.

Другой важный аспект для понимания содержания документа – его *датировка*. Из биографии прадеда, мне известно, что лекции он читал в 50-х годах. Примерное время написания можно установить следующим образом. Из содержания лекций явствует, что созданы они до смерти И.В. Сталина (1953 год). Об этом говорят фрагменты текста, где о «вожде» говорится в настоящем времени и с подчеркнутым восхищением. Однако текст написан (по крайней мере, те фрагменты, которые касаются психологии способностей и одаренности) после ноября 1951 года, так как в тексте присутствует ссылка на доклад Л.П. Берии от 6 ноября 1951 года.

По *жанру* документ следует определить как *конспект лекций*, так как некоторые тематические вопросы не раскрыты, а содержат только общие положения.

Знание исторического контекста позволит адекватно понять содержание источника. «Лекции» появились в конце эпохи сталинизма, когда культ «вождя» достиг своего апогея. В общественной жизни страны советов активно шла борьба с «инакомыслящими», «вредителями», «врагами народа», а на деле – с обычными советскими гражданами, оказавшимися не в том историческом времени и не в том месте. Наука наряду с другими сферами жизни стала местом идеологического «удара» по неудобным. К этому времени И.В. Сталин уже успел «наломать дров» в вопросах языкознания, но, оставил «жить» психологическую науку, которой грозила, казалось бы, неминуемая гибель и замена физиологией после ожесточенной критики на знаменитой «павловской» сессии двух академий – Академии Наук СССР и Академии Медицинских наук СССР (1950 г.) В науке того времени отыскивали и клеймили «безродных космополитов». Сей меч карающий не прошел и мимо выдающихся ученых – С.Л. Рубинштейна, Н.А. Бернштейна, Л.А. Орбели, П.К. Анохина и многих других...

Композиция лекции об одаренности и базовые понятия

Вопрос об одаренности в тексте изучаемого документального источника не стоит особняком, а вплетен в отдельную лекцию, которая называется «Способности и одаренность». По плану этой лекции можно составить определенное представление о композиции материала².

* * *

Способности и одаренность

План

1. Значение проблемы о способностях и одаренности:
 - А) практическое значение проблемы о способностях;
 - Б) политическое значение проблемы о способностях;
2. Основные понятия и закономерности:
 - А) задатки и их роль в развитии психологических особенностей;
 - Б) способности, их проявление и развитие в деятельности;
 - В) одаренность – талант, гений;

² В приводимых в настоящей статье отрывках текста документа устранены очевидные грамматические ошибки. Однако в случае выбора нескольких вариантов написания предпочтение отдавалось авторскому варианту. Также текст был незначительно отредактирован для удобства восприятия – восстановлены слова, написанные с сокращениями, указаны инициалы упоминаемых персонажей и т.п. Сокращения в тексте отмечены знаком – <...>.

3. Выращивание талантов:

- А) выращивание талантов при социализме и капитализме;
- Б) забота о раннем развитии;
- В) формирование психологического склада личности.

* * *

Композиционно лекция выстроена по распространенной в то время модели. Сперва слушателям предписывалось уяснить себе практическую (жизненную, трудовую), а главное – политическую суть рассматриваемого вопроса. Затем излагались основные понятия и закономерности (логика изложения «задатки-способности-одаренность» сохраняется в учебниках и по сей день). Заключение обычно строилось на социалистической критике «буржуазных» воззрений на изучаемый предмет. Обратим также внимание на слова-историзмы – «*выращивание талантов*».

Следующий отрывок раскрывает понятие об одаренности, таланте и гениальности, а также о роли великих людей в истории.

* * *

Понятие об одаренности.

Совокупность тех задатков, которые составляют природную предпосылку развития талантливости и гениальности называется одаренностью.

Само слово «одаренность», образованное, несомненно, от слова «дар», указывает, что оно означает те качества личности, которыми она обладает независимо от своих собственных усилий и которые получены ею от природы наследственно, как *дар* предков.

Но одаренность не является единственной предпосылкой талантливости и гениальности. Талант и гений требуют простора для своего развития и могут проявляться лишь в подходящих социальных условиях. В СССР происходит *расцвет дарований*, а в капиталистических странах они хиреют и гибнут.

Кроме того, сами талантливые и гениальные люди имеют такой психический склад и настолько деятельны, что они сами развивают свои способности, не только благодаря наличию благоприятных условий, но и в борьбе с неблагоприятными условиями. Подобно тому, как от удара кремня о сталь получается искра, так блеск талантливости и гениальности у великих людей возникает часто при столкновении с трудностями в жизни.

«Так тяжкий млат, дробя стекло, кует булат» (А.С. Пушкин). Ярким примером в этом отношении является жизнь и деятельность М.В. Ломоносова, Т.Г. Шевченко, А.М. Горького.

Следовательно, талантливость и гениальность расцветают *на основе* природной одаренности *при* соответствующих социальных условиях, *благодаря* кипучей деятельности самих великих людей, направленной на приобретение необходимых знаний, умений и навыков.

Из этого ясно, как наивны взгляды идеалистов, которые все творчество талантливых и гениальных людей сводят к «божественному дару» – вдохновению.

Талант и гений.

Сочетание способностей, которые дает возможность *легко быстро* и *творчески* овладеть *прежним опытом* людей в определенных областях жизни, искусства, науки и техники называется *талантом*.

Исключительно одаренные и деятельные люди, прокладывающие *новые пути* в жизни, искусстве, науке или технике называется *гениальными*.

Примером талантливости являются:

1. Знаменитый шлиссельбуржец Н.А. Морозов, который был разносторонне образованным ученым; он вынужден был ограничиться усвоением и популяризацией опыта предшествующих поколений. Крепость в течение 20 лет не сломила его веры в науку и светлое

будущее человечества, но она помешала ему встать в первые ряды ученых и двинуть науку вперед.

2. В.В. Маяковский – первый талантливый поэт революции. Он быстро ориентировался в революционных событиях и нашел свое место в революционной борьбе, заявив:

«Я с теми, кто вышел строить и мечь
В сплошной лихорадке буден;
Я славлю отечество, которое есть
И трижды, которое будет!»

3. Калинин М.И. – всесоюзный староста, верный ученик и соратник В.И. Ленина и И.В. Сталина.

Примером гениальности являются:

1. М.В. Ломоносов, универсально образованный человек, предвосхитивший многие научные открытия на сотни лет.

2. А.С. Пушкин, давший в своих произведениях энциклопедию русской жизни своего времени и указавший новые пути развития литературы в России.

3. Ленин В.И. – развил учение К. Маркса применительно к условиям эпохи империализма, организовал победоносную Октябрьскую революцию и социалистическое строительство.

4. Сталин И.В. – развил учение В.И. Ленина применительно к новым условиям; организовал построение социализма в СССР, руководит построением коммунизма в СССР и революционным движением во всем мире, гениальный полководец народов СССР в годы Великой Отечественной войны.

Роль великих людей в истории.

1. «Не герои делают историю, а история делает героев, народ создает героев и двигает вперед историю» (История ВКП (б), ст. 16). Это положение наглядно подтверждается опытом выращивания кадров в СССР. У нас лучшие люди выдвигаются в органы власти, награждаются орденами и медалями, выдвигаются в лауреаты Сталинских премий, им присваивается звание героев социалистического труда, на их опыте учатся не только массы, но и вожди. Так народ создает нужные ему кадры.

2. «Новые общественные идеи и теории возникают лишь после того, как развитие материальной жизни общества поставило перед обществом новые задачи» (История ВКП (б)).

Это положение объясняет, почему марксизм появился в середине XIX в., а ленинизм – в начале XX века; это объясняет, почему к великим стройкам коммунизма СССР приступил именно теперь, почему теперь эта задача поставлена как главная перед наукой, техникой и перед всей страной. Так теория объясняет жизнь и находит в ней подтверждение правильности самой теории.

3. «Выдающиеся личности могут играть серьезную роль в жизни общества лишь постольку, поскольку они сумеют правильно понять, как изменить их к лучшему» (История ВКП (б), ст. 16).

Это положение объясняет, почему под руководством ВКП (б) трудящиеся СССР одержали всемирно исторические победы и почему народники, меньшевики, троцкисты и прочие претенденты на руководство революцией – смещены в мусорный ящик истории. Советский народ говорит: «Где Сталин, там победа», а где победа, там – и правда жизни, подтверждая правильность учения Сталина.

* * *

Исходя из данного отрывка, можно реконструировать общие представления об одаренности, бытовавшие в среде учителей советской провинции в начале 50-х годов XX века. В определении одаренности следует выделить несколько моментов:

1. Одаренность определяется как «совокупность задатков»;
2. Одаренность имеет природное происхождение;

3. Одаренность не тождественна таланту и гениальности, а являет собой их основу, предпосылку.

Сопоставим эти представления с научными формулировками одаренности, сложившимися к середине прошлого века. Так, отечественный психолог и философ С.Л. Рубинштейн в классическом учебнике «Основы общей психологии», вышедшем двумя изданиями в 1940 и 1946 годах [6, 7], писал: «Общую способность часто обозначают термином “одаренность”» [8: с. 540³]. Тот же С.Л. Рубинштейн замечает, что в зарубежной психологии того времени одаренность обычно отождествляют с интеллектом: «Одни, как Э. Торндайк, склонны сводить одаренность к сумме специальных способностей, вовсе отрицая общую одаренность, другие, как Ч. Спирмен, В. Штерн и А. Пьерон, признают общую одаренность, но сплошь и рядом противопоставляют ее специальным способностям» [Там же]. Критикуя зарубежные концепции одаренности, С.Л. Рубинштейн приходит к выводу, что в них одаренность рассматривается как неизменная предпосылка, а не как изменяющийся результат развития. Одаренность же, рассуждает ученый, сама развивается на протяжении жизни человека, и в этом смысле она имеет *природные предпосылки* развития, однако не сводится к ним. Талантом и гением, по С.Л. Рубинштейну следует называть особенно высокий уровень одаренности [8].

Схожее понимание мы встречаем у другого крупного отечественного психолога Б.М. Теплова, содержащееся в его статьях 1940-х годов [12, 13], учебнике «Психология» для учащихся старших классов средней школы (восемь изданий с 1947 по 1954 годы) [15] и монографии «Психология музыкальных способностей» (1947 г.) [14]. Одаренность, по Б.М. Теплову, это «то качественное своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность выполнения той или другой деятельности» [12: с. 152].

Итак, отличия в понимании одаренности автором «Лекций» и его современниками – ведущими исследователями данной проблемы заключаются в следующем. В «Лекциях» под одаренностью понимается «совокупность задатков», тогда вполне логично, что эти задатки – *природны* и представляют собой лишь *предпосылкой* развития гениальности. Более именитые современники называют одаренностью «общую способность» или «сочетание способностей». Тогда естественно, что одаренность включает в себя *природное лишь в качестве предпосылки* и может рассматриваться как *результат развития*. В сущности, данные позиции не противоречат друг другу, а различаются терминологически. В пользу этого говорит общность понимания факторов развития таланта и гениальности: 1 – природные предпосылки; 2 – социальные условия; 3 – собственная деятельность личности.

Неизвестным остается факт, знаком ли был автор «Лекций» с упомянутыми трудами С.Л. Рубинштейна и Б.М. Теплова? Ссылок на них в анализируемом документе нет. Книга С.Л. Рубинштейна «Основы общей психологии» к моменту написания «Лекций» была несправедливо осуждена и дискредитирована, а ее автор обвинен в «космополитизме» и «преклонении перед иностранщиной». Однако первое издание «Основ» 1940 года было достаточно хорошо известно и даже удостоено в 1942 году Государственной премии.

Текстуальное сопоставление книги с «Лекциями» дает некоторые основания в пользу утвердительного ответа на выше поставленный вопрос. Сравним – у С.Л. Рубинштейна: «Учение об одаренности, о дарованиях, о способностях человека, то есть его все расширяющихся способностях, превращается (в буржуазной психологии – А.Д.) в учение о границах, пределах, «потолках» развития» [8: с. 546]; в «Лекциях»: «Учение о дарованиях в буржуазной науке превратилось в учение о «потолке», то есть о границах и пределах развития отдельных личностей, классов и наций». Есть и другие примеры сходства формулировок.

В настоящее время научно-психологическое понимание феномена одаренности неоднозначно. Сохраняется понимание одаренности как совокупности, *сочетания способностей*, обеспечивающих успешность выполнения деятельности [4, 11]. Также одаренность определяют как системное, *развивающееся в течение жизни качество психики*, которое определяет возможности достижения человеком исключительно высоких результатов деятельности [3, 5, 16]. Под одаренностью подразумевают

³ Ссылки на книгу С.Л. Рубинштейна «Основы общей психологии» даются по изданию 2007 года.

генетически обусловленный компонент способностей, который в значительной мере определяет конечный итог развития и темп развития [9, 10].

Как видим, представления о сущности и факторах развития одаренности, бытовавшие в среде учителей советской провинции в начале 50-х годов XX века, отражали современные им **научные достижения** отечественной психологии.

Политизированность представлений об одаренности

Анализируя приведенный выше фрагмент текста, невозможно не обратить внимания на яркие примеры талантливости и гениальности, приводимые автором «Лекций». Исходя из этого, становится понятно, что *научно-психологические представления педагогов советской провинции были предельно политизированы*⁴. Талантливость и гениальность людей определялась преимущественно заслугами в делах революции и партийной иерархии⁵. Учитывая страшные особенности времени сталинизма, не соблюсти иерархию вождей было чревато крупными неприятностями.

Иллюстрацией тезиса о предельной политизированности представлений советских педагогов служит и раздел «Лекций», посвященный роли великих людей в истории, написанный исключительно на основе «Истории ВКП (б)». К слову сказать, политизированность научных представлений педагогов – лишь проявление общей политизированности их тоталитарного сознания.

Следующая, вытекающая из предыдущей, *особенность представлений учителей советской провинции выражается в классовом подходе к пониманию одаренности* и других явлений действительности.

Данный отрывок служит образцом классового подхода с присущей времени призывно-лозунговой патетикой при почти полном отсутствии собственно психологического содержания.

* * *

Выращивание талантов при социализме и капитализме

«Кадры надо заботливо выращивать, как садовник выращивает облюбванное деревце» (И.В. Сталин). В этой короткой фразе заключена целая программа воспитания *талантов*, именно *талантов*, причем речь идет о воспитании кадров руководителей, а не только о массовых воспитательных мероприятиях.

«Облюбовать» деревце – это значит, выбрать самое лучшее из всех по природным особенностям – по корневой системе, по стволу, по кроне и т.п. «Воспитать» его – значит обеспечить ему наилучшие условия для развития и заботливый уход.

Такой подход к выращиванию кадров, к воспитанию *человека* возможен только в социалистическом обществе. В капиталистическом обществе невозможно плановое хозяйство. Если там не мыслимо *плановое* выращивание зерновых и овощных культур – пшеницы и кукурузы, картофеля и капусты – то тем более не мыслимо выращивание *талантов*. Вся капиталистическая система держится на безудержной и безжалостной эксплуатации. Там рабочая сила человека, то есть самая основа бытия, превращена в товар. Богато одаренные натуры из низших классов, попадая в общий котел капиталистической фабрики, нивелируются и гибнут. Капиталист при найме рабочей силы не заинтересован в учебе природной одаренности, так же как не заинтересован в дальнейшей судьбе каждого рабочего. Он заинтересован лишь в возможности извлечения прибыли из труда рабочего на данном предприятии. Все остальное его не интересует. Все разговоры о возможности развития талантов

⁴ Существует схожее обозначение данной особенности – *идеологизированность*. В данном контексте я считаю нужным говорить о *политизированности* как о более общем понятии и рассматривать идеологию как *инструмент* политики. Политизация научных представлений осуществлялась двояко: косвенно – через их идеологическую «выправку», и напрямую – за счет введения политических вопросов в контекст научной полемики.

⁵ Исключением из всего списка талантливых и гениальных явились М.В. Ломоносов и А.С. Пушкин, чья гениальность так же очевидна, как и их удаленность от дел социалистического строительства.

при капитализме есть или *лицемерие* или *филантропия*; исключения лишь подтверждают общее правило. Капитализм мог выдвигать талантливых и гениальных людей лишь в то отдаленное время, когда он играл *прогрессивную* роль в истории человечества (Л. да Винчи, Микеланджело, Рафаэль, Васко да Гама, Х. Колумб, Ф. Магеллан и т.д.)

Теперь капитализм стал реакционной силой – задерживает дальнейшее развитие, разрушает производительные силы, губит миллионы людей в войнах. Он никого не может теперь вдохновить на славные подвиги. Мечты и планы о счастливом и светлом будущем человечества теперь связаны с социализмом и коммунизмом. Все честные и благородные люди – подлинны таланты и гении и миллионы простых людей – отвернулись от капитализма и ведут с ним борьбу. Они развивают свои силы, способности и дарования, не благодаря капитализму, а в борьбе с ним <...>

(продолжение следует)

Литература:

1. Гуревич А.Я. Человеческая личность в средневековой Европе: реальная или ложная проблема? / А.Я. Гуревич // Развитие личности. – 2003. – №1. – С. 24 – 31.
2. Гуревич А.Я. Человеческая личность в средневековой Европе: реальная или ложная проблема? (окончание) / А.Я. Гуревич // Развитие личности. – 2003. – №2. – С. 29 – 40.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2008. – 368 с.
4. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия / Н.С. Лейтес. – М.-Воронеж: МПСИ, НПО МОДЭК, 1997. – 448 с.
5. Рабочая концепция одаренности / Под ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Магистр, 1998. – 234 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Учпедгиз, 1940. – 596 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – 2-е изд. / С.Л. Рубинштейн. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – 4-е изд. / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2007. – 713 с.
9. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе / А.И. Савенков. – М.: Академия, 2000. – 232 с.
10. Савенков А.И. Одаренный ребенок дома и в школе / А.И. Савенков. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 272 с.
11. Синягина Н.Ю., Чирковская Е.Г. Личностно-ориентированный учебно-воспитательный процесс и развитие одаренности (методическое пособие) / Под ред. А.А. Деркача, И.В. Калиш / Н.Ю. Синягина, Е.Г. Чирковская. – М.: Вузовская книга, 2001. – 131 с.
12. Теплов Б.М. Проблема одаренности / Б.М. Теплов // Советская педагогика. – 1940. – № 4–5. – С. 146 – 155.
13. Теплов Б.М. Способности и одаренность / Б.М. Теплов // Ученые записки Государственного института психологии. – М.: АПН, 1941. – Т. 2. – С. 3 – 56.
14. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М.-Л.: АПН РСФСР, 1947. – 355 с.
15. Теплов Б.М. Психология. Учебник / Б.М. Теплов. – М.: Учпедгиз, 1946. – 223 с.
16. Щепланова Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики / Е.И. Щепланова. – М.-Воронеж: МПСИ, НПО МОДЭК, 2004. – 245 с.

Интернет-журнал «ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

2011, №5

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ВСЕОБЩЕЙ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ДОВОЕННОГО ПЕРИОДА КАК ВАЖНОГО ФАКТОРА ПОБЕДЫ В ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ

ORGANIZATIONAL ASPECTS OF DEVELOPMENT OF A GENERAL POLYTECHNICAL ORIENTATION OF FORMATION OF THE PRE-WAR PERIOD, IMPORTANT FACTOR OF A VICTORY IN THE GREAT PATRIOTIC WAR

Занаев С.З.

Научный сотрудник Института содержания и методов обучения РАО

E-mail: zanaev@yandex.ru

Zanaev S.Z.

Research scientist of the Institute of Content and Teaching Methods
(Russian Academy of Education)

Аннотация. В статье рассматриваются организационные аспекты развития всеобщей политехнической направленности образования предвоенного периода как важного фактора победы в Великой Отечественной войне.

Annotation. Article considers organizational aspects of development of a general polytechnic trend in education of the pre-war period, as an important factor for the victory in the II World War.

Ключевые слова: всеобщее политехническое образование, военно-прикладная направленность обучения, педагогическое политехническое просвещение населения.

Keywords: general polytechnic education, a military-applied orientation of education, pedagogical polytechnic enlightenment of population.

Переосмысление опыта развития отечественной педагогики предвоенного периода приобретает все большее значение, чем дальше неумолимое время удаляет от нас события тех лет. В те далекие годы в стране происходили различные экономические и социальные преобразования, эффективное претворение которых в жизнь в первую очередь зависело от всеобщего просвещения населения, большая часть которого в то время было неграмотным. В связи с этим в нашей стране впервые в мире была организована беспрецедентная кампания по ликвидации безграмотности, массовому просвещению, политехническому образованию и обучению населения, по своему размаху и влиянию, сыгравшая огромную положительную роль в дальнейшем развитии и укреплении государства.

Действенной особенностью организации и развития образования, политехнического обучения подрастающих поколений в нашей стране являлось то, что в этом важном общегосударственном деле были задействованы не только школьные, но и различные внешкольные и культурные учреждения, музеи, клубы по месту жительства, дома пионеров и технического творчества, ДК при заводах, фабриках, сельскохозяйственных предприятиях, избы-читальни при сельских поселениях, партийно-профсоюзные и общественно-культурные объединения, разные средства массовой информации (СМИ). Деятельность этих различных учреждений была ориентирована на разноплановую агита-

ционно-пропагандистскую работу со всем населением, организацию секций, кружков технического творчества и творческих объединений, в основном бесплатных и потому доступных для всех детей и подростков. При них выделялись ставки педагогов-организаторов для работы со школьниками, сообща решались вопросы материально-технического снабжения, систематически проводились массовые конкурсы, соревнования и слеты.

Всестороннюю поддержку и развитие получала организация массовых агитационно-пропагандистских мероприятий, проведение различных спортивно-технических и авиационных конкурсов, парадов, выступлений, празднеств, соревнований и слетов, повышавших престиж и вес инженерно-технических специальностей. Объединенные общей воспитательно-образовательной, политехнической идеей, они повышали романтику и тягу молодежи и населения к овладению различными инженерно-техническими и военно-прикладными профессиями. Проводимые при большом стечении народа, они представляли огромное празднество-шоу, с освещением в различной печати, радио, и т.д.

Например, 28-30 августа 1926 года в Москве прошли первые всесоюзные соревнования авиамodelистов, активно подхваченные аэроклубами других городов страны и проводимые на начальных этапах эпизодически, принявшие в последующем постоянный характер. В дальнейшем при Центральной детской технической станции (1930) стали проводиться очные и заочные состязания, в которых принимали участие школьные авиамodelные кружки, авиамodelисты детских технических станций, аэроклубов Осоавиахима, детских парков, пионерских лагерей, детских площадок при домоуправлениях со всей страны.

Педагогическая ценность этих мероприятий заключалась в том, что на них пропагандировались авиатехнические, модельные виды спортивно-технического творчества. На этих соревнованиях демонстрировались лучшие спортивно-технические достижения с официальной фиксацией результатов, что служило стимулом для дальнейшего роста и развития этих видов технического творчества и досуга молодежи, способствовало повышению политехнического кругозора населения. Организация массовых мероприятий такого направления, широко освещаемых в различных средствах массовой информации (СМИ), поднимала в глазах людей романтику, престиж и значимость этих профессий, в целом они способствовали развитию авиапромышленности.

Активное организационно-массовое участие в этой многосторонней деятельности принимало комсомольско-молодежное движение. Так в резолюциях IX съезда ВЛКСМ от 26 января 1931 г. был принят ряд решений по совершенствованию всеобщего ликбеза, за культурный подъем детских масс и улучшение материально-бытового положения детей. В числе поставленных задач рассматривались широкое развертывание семилеток, организация политехнического обучения, повышение обороноспособности страны. В резолюциях отмечалась необходимость усиления «военно-политического воспитания детей и широкого развертывания среди них военно-физкультурной работы. Принятие комсомолом шефства над военно-воздушным флотом налагает и на пионерорганизацию обязанности широчайшей пропаганды в массах детей и взрослых идей и конкретных задач этого шефства, помощи комсомолу в их осуществлении, ознакомления детей с авиационной техникой и распространения авиационного моделирования и планеризма в пионерском отряде, школах и клубах...» [2, с. 427-428].

Выполняя выдвинутый съездом лозунг «Комсомолец, на самолет!», десятки тысяч школьников вовлекались в различные технические кружки, тысячи молодых людей шли учиться в летные и технические школы ВВС и гражданского аэрофлота, в аэроклубы Осоавиахима. Этот период в истории развития государства и образования связан с зарождением и организацией массовых добровольных оборонных обществ (Общества друзей воздушного флота, Авиахима, Осоавиахима, ДОСАВ, ДОСААФ СССР, Центрального аэроклуба СССР, с легендарными подвигами В.П. Чкалова, С.Н. Анохина, А.И. Бодрягиной, Н.М. Голованова, В.П. Пискунова, Я.Д. Форостепко, М.П. Чечневой, Р.М. Шихина, В.К. Шумилова, которые добились выдающихся для того времени рекордных авиационно-технических достижений.

Корни сегодняшних успехов авиации, ракетостроения и космонавтики страны уходят в те времена. Это показывает тесную взаимосвязь и историческую преемственность прошлого, настоящего и будущего развития образования и государства.

После выхода правительственно-партийных постановлений о школе в деятельности внешкольных учреждений и в содержании их работы произошёл ряд существенных изменений. Программы кружков, клубов, студий были теснее увязаны с учебными программами школы, большее значение отводилось организации всемерной активной помощи школам в развитии у детей интереса к науке, техническому творчеству, повышению мотивации в стремлении к овладению знаниями.

В постановлении ЦК ВКП (б) от 25 августа 1931 г. «О начальной и средней школе» поднимались проблемы трудового и политехнического обучения. В руководящем документе предлагалось рассматривать прочное и систематическое усвоение основ наук школьниками, особенно предметов естественно-математического цикла, как необходимую составную часть, фундамент политехнического обучения.

Для ускоренного решения задач по подготовке кадров средней квалификации ЦК ВКП (б) было предложено преобразовать VIII-IX классы в техникумы и профшколы, удлинив сроки обучения в них и улучшив общеобразовательную политехническую подготовку, которая бы обеспечила и овладение специальностью, и возможность поступления в вуз. Эти мероприятия способствовали увеличению роста техникумов и других специальных учебных заведений, число которых за 1928-1932 гг. выросло в РСФСР с 703 до (137, 7 тыс. учащихся) до 2028 (464,5 тыс. учащихся). Техникумы стали готовить специалистов для всех отраслей народного хозяйства.

Реализуя решения руководящих органов, передовые учителя смелее вводили элементы трудового и политехнического обучения в учебный процесс, при котором учащиеся знакомились с применением данных науки в промышленности, сельском хозяйстве, в обучении использовался краеведческий материал и факты из окружающей жизни. На уроках стали шире применяться чувственные, наглядно-исследовательские методы: демонстрация опытов, лабораторных и практических занятий, экскурсии на производство, в музеи, на природу, использование краеведческого материала и фактов из окружающей жизни. При разработке программ отмечалась необходимость отражения в них успехов современной техники (авиации, автомобилизма, радио).

Требования промышленно-экономического развития, совершенствования и реконструкции различных отраслей народного хозяйства, широкое внедрение и распространение новой техники, повсеместное развитие механизации настоятельно диктовали необходимость повышения общекультурного уровня и специальной технической подготовки кадров. На решение этих задач были направлены различные организационные мероприятия по преобразованию системы и содержания школьного образования, массового политехнического обучения подрастающих поколений.

XVI съездом ВКП (б) в 1930 г. были поставлены задачи реконструкции всех отраслей народного хозяйства, на базе современной техники, укрепления экономической независимости и повышения обороноспособности страны. Для успешного решения поставленных съездом задач требовалась организация и совершенствование инфраструктуры для массового политехнического обучения подрастающих поколений и взрослого населения, для овладения трудящимися новыми производственно-техническими знаниями и умениями, создания инженерно-технической интеллигенции.

В 1930-е годы получило всестороннюю поддержку интересное начинание по организации городских и загородных лагерей, детских железных дорог и пароходств, станций юных туристов, техников, юннатов и др.

При реализации задач образования и воспитания значительное внимание уделялось вопросам организации массовой внеучебной деятельности детей и подростков. Так в январе 1935 г. в здании Государственного политехнического музея была открыта постоянно действующая выставка детского технического творчества, а на Всесоюзной сельскохозяйственной выставке в Москве был построен специальный павильон юннатов.

При Центральной станции юных натуралистов и станциях юннатов на местах организовывались многочисленные массовые мероприятия (походы, смотры, слеты). По инициативе станций юннатов в стране ежегодно проводились массовые кампании – День леса, День птиц и т.д. Предполагалось, что организация этих мероприятий позволяет провести ценное в политехническом отношении массовое, наглядно-чувственное обучение большого числа населения, в том числе детей школьного возраста по охране и управлению ростом и развитием растений, животных и птиц, что в свою очередь способствовало подъему сельскохозяйственного производства.

Широкое развитие получило движение «юных друзей Автодора», содействовавшее увлечению подростков автомобильным транспортом. В эти годы впервые возникли такие уникальные внешкольные учреждения, как детские водно-технические станции и речные порты, детские железные дороги.

В пропаганде и развитии политехнической направленности образования населения активное участие принимали профсоюзные, подростковые, молодежные объединения. По линии комсомольского движения организовывались агитационные мероприятия по строительству и сбору средств на первые машинотракторные станции (МТС), проводились субботники, засеивались специальные «комсомольские гектары», велась подготовка кадров механизаторов. Выдвинутый ЦК ВЛКСМ лозунг «Комсомолец – на трактор» был одним из самых массовых и популярных в деревне. Массовое привлечение к этому будущего призывного контингента способствовало в дальнейшем ускоренному освоению ими внутреннего устройства и основных принципов работы боевых видов техники (танка, самоходных установок, тягачей и т.д.), приобретению общих навыков вождения ими.

Интересное развитие в этот период получила организация «форпостов-клубов» по месту жительства, которым отводились помещения красных уголков при домоуправлениях, что, в свою очередь, учитывая их относительно равномерное территориальное расположение, способствовало их доступности окружающему населению. Ценным в педагогическом, политехническом отношении являлось то, что в них организовывались кружки технического творчества для всех детей. Пионеры при этих заведениях также участвовали «в общественно полезном труде по благоустройству улиц и дворов, в которых жили, знакомились с работой городских предприятий. Это в определенной мере содействовало расширению их политехнического кругозора» [3, с. 48].

Активизации организации производственно-технической пропаганды в стране способствовал выход ряда руководящих документов партии и правительства. Например, 25 мая 1931 года ЦК ВКП (б) было принято постановление «О Постановке производственно-технической пропаганды», в котором отмечалась необходимость «обеспечить издание в миллионных тиражах дешевой популярной технической литературы и общедоступных учебников по технике, как по линии общих основ техники, так и по отдельным отраслям промышленности»[4].

Реализация данного решения прописывалась в следующем постановлении партии, от 29 декабря 1931 года, в котором категорично отмечалась необходимость «немедленно развернуть работу по созданию массовой хорошо изданной технической книги для молодежи. Пионерская книга должна мобилизовать массы пионеров как ведущий детский актив на выполнение задач по вовлечению детей в общественную жизнь, по политехнизации школы».

К этому периоду относится появление различных массовых периодических научных, технических и научно-популярных изданий имеющих также перспективную оборонную направленность. Например, в 1929 году начали издаваться журналы «Изобретатель и рационализатор», «За индустриализацию Сибири»; в 1930 г. «Обмен опытом рабочего изобретательства», «За индустриализацию Средней Волги»; в 1932 г. «За большевистскую технику», «В бой за технику!»; в 1933 г. «Техника молодежи».

К 1936 году в Советском Союзе выходило около 500 технических журналов (включая различные «Труды...», «Бюллетени...» и т.д. Например, с октября 1934 года были возобновлены выпуски ежемесячного научно-популярного иллюстрированного журнала широкого профиля «Наука и жизнь», – основанного в 1890 году. В 1937 году началось издание журнала «Советская педагогика», за короткий промежуток времени завоевавшего авторитетные позиции в научно-педагогическом сообществе СССР и за рубежом. Необходимо отметить, что эти издания выходили большими тиражами и распространялись практически по всем библиотекам Советского Союза, тем самым они оказали огромное влияние на развитие образования всестороннего просвещения и политехнического обучения населения.

В эти годы повысилось руководящее влияние государства на школу и началось ее директивное преобразование. Руководством страны и ЦК ВКП (б) было принято постановление «О начальной и средней школе» (1931 г.). В нем констатировалась слабая подготовка учащихся, ставились конкретные задачи по совершенствованию содержания и организации учебно-воспитательного процесса. Прежде всего, была достигнута преемственность ступеней обучения (от начальной до высшей),

регулярное предметное обучение, единый режим занятий, введение стандартных программ и учебников. Особое внимание уделялось вопросам формирования мировоззрения и выдвигалось требование опоры всей программно-методической работы на принцип идейности и научности.

Система всеобщего образования и воспитания была направлена на постепенную подготовку подрастающего поколения как будущих тружеников, патриотов и защитников Родины. В соответствии с этим осуществлялось патриотическое воспитание, политехническое обучение и допризывная подготовка учащихся, чтобы прививаемые знания, умения и навыки могли применяться ими в дальнейшем в жизни, в промышленности и производственной деятельности и в военном деле. Например, в исследованиях М.Н. Скаткина обосновывалась необходимость изучения естественных наук, умений и навыков учащихся, при котором предполагалось перспективное широкое прикладное политехническое, общеобразовательное их значение, когда они находили затем применение в строительстве, топографии, ориентировании на местности, геологии, в армии.

По всей стране в эти годы интенсивными, быстрыми темпами увеличивалось количество школ, изб-читален, разветвленной сети различных библиотек, учебных заведений, вузов, в которых осуществлялось доступное обучение взрослых и детей. Открывались новые театры, музеи, клубы самодеятельности, кинозалы. Киноискусству придавалось первостепенное значение как средству массового культурно-воспитательного, образовательного влияния на подрастающие поколения и население страны. В этот период начался расцвет отечественной киноиндустрии, интеллектуально-художественная продукция которой, была выдержана в соответствии с велением времени, в духе воспитания патриотизма, коллективизма и дружбы между народами, формирования качеств личности, характерных для труженика, защитника Родины.

В 1931 по инициативе ВЛКСМ был введен всесоюзный физкультурный комплекс ГОТОВ К ТРУДУ И ОБОРОНЕ СССР (ГТО), получивший массовое признание и охвативший население в возрасте от 10 до 60 лет. Комплекс вошел в основу государственной системы физического воспитания и был направлен на всемерное укрепление здоровья, всестороннее физическое развитие всех граждан страны, подготовку их к трудовой деятельности и защите Родины. Автором и создателем спортивного комплекса явился москвич Иван Тимофеевич Осипов. В 1932 г. комплекс был дополнен 2-й ступенью, в 1934 – ступенью «Будь готов к труду и обороне» (БГТО). С ликвидацией этого уникального отечественного физкультурного комплекса в 1990-е годы отмечается снижение здоровья подрастающих поколений, особенно допризывного возраста, вызывающее особенную тревогу.

В деле широкого развертывания среди подрастающих поколений военно-физкультурной работы оказывалась широкая поддержка различным агитационно-массовым инициативам из регионов.

В довоенные годы перед педагогической наукой ставились вопросы, актуальные для школы, среди них: повышение успеваемости учащихся и преодоление второгодничества, воспитание навыков сознательной дисциплины и подготовка учащихся к будущей практической деятельности, в том числе и к военной службе.

В центр внимания педагогов ставилась ориентация выпускников на поступление в средние специальные и высшие учебные заведения. В постановлении «О начальной и средней школе» (авг. 1931 г.) для обеспечения тесной связи обучения с производительным трудом предлагалось развернуть при школах сеть мастерских, прикрепить школы к предприятиям, хозяйствам, МТС. Но с 1933/34 учебного года число часов на труд ежегодно сокращалось, а в марте 1937 года, несмотря на протесты многих педагогов, приказом Наркомпроса трудовое обучение как самостоятельный предмет было отменено, в это же время были закрыты все опытные школы и станции по всей стране.

Значительному сокращению подвергся и учебный материал, посвященный основам производства. В исследованиях М.Н. Скаткина, современника тех перемен, показано его отрицательное отношение к уменьшению часов на труд и ликвидации опытных станций. Критически анализируя в дальнейшем этот сложный период развития отечественного образования и государства, он отмечал, что в 1937 году «труд как самостоятельный учебный предмет был совсем исключен из учебного плана и политехнические знания и умения в очень ограниченном объеме сохранились в содержании основ наук» [6, с. 7]. Эта отмена труда, как отдельного учебного предмета из учебного плана, оправдывалась стремлением улучшения подготовки выпускников по основам наук для последующего обучения в вузах и техникумах, желанием изыскать дополнительные площади и время для изучения обще-

образовательных предметов, ликвидировать перегрузку учащихся учебными занятиями. Необходимо отметить, что, несмотря на отмену труда в учебном плане школы, политехническая направленность в организации и деятельности в образовательно-воспитательном направлении, проявлявшаяся в работе кружков технического творчества, была в основном сохранена.

В эти годы в стране вступили в строй около 3900 крупных предприятий, построенных с расчетом их быстрой перепрофилизации на выпуск боевой техники и вооружения. Шло освоение и промышленно-экономическое развитие восточных регионов страны, высокими темпами развивались оборонные отрасли.

Возрастающая угроза войны требовала повышения технической оснащенности Советских Вооруженных Сил, в связи с этим ускорения и повышения качества подготовки соответствующих кадров. О высоких темпах развития системы средне-специального и высшего образования в довоенный период свидетельствует то, что к 1940 г. в стране функционировали 4600 вузов, по числу учащихся и студентов СССР вышел на первое место в мире. Значительные успехи были достигнуты в естественных и технических науках, в литературе и искусстве.

Военная ситуация в стране поставила перед школой сложные задачи не только совершенствования отдельных методических приемов, но и коренной перестройки учебно-воспитательного процесса, нового подхода к его организации, тесной связи обучения с общественно-полезным трудом учащихся. Прежде всего, возникла насущная потребность повышения идейно-политического уровня преподавания основ наук, органического единения деятельности школы с жизнью страны. Программно-методическая работа строилась с учетом требований военного времени.

В директивных материалах Наркомпроса РСФСР начала войны предписывалось «Внеклассную и внешкольную работу подчинить делу обороны Родины». Всемерно поощрялось изучение в технических кружках разных отраслей военной техники и развитие изобретательства в областях, имеющих непосредственное оборонное значение. Усиление внеклассной работы в области техники и агробиологии, управления трактором, автомобилем; изучение радиодела, фотографирования; работа с огнетушителем. Рекомендовалось везде, где только возможно, организовывать кружки для овладения какой-либо практической специальностью, чтобы заменить на производстве и в сельском хозяйстве ушедших на фронт. Историко-архивные материалы тех лет свидетельствуют о том, как дети школьного возраста активно включались в самые различные виды работ на заводах, фабриках, в сельском хозяйстве.

По сведениям Наркомпроса РСФСР, в июне 1942 года только по 36 краям, областям, АССР для участия в сельском хозяйстве школа подготовила около миллиона человек. Из них трактористов – 144 тыс., комбайнеров – 23 тыс., шоферов 7,7 тыс., рабочих массовых профессий – около 800 тыс. [5, с.51].

Учитывая огромную важность вклада учителей и педагогической науки в дело рациональной, ускоренной, с учетом военного времени, подготовки различных грамотных кадров, для улучшения подготовки и повышения квалификации научно-педагогических работников 6 октября 1943 года Совнарком СССР утвердил постановление правительства РСФСР об организации Академии педагогических наук. На нее возлагалась задача объединяющего центра научно-педагогической мысли, выдающихся ученых в области педагогических наук, содействия развитию народного образования в стране, распространения педагогических знаний в народе, повышения теоретического уровня учителей и всех работников народного образования.

То, что АПН РСФСР была «создана в разгар страшной войны, когда все делалось под лозунгом «Все для фронта, все для победы!», – это знаменательный факт», отмечено в докладе президента РАО Н.Д. Никандрова в связи с 60-летним юбилеем Академии. Ученый отметил, что во время войны «был вполне реальным патриотизм, воспитанный советской школой. И не только из-за страха бойцы шли в наступление «за Родину, за Сталина!» [7, с.3].

Первый президент АПН РСФСР В.П. Потемкин в своем докладе в августе 1945 года отмечал, «все мы с гордостью сознаем, что доблестными защитниками Родины, победителями немецкого фашизма явились и питомцы советской школы. Советская школа победила фашистскую школу; советский учитель победил немецкого учителя-фашиста» [8, с. 264].

Необходимо отметить, что огромный вклад в победу в Великой Отечественной войне вместе со всеми внесли учителя страны, их ученики, вся отечественная система всеобщего образования, политехнического обучения, допризывной подготовки и патриотического воспитания подрастающих поколений как будущих патриотов, защитников и тружеников, в духе любви к Родине, дружбы между народами.

Победа на фронте ковалась не только на полях сражений, но была достигнута также героическим трудом миллионов советских рабочих, крестьян, интеллигенции в тылу на заводах, фабриках, колхозах и совхозах, многие из которых были в короткие сроки перебазированы в тыловые восточные регионы страны и быстро приступили к выпуску необходимой фронту различной продукции. Безусловно, что всему этому способствовала широкая организация всеобщего разностороннего политехнического образования населения в предвоенный период.

Великая Отечественная война явилась серьезным испытанием и в то же время показала огромное превентивное значение отечественной системы образования, политехнического обучения, допризывной подготовки молодежи, гражданского, интернационального, патриотического воспитания населения. Отечественная система всеобщей политехнической направленности образования в тяжелые военные годы доказала свою крайнюю жизненную важность и необходимость в деле прямой защиты, укрепления и строительства государства. Несомненно, что всесторонняя политехническая, военно-прикладная направленность массового обучения и просвещения населения, в том числе детей школьного возраста, явилась важным фактором победы в Великой Отечественной войне.

В условиях модернизации современной системы образования, проработки преемственности, взаимосвязи образовательных программ, государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности, реформирования Вооруженных Сил страны, сокращения сроков срочной службы в армии, перехода на контрактные формы необходимо всемерное использование богатейшего опыта истории организации и развития отечественной системы всеобщего политехнического обучения.

Список литературы:

1. Российская академия образования. 1943-2003. / Под ред. Н.Д. Никандрова. М.: Издательский дом РАО, 2003. 528 с.
2. IX Всесоюзный съезд ВЛКСМ. Стенографический отчет. М.: «Молодая гвардия», 1931.
3. *Богуславский М.В.* Детское движение в России: между прошлым и будущим. Монография. Тверь: Научная книга, 2007.-112 с.
4. Постановление ЦК ВКП (б) от 25 мая 1931 г. «О постановке производственно-технической пропаганды» // Народное образование в РСФСР. Под ред. М.П. Кашина и Е.М. Чехарина. М.: Просвещение, 1969.
5. *Хитарян М.Г.* Трудовое и политехническое обучение в школах Вологодской области в годы Великой Отечественной войны // Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. Л., 1967.
6. *Скаткин М.Н.* Об усилении политехнической трудовой направленности учебно-воспитательного процесса УМС при Минпросе СССР. – М., 1980.
7. *Никандров Н.Д.* Известия РАО. 2003. № 1. - С. 3-22.
8. *Каиров И.А.* Очерки деятельности Академии педагогических наук РСФСР 1943/1966. М.: Педагогика, 1973. 431 с.
9. *Давыдов В.П.* Военно-педагогическая мысль и Великая Отечественная война // Известия РАО. 2005. № 1. С. 3-19.

**ПРЕДМЕТНЫЕ МОДЕЛИ СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
(Ведущие структурные компоненты содержания
исторического образования в странах Восточной Европы)**

**SUBJECT MODELS OF THE CONTENT OF THE GENERAL EDUCATION
(leading structural components of the content
of historical education in countries of Eastern Europe)**

Стрелова О.Ю.

Профессор Дальневосточного государственного
гуманитарного университета (г. Хабаровск), доктор педагогических наук

E-mail: ostrelova@mail.ru

Strelova O.Yu.

Professor of Far eastern state Humanitarian University (Xabarovsk city)

Doctor of science (Education)

Аннотация. В статье содержится общая характеристика подходов к преподаванию истории в школе в странах Восточной Европы. Дана развернутая характеристика процесса преподавания истории в образовательных учреждениях Республики Болгария. Подробно охарактеризованы подходы к преподаванию истории в образовательных стандартах Болгарии - государственных образовательных требованиях.

Annotation. Article contains the general characteristic of approaches to history teaching at school in countries of Eastern Europe. The expanded characteristic of process of history teaching in educational institutions of Republic of Bulgaria is given. Approaches to history teaching in educational standards of Bulgaria - the state education requirements are characterized in detail.

Ключевые слова: среднее образование в Болгарии; государственные образовательные требования; школьная система исторического образования; содержание исторического образования.

Keywords: secondary education in Bulgaria; state education requirements; school system of historical education; maintenance of historical education.

Новые грани влияния Советского Союза на внешнюю и внутреннюю политику стран, во второй половине XX в. входивших в социалистический лагерь, порою открываются неожиданно. Очередное «открытие» сделано в исследовании, на первый взгляд далеком от историко-политического анализа прошлого времен «холодной войны».

В конце 1980-х гг. задачи реформирования школьного исторического образования в неразрывной связи с политическими и социально-экономическими проблемами обострились практически во всех странах Европы. Безусловно, идеологическая причастность европейских стран к Западу или Востоку существенным образом корректировала масштабы и глубину намечавшихся в них преобразований [1].

В этот период особенно нелегко пришлось странам, которые за прошедшие десятилетия и века срослись с Россией – Советским Союзом общностью историко-культурных событий государственного и личностного характера, бесконфликтностью отношений на международной арене, религиозной и психологической близостью народов, культурными и научными контактами.

Хотя таких стран в социалистическом лагере было мало, а феномен Болгарии – вообще исключителен, нам представляется, что их опыт формирования новой системы гуманитарного и, в частности, историко-обществоведческого образования в условиях многокультурного и динамично изменяющегося мира интересен и поучителен для России.

«Курица – не птица, Болгария – не заграница» – эта, популярная в прежние годы, поговорка показывает отношение советских людей, совсем не избалованных поездками за рубеж, к самой южной республике в блоке восточноевропейских государств социалистической ориентации. Достаточно хорошо известен факт, что в начале 1964 г. Н.С. Хрущев отказал Тодору Живкову в просьбе принять Болгарию в СССР в качестве союзной республики. Но мало известным остался другой поступок болгарского руководства, призванный продемонстрировать его лояльность идеям социализма и «великую дружбу» с советским народом. Лидеры страны в 1950 г. утвердили национальный гимн Народной Республики Болгария, полностью копировавший архитектуру и целые словосочетания советского гимна. Этот гимн просуществовал до 1964 г., пока не был заменен другим, менее политически ангажированным, но все равно звавшим болгар к союзу «с Москвой в мире и бою» [2].

Гораздо больше влияние советской идеологии ощущалось в системе общего и историко-обществоведческого образования Болгарии. Так же, как в свое время государственный гимн, методика обучения, программы и школьные учебники создавались по опыту и подобию советских, а кандидаты педагогических наук по методике преподавания истории готовились в аспирантуре МГПИ им. В.И. Ленина. Статьи болгарских специалистов в области историко-обществоведческого образования, изредка публиковавшиеся в журнале «Преподавание истории в школе» в 1960 – 1980-е гг., по сути, конкретизировали опытом преподавания своей национальной истории партийные и классовые установки советской педагогической науки.

Логично предположить, что в этом контексте распад СССР и последовавшие за ним кризисы исторической науки и школьного исторического образования, должны были привести Болгарию в состояние коллапса. Однако этого не случилось. Национальная система образования, методика обучения истории и Ассоциация учителей истории Болгарии, хотя и не безболезненно, но адаптируются к изменяющимся условиям, обретают новые черты и свой собственный голос в европейском объединении преподавателей истории (Евроклио).

Становление школьной системы исторического образования началось в Болгарии за сорок лет до провозглашения независимости. Как и в России, первые учебники по всеобщей истории были переводными, в том числе с русского языка (И. Кайданов, А.Л. Шлецер, С.Н. Смарагдов, Д. Иловайский и др.). А учебники по болгарской истории старались делать собственными силами (Христаки Павлович, Драган Цанков и др.). Оценивая историко-педагогическое наследие своей страны за столетие (середина XIX – середина XX вв.) ведущий методист современной Болгарии доктор Румяна Кушева [3] отмечает широкую осведомленность своих предшественников об опыте обучения истории и методических идеях русских, позже советских, а также немецких и французских специалистов. Основными проблемами предметной дидактики уже в то время в Болгарии были методология истории, гражданское воспитание, формирование исторического мышления школьников, психологические основы обучения.

Примечательно, что сегодня об историко-педагогическом наследии методики второй половины XX в. болгарские коллеги предпочитают или умалчивать, или представлять его не так детально, в стране «идет поиск решений, соответствующих новым, *существенно отличающимся от предыдущих*, реальностям» [4] (курсив мой – О.С.). Центральными в модернизации школьного исторического образования являются вопросы: «Как посредством исторического образования дать адекватный ответ на изменение ценностей в обществе, глобальные и региональные трансформации? Как научить школьников самостоятельно ориентироваться в событиях прошлого и современности?».

Эти вопросы стали в 1990-е гг. ориентирами в разработке и совершенствовании целого комплекса нормативно-правовых документов и учебно-методических материалов. Их концептуальные основы определяются Законом об образовании, учебным планом и государственными образовательными требованиями (стандартами) к учебному содержанию (приняты в 1999 – 2000 гг.).

Среднее образование в Болгарии из трехступенчатого стало двухступенчатым: основная ступень для детей от 7 до 14 лет и гимназическая – для 14–18-летних подростков. Другое нововведение связано с объединением учебных предметов в культурно-образовательные области для более эффективной интеграции содержания близких дисциплин.

История, – вместе с географией, экономикой, психологией, логикой, этикой, правом, философией и пропедевтическими предметами «Родной край» и «Человек и общество», – входит в культурно-образовательную область «Общественные науки, гражданское образование и религия».

Такая структуризация содержания обуславливает двухуровневый характер целей образования для каждого учебного предмета:

1) в Законе об образовании указаны общие цели, ориентированные на «создание условий для формирования ценностных ориентаций, чувства болгарской идентичности и сопричастности, уважения к другим, гражданской ответственности»[5];

2) сопряженные с ними цели культурно-образовательных областей.

Общие для всей культурно-образовательной области «Общественные науки, гражданское образование и религия» целевые установки являются одновременно целями изучения истории, разделенными по ступеням обучения (основная и средняя) и детализированными в учебных программах.

Еще одно изменение касается названия интересующего нас предмета: в новом учебном плане он называется «История и цивилизации», акцентируя этим связь истории с гражданским образованием и отказ от доминирования политической истории в его содержании. Он остается самым объемным по времени учебным предметом в своей образовательной области.

Показательно официальное название образовательных стандартов Болгарии – государственные образовательные *требования* [6]. Оно подчеркивает направленность стандартов на проектирование результатов общего образования, соответствующих принятым целям и обуславливающих содержание и процесс их реализации. С самого начала государственные образовательные стандарты разрабатывались с опорой на национальные традиции и опыт зарубежных стран. При этом подчеркивалось, что **результаты образования болгарских школьников должны быть соизмеримы с европейскими и мировыми стандартами образования.**

Структура стандартов универсальна, их основу составляет *ядро учебного содержания*, определяющее знания, умения и компетенции, конкретизированные целевыми установками учебных предметов. Ключевые для исторического образования цели воспитания национальной памяти и гражданской идентичности поставлены в прямую зависимость от уровня развития критического мышления школьников, умений сопоставлять различные точки зрения и самостоятельно работать с разнообразными историческими источниками, в том числе на основе информационно-компьютерных технологий. Отсюда характерные названия рубрик для ядра учебного содержания, повторяющиеся в стандартах основной и средней ступеней образования:

- Фундамент современного мира
- Национальное и мировое историческое и культурное наследие
- Человек в истории
- Исторические источники.

В структурировании ядра содержания общего исторического образования нельзя не заметить гуманистически ценностной ориентации на уважение к национальному и культурному наследию, связь болгарской истории с мировой историей, принятие основных норм жизни болгарского общества и государства, самоопределение личности в многокультурном мире прошлого, настоящего и будущего. Таким способом обеспечивается интеграция исторического и гражданского образования болгарских школьников.

Другая особенность болгарских стандартов по истории – формулирование их основных положений языком компетентностей, деятельности и критериев оценки достижений учащихся на каждой ступени образования. В анализируемом документе мы не найдем традиционных для нас предметных дидактических единиц, обозначающих конкретные события, явления и процессы отечественной и всемирной истории. Пласты историко-граждановедческих знаний скорее только очерчены

в формулировках ядра стандарта: эволюция государства, политических систем и прав граждан, развитие демократических традиций, трансформация повседневного образа жизни людей и культурных ценностей. В стандартах, таким образом, заданы шесть-семь приоритетных целей и сквозных тем, содержание и способы изложения которых варьируются в учебных программах и авторских учебниках для школьников.

Внутри каждой рубрики ядра учебного содержания требования и критерии оценки учебных достижений определены на основе их ключевых идей: основы современного мира, роль человека в истории, общее и различное в национальном и мировом историко-культурном наследии, типы исторических источников и способы работы с ними, – а также с учетом специфики познавательной деятельности по каждому из этих направлений. Благодаря такому подходу болгарским педагогам удается предупредить крен в знаниевую парадигму и описательно-объяснительные методы обучения. В сопоставлении ядра стандартов по истории для основной и средней ступени образования и на двух уровнях обучения гимназистов очевидны акценты на последовательное развитие:

- *социально-личностных* компетенций (ценностно-смысловая ориентация, гражданственность, социальное взаимодействие);
- *общенаучных* компетенций (познавательная деятельность, интеграция, профессиональное развитие, информационно-коммуникативные технологии);
- *специальных предметных* компетенций (идентификация и атрибуция исторических фактов и источников, сравнительный анализ, объяснение и интерпретация, локализация фактов во времени и пространстве, критика источников, историческая оценка) (табл. 1).

Таким образом, данные методологические основы проектирования государственных образовательных стандартов обеспечивают:

- сопряженность целей исторического образования с целями общего образования;
- приоритет исторического образования в структуре общего образования;
- описание сути целей исторического образования;
- мобильность в подборе и структурировании конкретного учебного материала при относительной стабильности самих стандартов;
- долгосрочное проектирование;
- интеграцию учебных предметов, входящих в культурно-образовательную область «Общественные науки, гражданское образование и религия»;
- вертикальную и горизонтальную преемственность в развитии умений и компетентностей школьников [7].

Структура изучения предмета «История и цивилизации» выглядит следующим образом. Как самостоятельный курс «История Болгарии» изучается в школе дважды: в 5 – 6 классах от доисторической эпохи до современности и в 11 – 12 классах с античных времен до наших дней. Концентрическая структура курса по отечественной истории существовала в Болгарии и прежде, теперь истоки болгарской истории отнесены в «доисторическую эпоху», захват Болгарии турками и восстановление независимости перестали быть «точками отсчета» и рубежами национальной истории, а в последний год обучения акценты поставлены на национальных, этнических и межгосударственных проблемах балканских государств в XX – XXI вв.

Всемирная история изучается по линейному принципу: от «праистории» и античности в 7 классе до современности в 10 классе. В этой части образовательные реформы фактически не изменили существовавшую в болгарских школах традицию изучать всемирную историю в синхронистической связи с отечественной. Таким образом, школьникам предоставляется возможность интегрировать события и процессы национального масштаба в европейскую и мировую историю, сопоставлять и оценивать вклад родной страны в историко-культурное наследие человечества.

Инструментальный характер содержания исторического образования приобретает в учебной программе. В ее первой части кратко охарактеризованы особенности курса истории, который изучается в конкретном классе. Затем идет развернутая формулировка целей. Она самым непосредственным образом связана с целями общего образования в «Законе об образовании» и целями образовательной

области «Общественные науки, гражданское образование и религия». В этой части программы уточняются феномены, характерные для мировой, европейской и болгарской истории в то или иное время, ценностные установки, на формирование которых направлен учебный предмет в целом и его конкретные курсы.

Следующий раздел программы называется «Учебное содержание» и своим видом напоминает развернутое тематическое планирование: здесь в соответствии с ядром стандартов конкретизируются содержание и прогнозируемые результаты курса в целом и отдельных тем, в него входящих. Особое внимание в учебном предмете «История и цивилизации» уделено новейшей истории Болгарии и мира, что можно тоже объяснить методологической связью учебного предмета «История и цивилизации» с гражданским воспитанием школьников.

В то же время в содержании учебного материала увеличен объем информации о повседневной жизни людей, культурно-исторических ценностях, роли женщин в истории, международных организациях, научно-технических изобретениях и социально-экологических последствиях производственной и интеллектуальной деятельности людей в прошлом и настоящем.

Например, курс истории Нового времени (9 класс) [8]:

(1) ядро стандарта «Фундамент современного мира» на основной ступени обучения: школьник должен «устанавливать и объяснять связь между политическими, хозяйственными, идеологическими и социальными переменами в обществе»;

(2) прогнозируемые результаты *конкретного курса*: школьник должен: устанавливать связи между идеями Просвещения и буржуазной революции и идеями национализма, между процессами объединения Германии и Италии;

(3) требования к результатам освоения *темы 1* «Идейные горизонты Нового времени»: «Индивидуализм и его границы: Ренессанс, Реформация, Контрреформация. Аргументы разума: Просвещение. XX век – на идейном перепутье: романтизм, материализм, эволюция, революция. Политические идеологии Европы: абсолютизм, консерватизм, либерализм, национализм, социализм. Христианская церковь и идеи Нового времени. Болгары и идеи модернизации Европы». Школьники должны *знать* основные идеи Нового времени, *уметь* сравнивать основные идеи, действия и процессы, устанавливать связи между идейными и политическими изменениями этого периода.

Таким образом, в главной части программы учебное содержание представлено:

Во-первых, на трех взаимосвязанных уровнях: стандарт – курс – тема.

Во-вторых, языком требований – прогнозируемых результатов, которые соответствуют общим установкам стандартов и особенностям содержания конкретных учебных курсов и тем. Ведущими компонентами учебных достижений школьников выступают познавательные умения, приложенные к определенному историческому материалу.

Третья особенность содержания – отсутствие в учебной программе развернутого по событийно-хронологическому принципу списка сюжетов. Вместо этого в историческом пространстве и времени поставлены ключевые проблемы курсов, составляющих предмет «История и цивилизации», например, в 9 классе: «Идейные горизонты Нового времени», «Государственные и политические модели новой Европы», «Экспансия Европы на новые земли», «Новый человек».

Проблемный характер обучению задают особые способы формулирования предметных единиц содержания каждой темы: сложные бессоюзные и сложносочиненные предложения, указывающие направление исследований, объекты сопоставления, характер обобщающих выводов [9] («В поисках идеального политического порядка: социальные утопии и революции», «Образ «другого»: представления о различиях людей»).

В рамках этих тем авторы учебников и учителя вправе предложить школьникам сюжеты из истории любой европейской страны. Обязательное условие одно: интеграция почти в каждую тему фактов из национальной истории: «болгары и идеи модернизации Европы», «Измерения модерна в повседневной жизни болгар».

Заключительный раздел учебной программы – это своеобразный комплекс условий ее реализации. В нем, в соответствии с учебными темами, перечислены основные понятия, формы и способы познавательной деятельности учащихся, межпредметные связи внутри культурно-образовательной области.

В целом, разработка содержания учебной программы сводится к следующим принципам:

- хронологически-прогрессивный принцип (линейное расположение учебного материала внутри курса);
- проблемно-тематический принцип (в порядке хронологии процессов и явлений);
- синхронный принцип (параллельное изучение всемирной и отечественной истории);
- концентрический принцип (учебное содержание повторяется в разных вариантах группировки и абстрагирования)[10].

Охарактеризованные выше модели разработки содержания в государственных образовательных стандартах и учебных программах обуславливают вариативность и конкуренцию школьных учебников в современной Болгарии. Как отмечает Румяна Кушева, «учебники и учебные пособия – это сфера непрерывных перемен» и «предмет дискуссий» в науке и обществе [11].

С одной стороны, постоянные обновления учебников истории связаны в первую очередь с новыми интерпретациями истории Болгарии, с другой – с совершенствованием методической конструкции учебных книг. И та и другая тенденции заложены в современную концепцию модернизации школьного исторического образования Республики Болгария. Отсюда многообразие моделей учебников по истории: от традиционно текстовых до рабочих книг, содержащих небольшие авторские тексты, разнообразные документы и задания [12].

Краткий анализ учебника второго типа дает представление о том, как завершается трансформация содержания образовательных стандартов в содержание школьного учебника. В учебнике для 10 класса для общеобразовательного и профильного уровней [13] показана история мира в XX веке. Столетие разделено на две половины, рубежи которых определяют мировые войны (1914 – 1939, 1945 – до конца XX века). В рамках каждого полувека даются исторические портреты как ведущих стран мира: Великобритания, США, Франция, Германия, Советский Союз, Италия, Япония, Китай, – так и стран, значимых в связи с геополитическим положением Болгарии: Греция, Турция, Испания, Португалия, страны Восточной Европы. Есть в учебнике и общеисторические обзоры: «Версальская система – мир на песке», «Коминтерн против социал-демократии», «Демократии, либерализм, революции», «Деколонизация». История Болгарии и балканских стран в XX веке встраивается в эти разделы отдельными темами, тоже сформулированными проблемно или образно: «Болгария сквозь реформы и превращения», «Болгарский ключ» на Балканах», «Балканские социалистические страны».

Проблематика и тематика материалов школьного учебника четко корреспондируется со сквозными темами в государственных образовательных стандартах и с ключевыми идеями ядра его содержания. С определенной долей условности к первому разделу ядра «Фундамент современного мира» можно отнести темы «Версальская система...», «Европейские политические и экономические структуры», «К постиндустриальному и информационному обществу».

Ко второму разделу ядра «Национальное и мировое историческое и культурное наследие» – относятся темы «Мир небольшой – наука и техника всюду», «Мир небольшой – культура для всех», «Наука, технологии и культура современного общества».

Третий раздел ядра «Человек в истории» представляет тема «Мировые лидеры 80-90-х гг. XX века», но главным образом его наполняют материалы рубрики «Лица эпохи», которая дает представление о выдающихся политических деятелях, ученых, художниках, писателях.

Четвертый раздел ядра содержания стандарта «Исторические источники» реализуется через рубрику учебника «Техника истории». В ней, в соответствии с заданными умениями и компетенциями, объясняются методы и технологии исторического анализа произведений искусства, критического анализа письменных источников, сравнения документов, самостоятельной подготовки письменного текста, анализа статистических данных, тематического анализа разных документов.

Теоретические знания школьники применяют в ответах на вопросы ко всем видам источников и в дискуссиях, темы которых даны в учебнике, а также в заданиях повышенной трудности и рассчитанных на самостоятельный поиск и обработку информации, включая Интернет-ресурсы.

Резюмируя результаты анализа нормативно-учебной базы историко-граждановедческого образования в современной Болгарии, можно сделать следующие выводы:

Его содержание разработано на трех взаимосвязанных уровнях:

– ядро содержания учебного предмета «История и цивилизации» – в государственных образовательных стандартах;

– основные курсы, проблемы и темы – в учебных программах;

– дидактические материалы и источники – в школьных учебниках.

Ведущие структурные компоненты учебного содержания основаны на гуманистически ценностных установках: жизнь в многокультурном и взаимодействующем мире, интеграция прошлого и культуры родной страны в европейское и мировое историко-культурное наследие, чувство болгарской идентичности, толерантное отношение к иным культурам.

В стандартах ведущие структурные компоненты содержания общего исторического образования сформулированы на языке требований к познавательным умениям и компетенциям, которые школьник должен освоить в процессе обучения на основной и средней ступенях обучения, на общеобразовательном или профильном уровнях подготовки.

В учебных программах этот текст «переведен и разложен» на целевые установки конкретных ступеней образования и курсов, на темы и предметные единицы содержания (ключевые идеи и факты, понятия) и, главное, – на прогнозируемые результаты изучения каждой темы в отдельности (знания и умения).

В школьных учебниках, в зависимости от типа учебной книги, конкретный исторический материал представлен или в подробных авторских текстах, или в документально-методических комплексах с минимальной долей монолога самих авторов учебника.

Многоуровневая и деятельностноориентированная конструкция учебного содержания превращает в реальность идею о «нормативном и методическом поле в содержании образования» [14], где гарантирована относительная стабильность стандартов и естественное, творческое, динамичное обновление учебных программ и учебников.

Деятельностноориентированный характер ведущих компонентов содержания переносит акценты с задачи освоения определенного объема исторических знаний (уже утратившей свою актуальность в информационном обществе) на задачи овладения компетенциями, важными для жизни в современном мире.

Ведущие компоненты содержания учебного предмета «История» определяют собой прогнозируемые результаты обучения в целом и на каждом из его этапов, способы и критерии текущей и итоговой аттестации учащихся.

Современная система школьного исторического образования в Болгарии и в странах Юго-Восточной и Центральной Европы в большей или меньшей степени соизмеряется с моделями западноевропейских стран, но не отказывается от собственных национальных традиций и интересов. Происходит это благодаря открытости и интересу педагогической науки и практики к иным образовательным системам, участию в различных международных образовательных проектах, сотрудничеству со специалистами в области исторического и обществоведческого образования из разных уголков мира [15].

Государственные образовательные требования к учебному содержанию по истории [16]

Ступень образования: основная	Ступень образования: средняя	
<i>Знания, умения, отношения в конце 8 класса</i>	<i>Знания, умения, отношения в конце 12 класса</i>	
	Первый уровень	Второй уровень
<p><i>Фундамент современного мира:</i> Школьник</p> <ul style="list-style-type: none"> – описывает и объясняет возникновение государств, форм государственного управления и институтов; – устанавливает синхронность и асинхронность между событиями и личностями национальной и мировой истории; – описывает и объясняет хозяйственные, политические и духовные изменения в болгарском обществе по заданным показателям; – знает Конституцию как Основной закон Республики Болгарии и основные права и обязанности болгарских граждан; – делает разграничение между различными ветвями власти; – использует хронологические и пространственные ориентиры для объяснения исторических событий; – распознает содержание исторических понятий, с которыми работает. 	<p><i>Фундамент современного мира:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – устанавливает и объясняет связь между политическими, хозяйственными, идеологическими и социальными переменами в обществе; – знает основные политические взгляды, идентифицирует политические модели управления, объясняет развитие политических институтов; – определяет и объясняет территориальные и общественные перемены в Болгарии; – объясняет значимые процессы эволюции современного мира и определяет место Болгарии в них; – выбирает и использует основные понятия при описании, сравнении и анализе исторических событий и процессов. 	<p><i>Фундамент современного мира:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – использует познания в области истории, литературы, философии, искусства при анализе, обобщении и толковании событий национальной и мировой истории; – формулирует критерии для сравнения исторических явлений и процессов; – аргументирует роль Болгарии как фактора стабильности на Балканском полуострове; – прослеживает развитие идей, касающихся перемен в обществе.
<p><i>Национальное и мировое историческое и культурное наследие:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – идентифицирует и описывает характерные памятники национальной и мировой культуры; – знает о возникновении основных религий и об их влиянии на человеческие цивилизации; – приводит примеры взаимного влияния различных культур; – определяет принадлежность к общности по языковым и религиозным особенностям. 	<p><i>Национальное и мировое историческое и культурное наследие:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – устанавливает самобытность, преэминентность и взаимные влияния между культурами и цивилизациями; – использует познания о национальных ценностях и традициях при анализе событий национальной истории; – знает памятники и традиции, принадлежащие разным культурам; – устанавливает синхронность и асинхронность, хронологические различия и региональные особенности в историческом и культурном развитии разных обществ; – дает оценку значению национального и европейского культурного наследия для развития мировой цивилизации. 	<p><i>Национальное и мировое историческое и культурное наследие:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – использует знания об исторических и культурных традициях как ориентир для идентификации принадлежности к культурам и цивилизациям.

Таблица 1 (окончание)

Ступень образования: основная	Ступень образования: средняя	
<i>Знания, умения, отношения в конце 8 класса</i>	<i>Знания, умения, отношения в конце 12 класса</i>	
	Первый уровень	Второй уровень
<p><i>Человек в истории</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – объясняет на конкретных примерах устойчивость и перемены в образе жизни и в ценностях в разные исторические периоды; – характеризует идеи об изменении мира и связывает их с определенными историческими личностями; – устанавливает взаимосвязь между природными условиями и общественной жизнью. 	<p><i>Человек в истории</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – описывает и сопоставляет эволюцию прав и свобод граждан в разных обществах; – определяет различия в образе жизни, религиозных верованиях и в понимании ценностей в разных обществах; – различает и оценивает идеи и действия личности в истории; – определяет и объясняет глобальные проблемы человечества и роль человека в их решении; – устанавливает зависимость между развитием техники, экономики, социальных идей и повседневной жизнью человека; – оценивает значение использования научных и технических открытий для динамичного прогресса отдельных обществ. 	<p><i>Человек в истории</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – анализирует и оценивает участие личности в исторических процессах на разных этапах; – объясняет роль языка, религии и традиций в социальном развитии.
<p><i>Исторические источники</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – различает типы исторических источников; – извлекает информацию из текстов, карт, изображений, схем, диаграмм; – отличает факты от аргументов и оценок; – сопоставляет данные из различных исторических источников и обнаруживает противоречия или совпадения при описании одних и тех же событий; составляет короткие письменные тексты при помощи соответствующих вопросов; – формулирует собственные вопросы по историческим проблемам и аргументирует ответы; – ориентируется в возможностях поиска и получения информации с помощью Интернета 	<p><i>Исторические источники</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – извлекает и интерпретирует информацию из разных источников; – ищет, выбирает и обрабатывает информацию при помощи средств и ресурсов Интернета; – делает заключения на основе сопоставления информации из разных исторических источников; – различает факты, аргументы, идеи, средства при разрешении противоречий; – проявляет критическое отношение при анализе информации из разных источников; – самостоятельно составляет письменные тексты (описание, размышление). Анализ документа при помощи соответствующих вопросов. 	<p><i>Исторические источники</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – использует основные техники для самостоятельного сбора, представления, аргументации и анализа данных; – обнаруживает противоречия и формулирует решения проблемы; – работает с информацией и составляет письменные тексты-размышления по конкретным проблемам.

Список литературы:

- ¹ After the Wall: History Teaching in Europe since 1989 – Hamburg 2004 – p.14 - 23
- ² Кузнецов А., Шумит М. О старых и новых гимназиях Болгарии // История. – 2007. - №24
- ³ Кушева Р. Методика на обучението по история. – София, 2000 – 54с. (на болг. яз.).
- ⁴ Кушева Р. Модернизация исторического образования в Болгарии // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2006. - №5
- ⁵ Цит. по Кушева Р. Методика на обучението по история. – София, 2000 – 56с. (на болг. яз.).
- ⁶ Държавни образователни изисквания за учебно съдържание (болг.)
- ⁷ Кушева Р. Методика на обучението по история. – София, 2000 – 63с. (на болг. яз.)
- ⁸ Кушева Р. Методика на обучението по история. – София, 2000 – 87с. (на болг. яз.)
- ⁹ Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Теория и методика преподавания истории в школе. – М., 2003, С.161.
- ¹⁰ Кушева Р. Методика на обучението по история. – София, 2000 – 81с. (на болг. яз.)
- ¹¹ Кушева Р. Модернизация исторического образования в Болгарии // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2006. - №5
- ¹² Стрелова О.Ю., Вяземский Е.Е. Учебник истории: старт в новый век. – М., 2006 – С.109 – 119.
- ¹³ История и цивилизация за 10 клас (задължителна и профилирана подготовка) / Г.Марков, Р.Кушева, Б.Маринков – София, 2002 (на болг. яз.)
- ¹⁴ Рыжаков М.В. Государственный образовательный стандарт основного общего образования (теория и практика) – М., 1999 – с.53
- ¹⁵ Например, эти процессы на территории Болгарии отражают публикации научно-методического журнала «Диалоги с историей» («Диалогът в историята») на болг. яз.)
- ¹⁶ Кушева Р. Модернизация исторического образования в Болгарии // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2006. - №5

Интернет-журнал «ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ»
2011, №5

**ПРОФИЛЬНОСТЬ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРИ ОВЛАДЕНИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ КОМПЕТЕНТНОСТЯМИ**

**SPECIALIZATION AS A NECESSARY REQUIREMENT
OF EDUCATIONAL CONTINUITY
IN PROFESSIONAL COMPETENCE ACQUISITION**

Александрова Н.Б.

Соискатель Московского Института Открытого Образования (МИОО)

E-mail: n.alex.10@mail.ru

Alexandrova N.B.

Degree-seeking aspirant of Moscow Institute of Open Education (MIOE)

Аннотация. В статье рассмотрен компетентностный подход как новая концепция образования, согласно требованиям европейского образовательного стандарта. Дана характеристика профильного образования гимназий и лицеев; изучены образовательные компетентности - общекультурная, допрофессиональная, профессиональная и методологическая.

Annotation. Article considers competence approach as a new concept of education according to the European education standards. The characteristic of specialized education in grammar schools and lyceums is given; educational competences such as general culture, pre-professional, professional and methodological are studied.

Ключевые слова: Болонские преобразования, европейский образовательный стандарт, компетентностный подход, образовательные компетентности, профильное образование, образовательная преемственность.

Keywords: Bologna reformations, European educational standard, competence approach, educational competences, specialized education, educational continuity.

В связи с глобальными преобразованиями в мире и расширением межгосударственного торгово-экономического сотрудничества определились основные направления модернизации российского образования, основанные на принципах Болонских реформ, что подтверждает приверженность Российской Федерации целям интеграции в общеевропейское пространство высшего образования и науки.

Болонские реформы требуют устойчивого качества образования, что достигается развитием *элитарного* образования в университетах, которое в значительной степени обеспечивается предвуниверситетской образовательной моделью. Данная модель реализуется в лицеях и гимназиях на основании цивилизационного, субъектного и компетентностного подходов в рамках интеграционной парадигмы согласно европейскому образовательному стандарту. Это позволяет обучающимся качественно осуществлять осознанный выбор будущей профессии при обучении в университетах, способствующей овладению компетентностями и профессиональной самореализации, культурно-исторической и ценностной самоидентификации, формированию европейского сознания в новом экономико-правовом пространстве.

В межгосударственных правовых документах Всемирного Банка, МВФ, ЮНЕСКО, Болонских соглашений, ВОИС о культуре, науке и образовании указывается на необходимость решения проблемы устойчивого качества образования в едином европейском научно-образовательном пространстве. Проектирование высшей профессиональной и профильной деятельности по освоению образовательных компетентностей (общекультурной, допрофессиональной, профессиональной и методологической) осуществляется на основании научных Стратегических Концепций развития цивилизации, разрабатываемых Всемирным Банком, МВФ, Советом Европы, Комиссией по модернизации и технологическому развитию экономики России, а также в государственных документах Российской Федерации – Законе «Об Образовании», Национальной доктрине образования РФ, Стратегии развития образования и реализуется в гимназиях, лицеях и университетах на основании компетентностного подхода в индивидуальных образовательных траекториях (ИОТ), индивидуальных учебных планах (ИУП), индивидуальных образовательных программах (ИОП). Это качественно возможно при условии осуществления образовательной преемственности в элитарном профильном и элитарном высшем профессиональном образовании.

Под *образовательной преемственностью* понимается результат воздействия преемственности как общедидактического принципа в элитарном профильном и элитарном высшем профессиональном образовании, реализуемом на основе компетентностного подхода согласно европейскому образовательному стандарту. В нем зафиксирована устойчивая система взаимосвязей между всеми структурными компонентами содержания и структуры элитарного образования в системе «предгимназическое/ предлицейское образование – гимназия/лицей – университет – послевузовское образование – бизнес-образование», способствующая скоординированности всех составляющих образовательного процесса.

В процессе его осуществления происходит целенаправленное субъектно-личностное взаимодействие и развитие его участников, что позволяет достигать устойчивого качества и эффективности при освоении образовательных компетентностей (общекультурной, допрофессиональной, профессиональной, методологической), становления креативной и конкурентоспособной личности.

Интеграция России в европейское научно-образовательное пространство в условиях становления информационного общества и экономики знаний характеризуется «нормативным закреплением бизнеса в разработке образовательных стандартов»[3], выполнением экономико-правовых требований, возникновением интеллектуального класса, соблюдение прав интеллектуальной собственности, интеграцией в системе образование-наука-производство. Важность этих процессов отметил Председатель Правительства РФ В.В. Путин 18 мая 2010г. на Общем собрании Российской академии наук: «Как и во всём мире, мы должны усилить интеграцию науки, образования и производства»[5]. Развитие глобальной сетевой цифровой инфраструктуры (киберпространства) позволяет существенно расширить возможности человеко-машинного интерфейса, широко применять информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) для формирования профессиональных и профильных компетентностей, универсальных мыслительных, коммуникативных, учебных действий в условиях единого информационного образовательного пространства [1]. Формирование цивилизации XXI века как цивилизации информационного общества и общества экономики знаний потребовало соблюдения прав интеллектуальной собственности. Договор ВОИС по авторскому праву вступил в силу 6 марта 2002 г.

В условиях реализации Болонских соглашений *новой концепцией* образования, определяющей стратегию модернизации образования, является *компетентностный подход*. А.П. Тряпицына считает достижением российского образования «реализацию идей *компетентностного подхода*, который существенно изменил технологии образовательного процесса, обусловил появление индивидуальных образовательных маршрутов ученика и новых профессиональных ролей учителя»[6]. О.Е. Лебедев обосновал компетентностный подход в образовании как *новую концепцию образования*, появление которой обусловлено изменениями в обществе, отметив, что прежний подход к определению целей и содержания образования не позволяет провести его модернизацию, то есть обеспечение соответствия его требованиям, запросам и возможностям общества[4].

Компетентностный подход согласно Болонских реформ, являющийся требованием европейского образовательного стандарта университетов, подразумевает полноценную реализацию его на старшей ступени гимназий и лицеев, что позволит максимально учесть потребности личности и сообществ в профессиональной подготовке. Компетентностный подход является новой образовательной концепцией, поэтому в теоретической науке требуется разработка новых основ методологии, дидактики, методики организации образовательной деятельности обучающихся, соответствующих развивающих технологий.

Профильное образование в гимназиях, лицеях и высшее профессиональное образование в университетах, реализуемое на компетентностной основе, отражает вариативность содержания элитарного образования, личностную и профессиональную ориентации образовательного процесса: завершение профильного образования и профессионального самоопределения старшеклассников, достижения ими допрофессиональной компетентности с целью успешного продолжения образования в университете и личностного развития; достижение профессиональной и методологической компетентностей студентами, формирование лидерских качеств и конкурентоспособности.

Как отмечает О.Е.Лебедев, с позиций компетентностного подхода основным непосредственным результатом образовательной деятельности становится формирование ключевых компетенций[4], а для элитарного профильного и высшего профессионального образования осуществляется формирование профильных и профессиональных компетенций.

Проектируемое на *компетентностной основе* содержание элитарного образования обеспечивает целостность профильно-профессионального образования и реализуется через индивидуальную образовательную траекторию (ИОТ), индивидуальный модульный учебный план (ИУП), индивидуальную профильную образовательную программу(ИОП) с использованием развивающих технологий в условиях единого информационного пространства(ЕИП).

По словам Министра образования и науки РФ А.А. Фурсенко, «Болонский процесс помогает отбирать (селектировать) лучшие вузы», этим способствует повышению эффективности и качества образования при подготовке лидеров-профессионалов. Все российские университеты с наступающего учебного 2011/2012 года должны будут начать работать по новым государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования, составленного на основании компетентностного подхода согласно требованиям европейского образовательного стандарта.

Профессорско-преподавательский состав университетов работает над проблемой понимания того, какие компетенции вырабатывают их образовательные курсы, так как новый стандарт регламентирует перечень конкретных компетенций, а не курсов. Новые стандарты предоставляют студентам свободу выбора курсов с целью овладения профессиональными компетентностями - ранее список курсов задавался российским образовательным стандартом.

В зависимости от ценностно-целевых установок и предпочтений и психофизиологических возможностей выпускника, О.Е. Лебедев и А.П. Тряпицына рассматривают на основании стандартов ЮНЕСКО в программах общешкольных учреждений, в том числе гимназий и лицеев, таких три уровня образованности:

- 1) общая грамотность;
- 2) функциональная грамотность;
- 3) образовательная компетентность, осуществляемая на основании ИКТ.

В свою очередь образовательная компетентность рассматривается в трёх видах:

- общекультурная (освоение культурно-исторического пространства);
- допрофессиональная (умение решать задачи профессионального выбора и готовность к получению профессионального образования определённого профиля);
- методологическая (освоение методов исследовательской и творческой деятельности).

В элитарном высшем профессиональном образовании к трём видам образовательной компетентности добавляется профессиональная компетентность (умения работника выполнять работу в соответствии с требованиями должности в данной организации).

Формирование образовательной компетентности осуществляется в элитарных образовательных учреждениях – на третьей ступени гимназий, лицеев и в университетах. По О.Е. Лебедеву необходимый уровень образованности характеризуется функциональной грамотностью; достаточный уровень образованности характеризуется образовательной компетентностью.

Образовательная компетентность характеризуется критериями образованности, выражающимся в умении решать исследовательские задачи в различных сферах деятельности, в использовании средств новых ИКТ. *Общекультурная компетентность* характеризуется готовностью обучающегося к творчески деятельностной самореализации на основе ориентации в ценностях культурно-исторического пространства, что предполагает:

- ориентацию в методологических основах культуры и её ценностях (понимание роли и места различных областей знания как элементов общечеловеческой культуры, взаимосвязей различных областей культуры друг с другом, особенностей различных ценностных позиций);

- готовность к оценочной деятельности (умение давать аргументированную оценку различным взглядам, позициям, умение формулировать и обосновывать свою позицию);

- способность оценивать границы собственной компетентности; освоение методов преобразующей образовательной деятельности; формирование информационно-коммуникативной культуры.

Допрофессиональная компетентность характеризуется готовностью обучающегося гимназии или лицея к осознанному выбору профессии на основе запросов, возможностей, получения соответствующего допрофессионального образования и продолжением профессионального образования в университетах. Этот вид компетентности, таким образом, подразумевает: ориентацию в методологических основах допрофессионального образования, ориентацию в выбранной профессиональной области (понимание особенностей избранной профессии); оценочное соотнесение профессиональных намерений и собственных индивидуальных возможностей; подготовленность в предмете (предметной области), необходимую для получения дальнейшего высшего профессионального образования; освоение методов преобразующей образовательной деятельности и ИКТ.

Сформулируем основные характеристики профессиональной компетентности. Обобщая подходы к пониманию профессиональной компетентности, в науке можно выделить два основных направления толкования её понятия:

- функциональный: способность и готовность человека действовать в соответствии со стандартами (основан на описании задач и ожидаемых результатов), его придерживаются представители британской школы труда;

- личностный: характеристики личности, позволяющие ей добиваться результатов, задатки (основывается на качества человека, обеспечивающие успех в деятельности), его придерживаются представители американской школы труда.

Профессиональная компетентность личности характеризуется достаточной квалификацией, опытом, достаточными интеллектуальными и психофизиологическими качествами, толерантным поведением, результативной деятельностью, действиями в соответствии с квалификационными требованиями, стандартами и задачами, принятыми и реализуемыми в данной корпорации, организации или отрасли/производстве, широкое применение информационных и коммуникационных технологий, то есть сочетает функциональный и личностный подходы к определению компетентности.

Методологическая компетентность характеризуется готовностью обучающегося к самостоятельному исследованию проблем теоретического и практического характера, что подразумевает: освоение методологических основ преобразующей образовательной деятельности; оценочную деятельность в ходе исследования; освоение методов научного познания; освоение методов преобразующей образовательной деятельности и ИКТ; подготовленность к продуктивной, исследовательской, творческой деятельности в образовательной области, в образовательном курсе.

Все виды компетентностей взаимосвязаны друг с другом. Таким образом, освоение общекультурной, допрофессиональной, профессиональной и методологической компетентностей – это личностный результат осуществления индивидуальной образовательной траектории учащихся на третьей ступени гимназий, лицеев и студентов университетов при достижении ими высокого уровня образо-

ванности, в основе которого лежат профессиональная и методологическая компетентности, исследовательская, творческая преобразующая деятельность и критическое мышление.

В элитарном профильном и элитарном высшем профессиональном образовании системообразующую функцию в развитии человека выполняет субъектность, рассматриваемая как основа внутреннего механизма развития, обеспечивающего переход к качественно более высоким уровням развития. Субъектность - качество субъекта, позволяющее проектировать, конструировать и реализовывать свою стратегическую деятельность на ценностно-целевой основе, осуществлять оценочную деятельность, достигать поставленных целей, развивать одарённость.

Одарённость как качество психики, выражающее степень выдающихся интеллектуальных и творческих способностей субъектов, основанных на критическом, творческом мышлении, характеризующееся усиленной мотивацией, высокой эрудицией, возможностью выполнения сложных целей, оригинальностью мышления согласно меритократической (аксиологической) и альтиметрической (функциональной) стратегий к формированию типов элитарного профильного и профессионального образования является необходимым условием для становления элитарной личности, что и подтверждает наше исследование.

Рост качества человеческого капитала зависит от уровня профессионализма субъектов всей системы элитарного образования, эффективность которой определяется преемственностью элитарного профильного образования на третьей ступени гимназий, лицеев и высшим профессиональным образованием в университетах. Являясь подсистемой системы непрерывного элитарного профессионального образования *лицей* способствуют усилению интеграции в системе образование-наука-производство, а *гимназии* реализуют интегративные принципы в системе образование-наука.

Подготовка профессиональной элиты – это цель и задача цивилизационного общества на всех уровнях. Профильное образование на старшей ступени гимназий и лицеев является одним из условий образовательной преемственности в непрерывном элитарном высшем профессиональном образовании при поступлении в университеты, что способствует повышению эффективности подготовки конкурентоспособных специалистов.

Как показывают экономико-социологические исследования, элитарное профильное образование на третьей ступени гимназий, лицеев и элитарное высшее профессиональное образование в университетах формирует в обучающихся качества, позволяющие им быть конкурентоспособными на европейском и мировом рынке труда: владение образовательными компетентностями (общекультурной, допрофессиональной, профессиональной, методологической) и субъектно-личностными характеристиками: лидерство, интеллект, конкурентность, инициативность, самоуправление, выбор, ответственность, динамичность, гибкость, толерантность, тогда как российская образовательная система *в целом* пока не настроена на базовые механизмы и ценности, присущие рыночной экономике.

Качество образования в современных условиях формирования экономики знаний значительно повышается при условии интеграция науки, образования и производства. Но создание в России инновационной экономики, как отмечает Е.Г. Ясин, возможно через 20-30 лет, так как необходимо осуществить комплекс условий, таких как: интеграция науки с образованием, концентрация науки на приоритетных направлениях, максимальная открытость и интеграция российской науки в мировое научное сообщество, независимая научная экспертиза, первоочередное и массовое развитие индустрии инноваций, коммерциализация науки, приближение науки к нуждам практики [8].

Существенным фактором инновационного развития современной экономики является такая организационная форма элитарного образования как *экспорт образовательных услуг*. Для всех российских вузов активный экспорт образования является новым видом деятельности, его успешно может осуществить *элита*, формирование которой осуществляется на основании меритократической и альтиметрической стратегий в формировании элит в науке, в образовании, в культуре, в бизнесе на основе разработки собственной стратегии выхода на внешние рынки с использованием имеющегося мирового опыта, готовящая сообщества интеллектуалов - профессионалов для осуществления стратегических задач.

Результаты по проблеме исследования показали, что вопрос качества подготовки конкурентоспособных профессионалов в элитарном образовании решается положительно при осуществлении образовательной преемственности элитарного профильного образования на третьей ступени гимназии, лицея и элитарного высшего профессионального образования в университете согласно требованиям Болонских преобразований.

Профильное образование создаёт условия для проектирования и реализации на компетентностной основе индивидуальных образовательных траекторий на основе широкого выбора профильных программ и образовательных интегрированных курсов, практикумов, факультативов, стажировок. Программа подготовки профессионалов в гимназиях, лицеях и университетах, связанная с проблемами экспорта российского образования, позволяет подготовить интеллектуальную элиту, способную осуществить научно-образовательные задачи европейской интеграции, а обучающимся – получить опыт креативной деятельности в приобретении профильно-профессиональных компетенций.

В результате исследования установлено, что для достижения обучающимися высокого уровня образованности в элитарном профильном и элитарном высшем профессиональном образовании необходим комплексный подход, позволяющий каждому обучающемуся овладеть универсальными мыслительными, коммуникативными и учебными действиями, способами деятельности, необходимыми и достаточными для достижения образовательных компетентностей, овладения ключевыми, профильными и профессиональными компетенциями, ИКТ, для развития интеллектуальной, творческой преобразующей деятельности и формирования личностных качеств, развития одарённости.

Достижение образовательных компетентностей (общекультурной, допрофессиональной, профессиональной, методологической) возможно, когда приоритет отдаётся интеллекту и креативности, то есть в целом происходит усиление субъектно-личностного компонента в элитарном профильном и высшем профессиональном образовании, осуществляется образовательная преемственность.

Образовательная преемственность элитарного профильного и элитарного высшего профессионального образования, проектируемого и конструируемого согласно компетентностному подходу, реализуется комплексом педагогических условий, основу которых составляют такие преемственные связи: субъектно-личностная (субъектная связь развития элитарного сознания личности и менталитета обучающихся, одарённости), стратегическая (определяет ценности и цели образовательной стратегии, способствуя вхождению в европейское и мировое научно-образовательное пространство), ведущая (содействует развитию образовательной деятельности как преобразующей), универсальная (определяет выбор развивающих технологий) и результативная (способствует достижению образовательных компетентностей).

Важной характеристикой профильного обучения является возможность реализации индивидуального выбора, что усиливает преемственность между элитарным образованием на старшей ступени гимназии, лицея и элитарным высшим профессиональным образованием в университете, то есть на субъектно-личностном уровне.

По данным А.Н. Джурицкого [11], исследующего вопросы истории зарубежной педагогики, наиболее общими характеристиками организации обучения на старшей ступени общего образования в современной зарубежной школе являются:

- обязательный профильный статус последних двух-трёх лет обучения;
- несколько вариантов профилей, обычно 2-3 профиля: в Европе – академический, позволяющий продолжить обучение в вузах и профессиональный, где изучаются по упрощённому учебному плану прикладные и профильные дисциплины, а в США – академический, общий и профессиональный, предполагающий предпрофессиональную подготовку;
- многообразие способов формирования индивидуального учебного плана профильной подготовки (от жёстко фиксированного до свободного выбора из 15-25 учебных курсов);
- снижение количества обязательных учебных предметов (курсов) на профильной ступени сравнительно с основной;
- выделение старшей профильной школы в самостоятельный вид образовательного учреждения (лицей, гимназия, «высшая» школа); как правило, возможность прямого зачисления в высшие учеб-

ные заведения на основании диплома об окончании профильной школы; возрастающая ответственность центральной власти за организацию и результаты профильного образования.

В педагогической науке в разработке проблем профильного образования формируется принципиально новый, не характерный для российской педагогики *организационно-педагогический подход* (ранее был только традиционный *дидактический подход*). Особенностью этой инновации является то, что впервые в практике российского образования объектом эксперимента в системе общего образования стал комплекс, включающий условия, модели и механизмы организации, технологии образовательного процесса. Ранее в качестве такого объекта выступали исключительно структура и содержание образования и связанные с ними аспекты учебно-методического обеспечения образовательного процесса.

Таким образом, на рубеже XX-XXI в. осуществилась возможность осуществления индивидуализации обучения в современном профильном образовании не только в элитарной, но и в массовой старшей школе. Как отмечено в Концепции профильного обучения на старшей ступени общего среднего образования (2002 г.), профильное обучение – средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счёт изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования.

Следует разграничить понятия «профильное обучение» и «профильная школа». Профильная школа есть институциональная форма реализации цели профильного образования.

Развитие профильного обучения в гимназиях и лицеях России к середине первого десятилетия XXI века в основном соответствует требованиям мирового развития образования. Особенно можно отметить:

- выполнение требований Болонских соглашений; проектирование и реализация индивидуальной образовательной траектории на компетентностной основе согласно европейскому образовательному стандарту;
- информатизация образования и компьютерные технологии;
- создание ИнКо – инновационных комплексов в сфере образования, их деятельность в режиме ресурсного центра по профильному обучению (ОУРЦ);
- широкое использование дистанционных курсов в системе профильного обучения;
- тьюторское сопровождение обучающихся; использование цифровых портфолио как накопительную систему индивидуальных образовательных достижений, проведение ЕГЭ.

Обобщая изложенное, можно сказать, что специфичность профильного образования в гимназиях, лицеях и университетах в новых экономико-правовых и культурно-исторических условиях состоит в том, что образовательный процесс носит личностно-развивающий характер, позволяющий реализацию индивидуальной образовательной траектории обучающегося на основании компетентностного подхода согласно европейскому образовательному стандарту.

Профильность в школьном и университетском образовании является необходимым педагогическим условием образовательной приемственности структуры и содержания элитарного образования в системе «гимназия/лицей-университет». Поэтому профилизация образования на третьей ступени гимназий и лицеев является полноценным самостоятельным профильным элитарным образованием по структуре и содержанию более высокого уровня по сравнению с профильным обучением и поэтому целесообразно определить и применять понятие: «*элитарное профильное образование*».

Таким образом, в России и других странах к концу первого десятилетия XXI века выделились учреждения элитарного профильного образования и элитарного высшего профессионального образования (гимназии, лицеи, университеты, высшие школы, бизнес-школы). Профильность на третьей ступени гимназий, лицеев и университетов обоснованно является необходимым условием образовательной приемственности высшего профессионального образования в университетах при овладении профессиональными компетенциями и становлении креативной и конкурентоспособной личности.

Список литературы:

1. Асмолов А.Г., Семёнов А.Л., Уваров А.Ю. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие. – М.: Изд-во «НексПринт», 2010. <http://rcokoit.ru/dld/metodsupport/russianschoolit.pdf> Источник проверен 20.08.2011г.
2. Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики. - Москва: «Форум-Инфра-М», 1998. http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/Djurin/07.php Источник проверен 9.05.2008г.
3. Заседание Государственного совета и Комиссии по модернизации и технологическому развитию экономики России от 31 августа 2010 года. <http://www.kremlin.ru/news/8785>
4. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании// http://pedlib.ru/Books/3/0389/3_0389-1.shtml. Источник проверен 30.04.2011.
5. В.В. Путин <http://www.premier.gov.ru/> Источник проверен 17.03.2010г.
6. Тряпичина А.П. Новая школа и новый учитель: выступление на Педагогической ассамблее // Вестник Герценовского университета. 2010.- № 3(77).С.23-28 // http://pedlib.ru/Books/3/0389/3_0389-1.shtml. Источник проверен 30.04.2011.
7. Фурсенко А.А. Лондонский Всемирный форум обучения и технологий 12 января 2010г. <http://mon.gov.ru/str/mon/mis/>; <http://dic.edu.ru/news/2704/> Источник проверен 20.02.2011.
8. Ясин Е.Г. Модернизация и общество // Вопросы экономики.- 2007. №5.- С.4-29.

Интернет-журнал «ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ»
2011, №5

РОЛЬ ОЦЕНКИ (БЕНЧМАРКИНГА) В ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПОТРЕБИТЕЛЯ И ПРОИЗВОДИТЕЛЯ НОВШЕСТВ В ОБРАЗОВАНИИ

ROLE OF THE ASSESSMENT (BENCHMARKING) IN THE ORGANIZATION OF INTERACTION OF THE CONSUMER AND THE MANUFACTURER OF INNOVATIONS IN EDUCATION

Курдюмова И.М.

Главный научный сотрудник Института инновационной деятельности в образовании РАО, доктор педагогических наук

E-mail: irkur@yandex.ru

Kurdyumova I.M.

Chief research scientist of the Institute of Innovative activity in Education

(Russian Academy of Education)

Doctor of Science (Education)

Аннотация. В статье рассмотрены в целостном виде возможности использования бенчмаркинга в сфере образования. Дана характеристика результатов использования бенчмаркинга в сфере образования в странах ЕС на протяжении последних лет.

Annotation. Article is considered in the integral view of possibility of benchmarking use in education field. The characteristic of results of use of a benchmarking in an education sphere in the EU countries on the duration of last year's is given.

Ключевые слова: сравнительная оценка уровня; бенчмаркинг; оценивание; аудит; аккредитация; система образования.

Keywords: Comparative assessment of level; benchmarking; assessment; audit; accreditation; education system.

В последнее десятилетие феномен оценки качества, именуемый «сравнительная оценка уровня» или «benchmarking» распространился весьма широко. Все больше сообщается сведений об успешном применении этого метода, о его влиянии на повышение эффективности и качества. Использование этого метода в системе высшего образования в Европе все ширится. Возникает вопрос – в чем же секрет этого метода? Постараемся в этом разобраться.

Сравнение результатов обучения и подготовки, как в странах Европы, так и по всему миру, сводится к презентации сравнимых индикаторов, полученных из существующих на данный момент и доступных источников. Сравнение результатов может внести вклад в развитие различных систем и восприятие альтернативных подходов при достижении похожих результатов.

Сравнение результатов полезно по многим причинам, не только как способ повышения качества результатов, но и для определения различий, сходства или уникальности отдельных образовательных систем. Например, применение сравнения результатов (benchmarking) с последующим анализом поможет выделить относительные достоинства политики и практики образования в разных странах.

Среди видов оценивания, используемых в европейском высшем образовании сегодня, можно назвать следующие методы: собственно оценивание, аудит, аккредитацию и бенчмаркинг. Среди обязательств стран Европы в новых экономических и социальных условиях, принятых в Лиссабоне, ЕС утвердил обязательства и их стратегические цели на декаду (до 2010): «стать самой динамичной, основанной на знаниях, способной к соревнованию экономикой в мире, способной к постоянному росту, обеспечению рабочих мест и социальной поддержке» [1]. Для достижения этих целей ЕС принял определенные меры по усилению систем образования европейских стран и их соответствию новым вызовам: глобализации, создания «общества знания» (knowledge society), формирования «экономики знания» (knowledge economy), а также наметил возможные пути совершенствования этих систем.

Были приняты три основные стратегические направления для систем образования и профессиональной подготовки в странах Европы:

- увеличение качества и эффективности образовательных систем и систем подготовки в ЕС;
- содействие в доступе ко всем системам образования и подготовки;
- открытость систем образования и подготовки всему миру.

Была выработана рабочая программа по достижению целей систем образования и подготовки в Европе (Detailed Work Programme on the Follow-up of the Objectives of the European Education and Training Systems). В этой программе были выделены специфические задачи стран ЕС на период до 2010 г.

В качестве части этой программы была предложена программа «метода открытой координации» (the Open method of Coordination or OMC). Этот метод описывается как «способы распространения лучшей практики и достижения большей конвергенции к целям ЕС». В него входят три основные методологии для сравнения: *обмен лучшим опытом, оценка равных* (peer review), а также *показатели и метод сравнения результатов* (benchmarking). В задачи данной статьи входит более подробное рассмотрение **метода бенчмаркинга (benchmarking)**. Прежде всего, как следует понимать этот новый термин, пришедший в образование из других сфер?

Понятие «бенчмаркинг» присутствует в ряду экономических понятий сравнительно недавно. Термин «бенчмаркинг», характеризующий самостоятельный вид деятельности, появился в 70-е годы нашего века, хотя и ранее успешно действующие организации активно изучали и брали на вооружение передовой опыт предприятий партнеров и конкурентов.

Зарубежные словари трактуют термин «benchmark» как «экспертный стандарт, предварительно определенный образец, используемый в качестве контрольной точки» или «стандарт, по которому можно произвести измерение или оценку чего-либо», первоначально заимствован из геологии. По сути бенчмаркинг – это процесс эталонного сопоставления. В бизнес-среде существует множество трактовок бенчмаркинга. Классическим определением бенчмаркинга являются слова основателя этого метода совершенствования Роберта Кэмпбелла: «Бенчмаркинг – это поиск лучших методов, которые ведут к улучшению деятельности» [4].

Более развернутое определение дает экс-председатель Американского общества качества (ASQ) Грегори Ватсон: «Бенчмаркинг – это процесс систематического и непрерывного измерения: оценка процессов предприятия и их сравнение с процессами предприятий лидеров в мире с целью получения информации, полезной для усовершенствования собственной деятельности» [11]. Точка отсчета (benchmarking) – стандартизованный метод получения данных способом, который позволяет осуществлять сравнение деятельности различных организаций или программ, зачастую с целью внедрения передового опыта (<http://www.bologna-bergen2005.no/>).

Бенчмаркинг (benchmarking) – это сбор и анализ информации о деятельности лучших предприятий, партнеров и конкурентов, об используемых ими методах управления. Цель бенчмаркинга – повышение эффективности собственной деятельности и завоевание преимуществ в конкурентной борьбе. Предметом бенчмаркинга является технология, производственные процессы, методы организации производства и сбыта продукции. Результаты бенчмаркинга наряду с результатами маркетинговых исследований используются при выработке целей и стратегий деятельности организаций.

В настоящий момент *бенчмаркинг приобретает статус глобального явления и рассматривается как механизм, позволяющий обмениваться организациям всего мира накопленными знаниями и опытом для общего продвижения вперед*. Более 10 лет назад в 1993 г. бенчмаркинговые центры Великобритании, США, Германии, Швеции и Италии решили объединить усилия по развитию метода эталонного сопоставления в мире. И в 1994 г. была учреждена Глобальная сеть бенчмаркинга (Global Benchmarking Network, GBN) как сообщество независимых бенчмаркинговых центров. На сегодняшний день Сеть объединяет подобные центры из 24 стран мира. Департамент «Деловое совершенство» Всероссийской организации качества (ВОК) с осени 2004 г. является официальным членом Глобальной сети бенчмаркинга [3].

Наряду с GBN успешно функционируют отраслевые глобальные бенчмаркинговые сообщества в сфере образования, такие как Consortium for Higher Education Benchmarking Analysis (CHEBA), Public Sector Benchmarking Service (PSBS), Educational Benchmarking, Inc. (EBI) и другие международные центры эталонного сопоставления. Активному развитию глобального бенчмаркинга способствуют мировые конкурсы в области качества: Национальная премия качества Малколма Болдриджа (США), Японская премия качества, Европейская премия качества и другие [3].

Организатором Европейской премии по качеству (с января 2006 г. – Премия совершенства EFQM) является Европейский фонд управления качеством (EFQM), в то же время фонд успешно развивает бенчмаркинг на базе премии, организует посещения лучших компаний Европы – лауреатов премии качества, координирует работу групп эталонного сопоставления, исследовательских консорциумов, практических сообществ.

В частности, в рамках образовательного сообщества EFQM «Education Community of Practice» сотрудничают более 150 европейских вузов из 20 стран, проводя ежеквартальные встречи, конференции, семинары. Помимо «материальной» бенчмаркинговой деятельности, Европейский фонд управления качеством активно развивает интерактивное эталонное сопоставление с использованием web-ресурсов. Интернет-сервис EFQM Excellence One – это обучающая on-line система е-бенчмаркинга, объединяющая все лучшие инструменты и методы совершенствования на базе модели EFQM.

Бенчмаркинг в образовании Европы

Остановимся подробнее на некоторых характеристиках бенчмаркинга, используемых в образовательной сфере. Сравнение результатов обучения и подготовки, как в странах Европы, так и по всему миру, сводится к презентации сравнимых индикаторов, полученных из существующих на данный момент и доступных источников. Сравнение результатов полезно по многим причинам, не только как способ повышения качества результатов, но и для определения различий, сходства или уникальности отдельных образовательных систем. Например, применение сравнения результатов (benchmarking) с последующим анализом поможет выделить относительные достоинства политики и практики образования. Сопровождаемое последующим анализом сравнение результатов может внести вклад в развитие различных систем и восприятие альтернативных подходов при достижении похожих результатов.

Помимо ограничений, налагаемых отбором ограниченного числа показателей (индикаторов), рассматриваются также возможности лучшего применения того или иного индикатора. О том, насколько лучше или хуже использовать тот или иной индикатор, можно было судить на основании использования 13 показателей, отобранных в рабочей программе (2002). На этой основе была также сделана попытка проанализировать сильные и слабые стороны европейского образования в общемировом контексте.

Открытость, кооперативный характер и сравнимость образования и подготовки

Открытость, кооперативный характер и сравнимость образования и подготовки национальных систем высшего образования в Европе были ясно отмечены в рамках Болонского процесса еще в Праге в 2001 г. Последующие шаги были предприняты в ходе принятия системы кредитов (European

Credit Transfer System or ECTS). Для целей международной оценки результатов, открытости, кооперативности и сравнимости происходит оценка на следующих трех уровнях:

Национальном: меры, принятые каждой страной для открытости и кооперации (например, изучение иностранных языков);

Европейском: эффективность программ кооперации и совместимости программ между странами ЕС (например, мобильность студентов и преподавателей в рамках программы Эразмус; возможности для получения работы и пр.);

Глобальном: степень открытости и совместимости программ обучения и подготовки в странах ЕС по отношению к остальному миру (например, мобильность студентов).

Схема представляет взаимодействие между этими тремя уровнями. Четыре показателя, один на национальном, два на европейском и один на глобальном уровнях, включены в финальную модель.

Модель показателей

Модель, используемая для классификации различных показателей, обеспечивает разумный подход, охватывающий все возможные факторы, связанные с системой образования и подготовки. Она основана на рекомендациях Европейской Комиссии, реализованных в 2002 г. и предлагающих следующую классификацию: вход – выход – результат – воздействие. Категория *вход* характеризует финансовые и другие ресурсы, способствующие поддержанию учебных возможностей. Категория *процесс* призвана помочь в осуществлении «системного» подхода к рассмотрению систем образования и подготовки. Вопросы совместимости обеспечения, мобильности и открытости систем также входят в эту категорию.

Категория *выход* рассматривается как охватывающая результаты обучения индивида, такие как знания, умения, отношения, ценности и верования. Обычно наиболее реально оценить и измерить знания и умения учащихся. Категория *воздействие* учитывает общий эффект, который обучение оказывает на окружающее сообщество, на дом, на работу и на общество в целом.

Таблица 1.1.

<i>Вход</i>	<i>Процесс</i>	<i>Результат</i> образовательных институтов	<i>Выход</i> (результаты обучения)	<i>Воздействие</i>
Понятия				
Финансовые Ресурсы Человеческие ресурсы	Инструментальные Условия Учебная среда	Рекомендации Аккредитация Возможность Доступ	Эффективность Уместность Действенность Качество Справедливость	Экономия Общество
Показатели				
	Квалификация учителя Зарботная плата учителя Размер класса Время обучения Использование ICT Сравнимость Обеспечения Открытость и кооперация системы	Набор Доля участия Прогресс Доля перехода Годы обучения Достижения Доля окончивших	Знания и умения Деятельность Достижения Компетенция Готовность к уче- нию Гибкость Адаптивность	Экономическое воздействие Соревновательность Участие рабочей силы Качество жизни Доверие Гражданственность

Модель индикаторов

Для построения системы показателей были использованы следующие источники: Доклад о развитии человечества (Human Development Report), Доклад о глобальной конкурентоспособности (Global Competitiveness Report), Обзор мировых ценностей (World Values Survey), Обзор данных о рабочей силе в ЕС, база данных ООН о движении населения (UN Population Division database) [1].

В последнее десятилетие феномен оценки качества, именуемый «оценка уровня» или «benchmarking» распространился весьма широко. Все больше распространяется сведений об успешном применении этого метода, о его влиянии на повышение эффективности и качества; из этой информации следует, что «оценка уровня» может быть рассмотрена в качестве современного инструмента наиболее эффективной оценки качества.

Можно выделить два основных типа (вида) бенчмаркинга: сравнительный и процессный. Такую систематизацию предлагает руководитель Новозеландского исследовательского центра организационного совершенствования (COER) Робин Манн [5].

Сравнительный бенчмаркинг (performance/competitive benchmarking) – это вовлечение организаций в процесс измерения результатов, оценки и сравнения показателей деятельности организации и уровня ее развития. Информация, собранная в процессе сравнительного бенчмаркинга, может использоваться для определения возможностей совершенствования и/или установления стратегических целей. Уровни развития организаций рассматриваются в качестве контрольных значений (бенчмарков), а лучшие показатели устанавливаются компаниями – лидерами в своей области. Бенчмарки также используются в форме индексов (например, американский и европейский индексы потребительской удовлетворенности). Сравнительный бенчмаркинг близок по своей сути к конкурентному анализу.

Процессный бенчмаркинг (process benchmarking) представляет собой поиск организаций, имеющих лучшие достижения в той или иной сфере деятельности, для их детального исследования. Изучение лучших процессов заключается в осознании механизма функционирования интересующего процесса, нежели в сравнении его показателей с результатами аналогичного процесса в своей организации. Исследование обычно проводится на основании взаимного соглашения сторон, которое регулируется бенчмаркинговым «Кодексом поведения» (в Европе это «The European Benchmarking Code of Conduct», разработанный Европейским фондом управления качеством – EFQM).

Таким образом, бенчмаркинг – это, во-первых, сравнение своих показателей с показателями других организаций: конкурентами и организациями-лидерами, и, во-вторых, изучение и применение успешного опыта других у себя в организации.

В процессном бенчмаркинге можно выделить два направления.

Во-первых, поиск лучших хозяйственных решений (best practice), это направление характеризуется детальным изучением интересующих этапов деятельности организации-партнера, имеющей структуру процесса.

Во-вторых, изучение факторов, способствующих улучшению бизнес-процесса, т. е. факторов осуществления (enablers) – это методы, стратегии, подходы, инструменты, повышающие показатели деятельности организации и ее конкурентоспособность.

Комплексное использование сравнительного и процессного подходов к проведению эталонного сопоставления наиболее эффективно реализует потенциал бенчмаркинга как инструмента повышения конкурентоспособности организации. Причем, сравнительный бенчмаркинг выступает в роли начального (вводного) этапа процессного бенчмаркинга. Измерение показателей организации и показателей конкурентов позволяет определить направления, требующие первоочередных улучшений, области наиболее серьезного отставания от конкурентов. Полученная информация выступает в качестве входной для процессного бенчмаркинга. Систематизация этих данных в соответствии с процессами организации и приведение их к общему знаменателю с эталонной компанией позволяет оценить возможность внедрения сторонних процессов в деятельность своей организации, определить ограничения по реализации проекта, отладить реформируемый процесс и обеспечить его эффективное выполнение.

Особенности использования бенчмаркинга в образовании

В образовании термин «бенчмаркинг» используется по отношению к конкретным, измеримым целям. Они могут быть сгруппированы в шести областях:

- Инвестиции в образование и подготовку;
- Отсев из школ;
- Выпускники по естественным наукам, математике и технологии;
- Количество населения, получившего законченное среднее образование;
- Ключевые компетенции;
- Обучение в течение жизни.

Коммюнике дает общий взгляд на результаты государств – членов и рекомендует Совету к 2010 г. принять следующие европейские точки отсчета[10]:

1. Все государства – члены должны иметь вдвое меньше отсеявшихся из школы учащихся по сравнению с 2000 г., в общем уровень по ЕС должен не превышать 10 %. Тенденции в школьном отсеке (т.е. числе молодых людей в возрасте между 18 и 24, имеющих только низшее среднее образование и не обучающихся в данный момент) носят позитивный характер для всех государств – членов, но предстоит еще много сделать к 2010 г. В среднем по ЕС доля отсева составляла в 2002 г. 19 %, в то время как в трех таких преуспевающих странах как Швеция, Финляндия и Австрия она составляла 10,3 %. А в Португалии – 45 %, в Испании – 29 % и в Италии – 26 %.

2. Все страны – члены ЕС должны, по крайней мере, вдвое уменьшить гендерный дисбаланс среди выпускников, получивших математическое, естественнонаучное и технологическое образование, при сохранении значительного возрастания общего числа получивших такое образование по сравнению с 2000 г. Хотя в ЕС относительно большее число выпускников получают естественнонаучное, математическое и технологическое образование (около 550 000 в год) в сравнении с США (370 000) и Японией (240 000), намного меньше выбирают карьеру исследователя. Должны быть предприняты усилия с тем чтобы стимулировать мотивацию девочек к выбору научно-технических предметов в начальной, средней и высшей школе. В 2002 г. три страны, показавшие лучшие результаты – Ирландия, Португалия и Италия – число мальчиков превосходило число девочек в полтора раза по этим предметам.

1. Страны ЕС должны достичь такого показателя для 25-64 летних с окончанным средним образованием – не менее 80 % населения. В большинстве стран ЕС это число растет. Для возрастной группы в 25-64 численность возросла с 50% в 90-е годы до 66% в 2000 г. Если эта тенденция будет продолжена, к 2010 г. средний уровень по ЕС будет приближаться к 80%.

2. Процент слабо успевающих 15-летних по таким предметам как математика, чтение, естественные дисциплины должен уменьшиться по крайней мере наполовину в каждом государстве по сравнению с 2000 г.

Согласно данным обзора PISA, проведенных OECD – Организацией по экономическому сотрудничеству и развитию, уровень текущих достижений в чтении (для 15-летних) выше в США и Японии, чем в ЕС. Эти данные оживленно обсуждались в отдельных странах ЕС, как из-за относительно низких результатов в Германии и Люксембурге, так и из-за несомненных успехов, например, в Финляндии. Еще многое остается сделать для повышения качества образования и подготовки в Европе по сравнению с высшими мировыми достижениями.

3. Уровень участия в обучении в течение жизни в ЕС должен быть, по меньшей мере, 15 % взрослого населения (25-64) и не может быть ниже 10 % в любой стране. Возрастание участия в обучении в течение жизни – это, возможно, один из важных вызовов в сфере образования и подготовки. В ЕС уровень в 2002 г. был 8,4% по отношению к 19,6% в трех лучших странах (Великобритания, Финляндия, Дания) (8). Коммюнике призывает страны-участники устанавливать национальные точки отсчета для того чтобы вносить свой вклад в Лиссабонские цели «постоянного ежегодного роста инвестиций в человеческие ресурсы».

В детально разработанной рабочей программе целей систем образования и подготовки в Европе (Education and Training 2010 г.) Европейская Комиссия предложила принять точки отсчета, применимые к системам образования и подготовки в тех областях, которые являются ключевыми для достижения стратегических целей, поставленных ЕС в Лиссабоне по превращению Европы к 2010 г. в «наиболее динамично развивающуюся, основанную на знаниях и успешную в соревновании экономику в мире».

Однако точки отсчета остаются показателями и, в соответствии с принципом дополнительности, только от государств – членов ЕС зависит принятие решений в соответствии с заключениями Лиссабонского саммита. Сами государства несут ответственность за содержание и организацию деятельности своих образовательных систем. В Коммюнике выражается надежда, что предложенные показатели будут приняты во внимание странами в их промежуточных отчетах о внедрении рабочей программы.

В докладе содержится список показателей и уровней достижений, средних по Европе, который может быть использован для мониторинга достигнутого прогресса в области образования и подготовки в последующие годы.

Использование метода бенчмаркинга в университетах Европы все ширится. Возникает вопрос – в чем же секрет популярности этого метода? Постараемся в этом разобраться.

В литературе имеется три вида определений этого явления: практические, экзистенциальные и метафорические. *Практические* дают описание этого метода, например: «оценка уровня» – это систематическое изучение и сравнение ключевых показателей деятельности (компании), оцениваемые как наилучшие в данном виде деятельности или для данной функции. ... Это способ сравнения продукта или процесса с другими, по отношению к определенным стандартам.

Экзистенциальные определения пытаются связать «оценку уровня» с опытом и эмоциями основ человеческого бытия. Они как бы предполагают, что это всего лишь более формальное измерение нашего повседневного взаимодействия. ... В конце концов, это лишь способ систематического изучения отличий от других и изменение своих действий. ... Это всего лишь манера имитации успешного поведения. «Оценка уровня» – это форма выражения человеческого любопытства, в которой человеческое существо исследует возможности кооперации и дружбы. «Оценка уровня» – это учебный процесс, который требует доверия, понимания, отбора и адаптации лучшей практики на пути совершенствования.

Метафорические определения: это состояние ума организации, которое поощряет постоянные усилия по сравнению функций и процессов с теми, кто является лучшим в той или иной области. Метафоры являются инструментом создания самооценки.

Существует множество различных типов бенчмаркинга. Настоящий бенчмаркинг всегда ориентирован на совершенствование процесса. Переговоры, сотрудничество, развитие процесса взаимопонимания являются необходимыми частями процесса, который предполагает наличие открытости и диалога, точных и четко очерченных целей, а также процедур принятия решения и творчества.

В то время как процесс оценки представляется в значительной мере бюрократическим, основанным на бумажных данных, процесс бенчмаркинга предлагает больше взаимодействия и эмоциональных стимулов, что имеет важное значение в процессе обучения. Результаты бенчмаркинга создают изменения в качестве, которые воздействуют на источники тех или иных культурных аспектов, и обучение продолжается на новом уровне.

Отмечают пять основных принципов, на которых основывается бенчмаркинг [13]:

1. Бенчмаркинг включает в себя элемент сравнения, получаемого в процессе принятия решений в отдельных точках, таких, как набор общих критериев, по которым оценивается деятельность институтов/университетов.

2. Бенчмаркинг предполагает сильное учебное воздействие и стремление усовершенствовать существующую практику.

3. Бенчмаркинг – процесс длительный, требующий времени, продолжающийся и после завершения того или иного проекта.

4. Для осуществления бенчмаркинга необходимо владение учебным процессом в целом, установление взаимосвязей внутри процесса.

5. Если *ранжирование* является частью бенчмаркинга, то должны быть согласованные и прозрачные процедуры, позволяющие в максимально возможной степени сделать ранжирование объективным. С этой целью можно использовать несколько ключевых индикаторов.

К принципам хорошего *ранжирования* относятся следующие:

- критерии ранжирования должны быть известны испытуемым до начала процесса оценки;
- ранжирование может быть многоаспектным и вовсе не обязательно включать формальные санкции (если они есть, о них должно быть известно заблаговременно);
- ранжирование должно быть основано, скорее, на качественных данных, чем на простых числах, что позволит более полно использовать ранжирование в качестве механизма оценки.

Конкретные примеры бенчмаркинга в образовании стран ЕС

Бенчмаркинг может использоваться на следующих уровнях: национальном/интернациональном, внешнем/внутреннем, процесс/результат.

Национальный бенчмаркинг в своей чистой форме включает исследования, проводимые, например, Агентством по оценке качества в Великобритании (QAA), и касающиеся оценки и установления уровня учебных программ по отдельным предметам в высшем образовании страны. В Финляндии бенчмаркинг исследуется в трех национальных политехнических институтах: кроме того, в университете Оулу сравнение проводится на международном уровне с университетами из пяти разных стран. Тем самым, можно говорить об интернациональном бенчмаркинге.

Различие между *внешним и внутренним* бенчмаркингом заключается в ответе на следующие вопросы:

- 1) где возникла инициатива?
- 2) какова степень привлечения партнеров извне?

Внешний бенчмаркинг осуществляется по инициативе внешних агентств, как на национальном уровне, так и на европейском. В процесс внешней оценки включаются и элементы внутренней самооценки. Таким образом, используется смесь приемов внутренней и внешней оценки.

Процесс/результат. Основным принципом, лежащим в основе концепции бенчмаркинга является признание его долговременным процессом, который не находится в статике, а изменяется со временем. В соответствии с этим, природа инициатив бенчмаркинга состоит в поддержке внутренних процессов продолжающегося совершенствования качества. Стандарты лучшей практики развивались в ходе согласования интересов всех партнеров. Подход, ориентированный на процесс, предполагает создание небольших команд экспертов из близких организаций, которые могут обеспечить сравнение информации со стандартами в той или иной предметной области. Задача команды экспертов заключается в том, чтобы охватить два взаимосвязанных элемента; создать точки отсчета, которые помогут определить природу достижений по тому или иному предмету, а также сформулировать минимальные требования или ожидания к той деятельности, которую формирует данный учебный предмет.

В результате создается документ, в котором содержатся «принципы хорошего бенчмаркинга», включая толкование самого этого понятия. Предполагается, что акцент в рекомендациях делается на раскрытие содержания понятия, а не просто на его применение. При этом понятие бенчмаркинга раскрывается в терминах Болонского процесса и дается обзор различных критериев бенчмаркинга. Дается также обзор опыта.

В Великобритании бенчмаркинг представляет собой предмет общественного соглашения относительно природы и стандартов тех показателей, которые приписываются тому или иному учебному предмету (1999). При этом на национальном уровне предполагается, что информация по бенчмаркингу должна использоваться организациями как часть процесса оценки программы, как установление стандарта.

Национальный Комитет по проблемам высшего образования (National Committee of Inquiry into Higher Education) склоняется к мнению, что стандарты обучения должны быть разработаны самим академическим сообществом посредством формальной группировки основных областей обучения. При этом считается, что предметные ассоциации и профессиональные органы играют свои роли в развитии бенчмаркинга. Агентство по оценке качества обучения (QAA) должно работать с институтами над созданием небольших экспертных групп, обеспечивающих необходимую для бенчмаркинга информацию. Роль Агентства по оценке качества заключается в стимулировании академического сообщества, его связей с предметными ассоциациями, в создании групп, дающих необходимую информацию.

Задачей групп бенчмаркинга является присуждение академических степеней в первой инстанции. Задача состоит из разработки двух связанных элементов. При разработке *первого элемента* от групп требуется создание точек отсчета, исходных позиций, которые помогут определить природу искомых стандартов. Это напоминает создание сети координат на карте – территории учебного предмета. Внутри границ, определенных экспертами, каждая оценка должна иметь определенное расположение. Следовательно, бенчмаркинг не связан с созданием национальных программ. Это попытка обеспечить средства признания различий и разнообразия программ в согласованных пределах внутри данного предметного сообщества.

Для экспертных групп важно ответить на следующие вопросы: «Что требуется от выпускника в отношении его профессиональных способностей в рамках данной дисциплины?» (Иначе говоря, раскрывается продолжение фразы: «Окончивший курс или получивший диплом должен быть способен ...»), при этом упор следует сделать на результатах обучения).

Альтернативная формулировка может быть следующей, например: «Что может ожидать окружающий мир от выпускника или носителя диплома по данному учебному предмету?».

Эти два вопроса могут оказаться полезными для размышления в группах экспертов по проблемам:

- градуирования (что означает данная степень/диплом);
- выделения специфических умений и способностей, обозначенных в степени/дипломе по отдельному учебному предмету.

При разработке *второго элемента* экспертные группы должны формулировать или артикулировать минимальные требования, или ожидания, или деятельность по получению вознаграждения в рамках данного учебного предмета. Спецификация «порога» стандарта является фундаментальной чертой развития оценки качества в ходе экспертизы бенчмаркинга. От экспертных групп требуется, в таком случае, определить критерии, связанные с профессиональными качествами и способностями, в том числе в их «типичном» виде.

В задачу экспертных групп входит создание общих формулировок, которые представляют ожидания от стандарта в конкретной предметной области.

Бенчмаркинг – это не перечень специфических знаний; это вопрос создания индивидуальных программ для конкретных институтов. Это – создание концептуальной модели, которая дает академической дисциплине согласованность и возможность определить самоидентичность. Это:

- те интеллектуальные способности и понимание, которые должны быть развиты в процессе изучения этой дисциплины до уровня ученой степени;
- методы и навыки, которые ассоциируются с развитием понимания данной дисциплины;
- уровень интеллектуальных требований и вызовов, соответствующих уровню ученой степени по данной дисциплине.

Экспертные группы по бенчмаркингу должны помочь в следующих направлениях:

Обзор: QAA должна использовать формулировки бенчмаркинга в своем обзоре. Эти формулировки, в свою очередь, выступают средством определения пригодности цели индивидуальных программ в ходе обзора внутренних процессов в институте. В связи с этим, они должны представлять сравнимые стандарты достижений. Институты обязаны демонстрировать, как информация бенчмаркинга может быть использована для спецификации предполагаемых результатов программ, а также для отбора общих требований модели оценки.

Общественная информация: Потенциальные студенты и работодатели нуждаются в получении информации, которая помогает им понимать возможности, представляемые программами высшего образования. Формулировка бенчмаркинга должна служить в качестве установления природы тех достижений, которые могут быть ожидаемы от тех, кто успешно завершил изучение программ в самом широком диапазоне направлений, указанном в формулировках. Они должны выражаться приемлемым языком, соотноситься с интеллектуальными умениями и быть понятными для работодателей и других представителей неакадемических кругов.

Развитие: Институты должны иметь возможность использовать формулировки для информирования о создании программ.

Поддержка внешнего экзамена: Формулировки бенчмаркинга должны представлять точное обозначение того сорта суждений, которые внешние экзаменаторы могут сделать при оценке соответствия стандартов между институтами. Они должны помогать внешним экзаменаторам в выполнении их функций.

Искусство эталонного сопоставления позволяет обнаружить то, что другие делают лучше нас и, изучив, совершенствоваться и применять заимствованные идеи. Как говорил Томас Эдисон: «Продолжайте поиск новых и интересных идей, которые успешно использовали другие. Ваша идея должна быть оригинальна только в адаптации к проблеме, над которой вы в настоящее время работаете».

Анализ и сравнение своих показателей с показателями конкурентов и лучших организаций, изучение и применение успешного опыта других у себя способствуют распространению передовых подходов и непрерывному развитию.

Список литературы:

1. *Карякин А.М., Маслов Д.В., Вьлгина Ю.В.* Бенчмаркинг как эффективная стратегия повышения качества управления в сфере высшего образования // Стратегические проблемы высшего образования. Тез. докладов Всероссийской науч.-практ. конференции. - Н.-Новгород: НИМБ, 2005.
2. *Маслов Д. В., Мазалецкая А., Студ. К.* Модель совершенствования EFQM для повышения качества управления современным вузом // Высшее образование в России. - 2005. - №9. - С. 46-52.
3. *Маслов Д.В., Белокоровин Э.А.* Бенчмаркинг — выгодно ли учиться у других? // Стремление к совершенству через управление качеством. Сб. докладов II-ой Международной науч.-практ. конференции. - М., 2006. Интернет-сайт: Бенчмаркинг – google поиск.
4. *Camp R.C.* Benchmarking. The Search for Industry Best Practices That Lead to Superior Performance. — ASQC Industry Press, Milwaukee, Wisconsin, 1989.
5. *Coer News // the free Newsletter, Issue No.2, July.* — Massey University, New Zealand, 2002.
6. *R.Desjardins, Ch.Garrouste-Norelius, Sh.Mendes* (2004) Benchmarking Education and Training Systems in Europe. An international comparative study. Stockholm University, 2004.
7. *Ka.Hamalainen,Ku.Hamalainen, A.D.Jessen, a.o.* (2002) Benchmarking in the Improvement of Higher Education. ENQA Workshop Reports 2, Helsinki, Finland, 2002.
8. *European benchmarks in education and training. Communication from the Commission of 20 November 2002 on European benchmarks in education and training: follow-up to the Lisbon European Council (COM 2002).*
9. <http://europa.eu/cgi-bin/etal.pl>
10. <http://www.bologna-bergen2005.no/>
11. *Watson G.H.* Strategic Benchmarking: How to Rate your Company's Performance Against the World's Best. — New York: John Wiley, 1993.
12. *Zairi M.* Benchmarking for Best Practice. — Oxford: Butterworth-Heinemann, 1992.
13. *Looking for a deliverable Lisbon strategy on Sustainable growth and jobs. Dr. Seppo Maatta, PM. Provisional Agenda for Strategy-Focused Public Governance, (European Institute of Public Administration or EIPA), 2006.*

МЕДИАТЕКСТ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

MEDIA TEXT AS A TOOL FOR DEVELOPING STUDENTS CRITICAL THINKING SKILLS

Нечитайлова Е.В.

Учитель химии МОУ «Лицей №1» г. Цимлянска Ростовской области,
Заслуженный учитель РФ

E-mail: nechit-elena@yandex.ru

Nechitajlova E.V.

Chemistry teacher Municipal Education Institution
«Lyceum №1» city of Czimlyansk, Rostov region
Honoured teacher of Russian Federation

Аннотация. В статье обоснована актуальность развития критического мышления в средней школе и показаны причины затруднений внедрения технологии в массовую практику. Основная цель статьи в том, чтобы показать возможность использования медиатекста как основы развития критического мышления, позволяющей устранить существующие затруднения. Автор обосновывает возможность и необходимость работы с медиатекстом в школе на основе его дидактических возможностей и критериев оценки информации.

Annotation. Article substantiates actuality of critical thinking development in middle school and causes of technology implementation difficulties in mass practice. The main purpose of the article is to demonstrate the opportunities of media text as base for the development of critical thinking permitting to destroy the barriers. The author proves possibility and necessity of work with the media text at school on the basis of its didactic possibilities and information valuation criteria.

Ключевые слова: медиатекст, критическое мышление, средняя школа, дидактические возможности медиатекста, критерии оценки информации.

Keywords: media text; critical thinking; middle school; didactic possibilities of media text; valuation of information criteria.

Эпоха перемен в политической и экономической сферах жизни общества неизбежно влечет необходимость реформы системы образования. В современной России установились приоритеты развития основ демократического общества, а, следовательно, изменился социальный заказ школе. Сегодня выпускник – это гражданин, «творчески и критически мыслящий, активно и целенаправленно познающий мир, осознающий ценность науки, труда и творчества для человека и общества, мотивированный на образование и самообразование в течение всей своей жизни» [11, с.7].

Для решения новых задач необходимо использование и новых методов достижения результата. Используя весь богатый опыт советской и российской педагогической науки, следует изучать и осваивать новые эффективные технологии обучения и воспитания, которыми пользуются зарубежные коллеги.

Учеными разных стран признано, что одной из наиболее эффективных технологий, способствующих развитию личности в процессе обучения, является технология развития критического мышления (ТРКМ). Познакомиться со структурой и приемами технологии можно на основе много-

численных публикаций разных педагогических изданий. Наиболее полно технология представлена в трудах ученых Санкт-Петербурга: И.В. Муштавинской [9] и С. И. Заир-Бек [6]. Целью же данной статьи является обобщение опыта использования ТРКМ российскими и зарубежными педагогами на основе медиainформации, как наиболее востребованной современными школьниками части информационного поля.

Термин «критическое мышление» часто ассоциируется с негативной оценкой событий, фактов, суждений. Однако в определении понятия «критическое мышление» нет того негатива, которым обладает слово в языке. В.А. Болотов отмечает: «Критическое мышление обозначает не негативность суждений, а разумное рассмотрение разнообразия подходов и философий, с тем чтобы выносить обоснованные суждения и решения» [2, с.70].

Продуктивность когнитивных процессов во многом зависит от наличия навыков критического мышления. Д. Клустером (David J. Klooster) определено, что критическое – это:

- самостоятельное мышление (формулировка своих идей и убеждений независимо от остальных);
 - мышление, при котором информация является отправным, а не конечным пунктом (знание создает мотивировку, без которой нельзя мыслить критически);
 - мышление, которое начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить;
 - мышление, основанное на стремлении к убедительной аргументации;
 - социальное мышление (всякая мысль проверяется и оттачивается, когда ею делятся с другими)
- [8, с.7-11].

Р. Пол выделяет две формы критического мышления, которые определяет как справедливый (сильный смысл критического мышления) и софистический (слабый смысл критического мышления) [10, с.7]. М. В. Кларин, комментируя данное утверждение Р. Пола, отмечает, что «человек, прибегающий к критическому мышлению в «сильном» смысле, не сосредоточен на собственной точке зрения. Он исходит из необходимости по собственной инициативе испытывать свои идеи и представления наиболее сильными из возможных возражений. Использование анализа и аргументации с целью, прежде всего, развенчать чужую точку зрения служит примером критического мышления в «слабом» смысле» [7, с.8].

Можно не согласиться с использованием термина «слабый смысл» в случае, когда речь идет о защите человека от манипуляций. Но мы приходим к пониманию того факта, что развитие критического мышления учащихся играет ключевую роль не только в процессе обучения, но и в критическом восприятии той информации, которая предоставляется с целью манипулирования личностью.

Таким образом, на основе анализа отечественных и зарубежных публикаций и обобщения изученных подходов предлагаем двухаспектное определение критического мышления:

Критическое мышление – это мышление оценочное, самостоятельное, независимое, основанное на аргументации и анализе информации с позиции логики, научно-обоснованных подходов и личностного понимания.

Критическое мышление – это процесс, который ориентирован на понимание скрытой составляющей сообщения и приводящий к трем возможным результатам – интерпретации скрытого, оцениванию скрытого и принятию позиции по отношению к скрытому.

Какими же педагогическими методами можно развить критическое мышление школьника? В книге «Идеи без границ» [14] Д. Клустер приводит интересный факт, который послужил катализатором создания проекта «Технология развития критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП). Ученый пишет, что в начале 90-х годов XX века министр образования Словакии Писат (Pisut) посетил США с целью изучения опыта реформ. Министр задал важный вопрос педагогам университета Северной Айовы: «Как Вы учите демократии?» Ответом стала работа над масштабным проектом, в котором приняли участие с одной стороны ученые США в роли тьюторов, с другой стороны педагоги стран Восточной Европы, Турции, Армении, Азербайджана, Узбекистана, Казахстана, Монголии.

В России разработчики приемов ТРКМ Куртис Мередит, Чарльз Темпл и Джинни Стилл провели циклы обучающих семинаров для педагогов Москвы, Санкт-Петербурга, Самары, Нижнего Новгорода и Новосибирска [6, с.4]. Идеей данной технологии является развитие когнитивных и метакогнитивных умений [9, с.8], что позволяет ученику приобрести навыки диагностики собственных умений и навыков, самостоятельного целеполагания, планирования собственной деятельности и анализа результативности.

Технология является рамочной, где базовая модель из трех этапов (вызов – осмысление – рефлексия) является своеобразной рамкой, в которую вписывается урок или занятие, поэтому ее использование возможно для преподавания всех предметов [4, с.66] и на основе любых дидактических средств, в том числе и на основе медиаинформации.

Несмотря на доказанные исследованиями ученых преимущества ТРКМ, а также на результаты практического использования технологии на уроках самых разных дисциплин школьного курса, повсеместного распространения технология пока не получила.

Почему? С какими же сложностями сталкивается учитель при использовании ТРКМ на уроке? Что является препятствием внедрения эффективных технологий в учебный процесс?

Наиболее полный ответ на этот вопрос находим в работе Д. Лемминга (James S. Leming) [15], где выдвинуты шесть основных препятствий внедрения ТРКМ:

Обучение как передача знаний. Основная цель занятий – получение учащимися знаний. Учителя используют технологии обучения, не способствующие вызову мыслительной деятельности учащихся.

Отбор широкого и поверхностного содержания обучения. Учителя стремятся охватить большой объем информации.

Низкая оценка возможностей учащихся учителями. Считается, что ученики не способны достичь цели или не склонны пытаться выполнять задания на развитие продуктивного мышления.

Большое количество учащихся в классе, что усложняет организацию условий для свободного обмена мнениями и идеями.

Недостаток времени для планирования занятия учителем. Легче построить урок на основе требования механического запоминания, чем урок, предусматривающий вызов мыслительной деятельности учащихся. Также легче оценить заученное, чем осуществлять развитие мышления.

Традиция дистанции во взаимоотношениях учителя и ученика, которая не способствует совместной творческой и инновационной деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод, что препятствия для обучения продуктивному мышлению, на которых базируются доводы оппонентов ТРКМ, заключены в реализации традиционного (знаниевого) подхода организации учебного процесса в школе, а не в основах, на которых базируется ТРКМ. Поэтому необходимо использование новых средств обучения, позволяющих устранить часть препятствий для использования приемов ТРКМ.

По нашему мнению, таким средством является медиаинформация. Конечно, использование медиаресурсов не изменит организационной стороны учебного процесса (количество учеников в классе), но, несомненно, будет способствовать реализации компетентного подхода, становлению взаимоотношений учителя и ученика на основе сотрудничества, что позволит развить инициативность и творческие качества всех участников образовательного процесса.

Сегодня ребенок живет в мире электронной культуры и новые информационные технологии для него сразу становятся привычными. Результаты социологических исследований доказывают, что СМИ – «параллельная школа» – становится значимым источником информации для школьников. Внешкольная информация, изначально не предназначенная для достижения целей обучения, после дидактической обработки превращается на уроке или в дополнительную учебную информацию, или используется в качестве средства обучения, или становится объектом изучения. Таким образом, эта часть информационного поля является внешкольной информацией только до того момента, как она будет включена в контекст общего среднего образования.

Образовательный потенциал «параллельной школы» основан на содержании опубликованной информации. Часть образовательной информации создается целенаправленно научными и образова-

тельными сообществами и работа с данными ресурсами не предполагает поиска скрытого смысла. Наличие же тех ресурсов, которые содержат недостоверную информацию, можно использовать для формирования внутренней защиты школьника от любого рода информационного воздействия.

Сторонник внедрения ТРКМ в учебный процесс Али Нихат Экен (Турция) считает, что «лучше всего защищен тот, кто умеет воспринимать медиатексты критически, кто может самостоятельно проанализировать и оценить поступившую к нему информацию, а не «глотает» все подряд» [13, с. 36].

Однако, несмотря на перечисленные положительные аспекты использования на уроках материалов СМИ, возникает ряд проблем, требующих разрешения. Ведь, если учебные тексты (учебники, учебные пособия, демонстрационные пособия) специально созданы для достижения целей обучения и воспитания, то медиатексты «практически всегда оппозиционны учебным текстам, за исключением, пожалуй, медиатекстов специализированных педагогических изданий» [5, с.24]. Следовательно, возникает необходимость изучения дидактических возможностей медиатекстов.

Таким образом, в современном информационном обществе возникла необходимость использования нового термина «медиатекст».

«Медиатекст – информация, передаваемая по каналам средств массовой информации и коммуникации (пресса, книги, произведения изобразительного искусства, театр, кинематограф, радио, телевидение, Интернет и т.д.) [там же].

Учебный текст является основой организации учебного процесса в традиционной школе, медиатекст – в параллельной школе. Учитывая все преимущества учебного текста, необходимо признать привлекательность и притягательность медиатекста для школьников. Еще Ф. Бэкон отмечал: «...то, что возбуждает чувства, предпочитается тому, что сразу чувств не возбуждает, хотя бы это последнее и было лучше» [3, с.271].

На основе свойств медиатекстов А. А. Журин определил их «дидактические возможности:

1. Связь обучения с жизнью. Обучение обнаружению неточностей и ошибок в информационном сообщении, принятию позиции к информации.
2. Обучение пониманию направленности информационных потоков.
3. Обучение принятию позиции к информации, выявлению скрытой составляющей, пониманию мировоззрения автора сообщения, определению цели коммуникации.
4. Побуждение к поиску информации в специальных, справочных изданиях.
5. Обучение выделению главных мыслей в медиатексте. Обучение созданию структуры медиатекста.
6. Установление межпредметных связей не только с предметами естественнонаучного, но и гуманитарного циклов» [5, с.27].

Методические основы анализа произведений медиакультуры находим у И. В. Чельшевой, которая предлагает следующие этапы работы с медиатекстом [12, с.52]:

Таблица 1

Этапы работы с медиатекстом

Этап работы	Возможные приемы
<i>Целеполагание.</i> Вступительное слово педагога («установка на восприятие») для активизации аудитории.	Беседа, фильмографическая справка, краткий комментарий к творческому пути авторов, знакомство с рецензиями критиков.
<i>Осмысление.</i> Коммуникативный этап.	Непосредственное восприятие медиатекста или его частей, с постановкой предварительных вопросов для дискуссии.
<i>Рефлексия.</i>	Письменная рефлексия – написание рецензий, мини-сочинений, творческих работ. Устная рефлексия – дискуссия.

Обратим внимание на методический прием, реализуемый на этапе осмысления: восприятие *частей* медиатекста. Нам представляется это особо важным приемом для развития критического мышления учащихся. Ведь по утверждению М. М. Бахтина, «Автор произведения присутствует только в целом произведении, и его нет ни в одном выделенном моменте этого целого» [1, с.388]. Поэтому восприятие частей медиатекста способствует обнаружению скрытого смысла и выявлению неточностей. Именно на основе осмысления происходит анализ предъявляемого.

Чтобы школьник смог оценить предъявленную информацию, необходимо знание и понимание критериев оценки надежности информации. На наш взгляд, наиболее детально и полно критерии оценки информации представлены в работе Д. Шивели (James M. Shiveley) и Ф. Ванфоссен (Philip J. Vanfossen) [16]. По каждому критерию учеными разработан ряд вопросов, которые систематизируют процесс оценки надежности медиатекста.

Таблица 2

Критерии оценки надежности информации

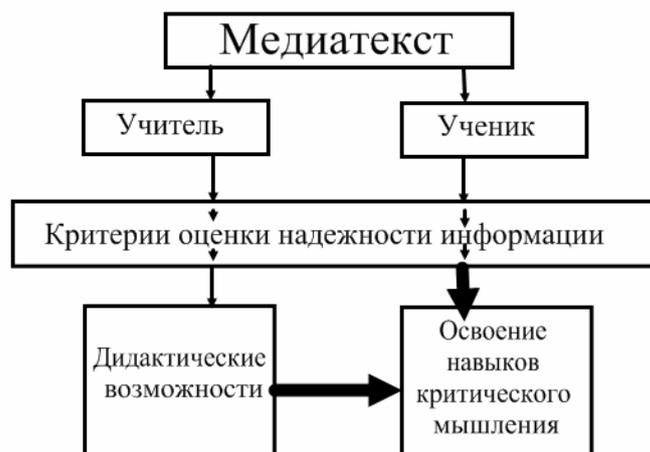
Критерии	Вопросы
Авторство/Источник информации	<ol style="list-style-type: none"> 1. Кто предоставляет информацию? Указан ли автор? 2. Имеет ли автор полномочия (компетенцию) для публикации материала по данной теме? Соответствует ли образованию автора заявленной теме? 3. Предоставляет ли автор сведения, подтверждающие его компетентность? Например, профессиональная биография или список публикаций. 4. Является ли публикация результатом исследования или персональным мнением? 5. Предлагает ли автор свои контактные данные: адрес, телефон, e-mail? 6. Поддерживается ли сайт учреждением или организацией? 7. Имеется ли связь между автором и издателем/сервером? Работает ли автор в данной организации? 8. Почему автор/источник предоставляет данную информацию? Какова основная цель данного сайта?
Объективность/Предвзятость	<ol style="list-style-type: none"> 1. Представлены ли аргументы в пользу разных точек зрения? Даны ли ссылки на материалы, содержащие альтернативные взгляды по данной проблеме? 2. Выражает ли автор прямо свои пристрастия? 3. Имеются ли признаки половой или расовой предвзятости? 4. Принадлежит ли данный сайт организации, имеющей определенный интерес по данному вопросу на законных основаниях (например, политическая партия)? 5. Поддерживается ли позиция по обсуждаемому вопросу индивидуальным лицом или финансирующей организацией? 6. Присутствует ли реклама на веб-страничке? Как ее наличие отражает интерес автора?
Законодательная основа содержания информации	<ol style="list-style-type: none"> 1. Является ли информация важной для развития данного сайта? 2. Используют ли данный сайт другие сайты подобной направленности (через ссылки)? 3. Предлагает ли автор данные или ссылки на другие сайты для проверки подлинности информации? 4. Использует ли автор установленный порядок цитирования?

Таблица 2 (окончание)

Библиография/ Ссылки	<ol style="list-style-type: none"> 1. Содержит ли документ библиографическую справку? Оформлена ли она корректно? 2. Представлены ли ссылки на подобные темы? 3. Информированы ли читатели о характере предложенных ресурсов? <ol style="list-style-type: none"> 1. Каковы критерии отбора ссылок? 2. Направлены ли ссылки на сами ресурсы или на порталы?
Актуальность	<ol style="list-style-type: none"> 1. Когда были собраны данные для публикации? 2. Когда впервые опубликованы данные, используемые в материале? 3. Регулярно ли обновляется материал? 4. Когда было последнее обновление? 5. Демонстрирует ли автор обязанность поддерживать сайт?
Качество изложения информации	<ol style="list-style-type: none"> 1. Хорошо ли написан текст? Понятна ли основная мысль? 2. Имеются ли признаки поспешной и неполной подготовки материала (орфографические и грамматические ошибки)? 3. Представлены ли данные в удобной для восприятия форме (таблицы, карты)? 4. Отсутствует ли в тексте жаргон, понятны ли используемые термины?

Авторы утверждают, что после знакомства с данными критериями учащиеся используют полученные навыки при работе с любой информацией. Но можно с уверенностью утверждать, что данный подход важен и в процессе работы учителя при отборе медиаинформации для работы с учащимися.

Схема 1. Медиатекст в традиционной школе.



Таким образом, на основе изучения понятия медиатекста, его дидактических возможностей и критериев оценки его надежности, можно сделать вывод о возможности и необходимости использования медиатекста в рамках традиционного обучения для развития критического мышления школьников.

Список литературы:

1. Бахтин М.М. Понимание и текст // Хрестоматия по философии: учеб. Пособие / сост. П.В. Алексеев. – М.: ТК Велби, Проспект, 2007. – С.382-389.
2. Болотов В.А. Критическое мышление – ключ к преобразованиям российской школы /В. Болотов, Д. Спиро // Директор школы. – 1995.- №1. – С.67-73.
3. Бэкон Ф. Заблуждения людей // Хрестоматия по философии: учеб. Пособие / сост. П.В. Алексеев. – М.: ТК Велби, Проспект, 2007. – С.270-273.
4. Вишнякова Е. Е. Развитие критического мышления через чтение и письмо // Открытое образование. – 2006.- №3. – С.65-73.
5. Журин А.А. Медиаобразование на уроках естественнонаучного цикла // Естествознание в школе. – 2004.- №5. – С.23-27.
6. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – М.: Просвещение, 2011. –223 с.
7. Кларин М. В. Развитие критического и творческого мышления // Школьные технологии: научно-практический журнал для школьного технолога (завуча). – 2004.- № 2. – С.3-10.
8. Клустер Д. Что такое критическое мышление? / Д. Клустер // Критическое мышление и новые виды грамотности: сборник. /сост. О. Варшавер. – М. : ЦГЛ, 2005. – С.5-12.
9. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя. – СПб.: КАРО, 2009. – 144с.
10. Пол Р. Критическое мышление: Что необходимо каждому для выживания в быстро меняющемся мире <http://www.evolkov.net/critic.think/Paul.R/Paul.R.Critical.thinking.04.html>
11. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. Среднее (полное) общее образование. Проект. – М.: Российская академия образования, 2011. – 38 с.
12. Чельшева И.В. Методические основы анализа произведений медиакультуры // Актуальные задачи медиаобразования: сборник научно-методических статей к конференции «Актуальные задачи медиаобразования в условиях расширения общественного участия в управлении образованием» (7-9 декабря 2009 г.) – Екатеринбург: Банк культурной информации, 2009. – С. 52-56.
13. Экен А.Н. Смотреть и видеть /А. Н. Экен // Критическое мышление и новые виды грамотности: сборник /сост. О. Варшавер. – М. : ЦГЛ, 2005. – С.23-36.
14. Klooster D., Steele L., Bloem P. Ideas without boundaries: international education reform through reading and writing for critical thinking / Editors, 2001, p.218.
15. Leming James S. Some Critical Thoughts about the Teaching of Critical Thinking // The Social Studies, volume 89, issue 2, 1998, p.61 — 66.
16. Shiveley James M., Vanfossen, Philip J.(1999) ‘Critical Thinking and the Internet: Opportunities for the Social Studies Classroom // The Social Studies, volume 90, issue 1, 1999, p.42 — 46.

Интернет-журнал «ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ»
2011, №5

**НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА:
ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ**

**CONTINUOUS PROFESSIONAL EDUCATION
IN THE CONDITIONS OF THE INFORMATION SOCIETY:
EXPERIENCE, PROBLEMS, WAYS OF REALIZATION**

Ломакина Т.Ю.

Заведующая лабораторией УРАО «Институт теории и истории педагогики»,
директор Национального центра ЮНЕСКО/ЮНЕВОК в РФ,
доктор педагогических наук, профессор

E-mail:sasa-82@mail.ru

Lomakina T.Yu.

Head of the laboratory of the Institute of theory and history of pedagogics,
Director of National UNESCO/UNEVOK center in Russian Federation
Doctor of Science (Education)
Professor

Аннотация. Представлены результаты проходивших 7–10 сентября в Республике Украина V Международных научных чтений «Непрерывное профессиональное образование в условиях информационного общества: опыт, проблемы, пути реализации», посвященных памяти академика РАО С.Я. Батышева.

Annotation. Results of the V International scientific readings «Continuous professional education in the conditions of an information society: experience, problems, ways of realization» passing on 7–10th of September, in the Republic of Ukraine, are presented, devoted to memory of the Russian Academy of Education academician Baty'shev S.Ya.

Научные чтения проводились под эгидой Национальной академии педагогических наук Украины и Российской академии образования. Регламент работы предусматривал два этапа:

Первый – 7-8 сентября 2011 г. – в г. Киеве, где участники посетили Национальный университет государственной налоговой службы, Институт профессионально-технического образования НАПН Украины, Киевский профессионально-педагогический колледж им. А. Макаренко и Национальный транспортный университет;

Второй – 9-10 сентября 2011 г. – в г. Николаеве на базе Николаевского национального университета им. В.О. Сухомлинского.

В работе конференции с украинской стороны приняли участие: В.Г. Кремень, Президент Национальной академии педагогических наук Украины; В.В. Супрун, директор Департамента профессионально-технического образования Министерства образования и науки, молодежи и спорта Украины; Н.Г. Ничкало, академик-секретарь Отделения профессионального образования и образования взрослых НАПН Украины, действительные члены НАПН Украины, руководители профессиональных образовательных учреждений Украины,

С российской стороны участвовали: Б.П. Мартиросян, зам. президента РАО; С.Н. Чистякова, академик-секретарь Отделения профессионального образования Президиума РАО; С.В. Иванова, директор Института теории и истории педагогики; В.С. Лазарев, директор Института инновационной

деятельности в образовании; И.И. Соколова, директор Института педагогического образования; А.С. Батышев, консультант Федерального центра подготовки руководителей правоохранительных органов; Т.Ю. Ломакина, зав.лабораторией ИТИП РАО; А.К. Орешкина, зав. лабораторией ИТИП РАО; М.Б. Яковлева, директор Центра профессионального образования им. С.Я.Батышева.

Первые два дня на пленарных заседаниях и круглом столе обсуждались актуальность творческого наследия С.Я.Батышева для решения современных проблем профессионального образования двух стран.

Открывал пленарное заседание Президент НАПН Украины В.Г.Кремень, который подчеркнул значимость Научных чтений для педагогической общественности Украины и рассказал о перспективах развития научных исследований в области профессионального образования.

С ответным словом выступил Зам. президента РАО Б.П. Мартиросян, который рассказал о направлениях деятельности РАО и задачах на ближайшую перспективу.

Н.Г. Ничкало, академик-секретарь отделения профессионального образования НАПН Украины в своем выступлении раскрыла методические аспекты профессиональной педагогики и педагогики труда в контексте теорий выдающихся ученых – С.Я. Батышева и Т.В. Новацкого и обосновала перспективы их развития в условиях глобализационных и интеграционных процессов.

С.И. Чистякова, академик-секретарь РАО проанализировала современные концепции профессиональной ориентации и становления учащихся молодежи в условиях рынка.

А.С. Батышев, член-корреспондент РАО теоретически обосновал актуальность проблемы смысла жизни в современной науке и предложил пути ее решения.

С.В. Иванова, директор ИТИП РАО проанализировала проблему создания внешней среды учреждений и организаций профессионального образования в современных условиях существования и общего состояния профессионального образования в РФ.

В.С. Лазарев, директор учреждения РАО «Институт инновационной деятельности в образовании» представил результаты исследований тенденций изменений в российской школе, готовности образовательных учреждений к инновационным изменениям, условий инновационной деятельности, факторов, способствующих и препятствующих распространению и освоению инновационных образовательных программ и технологий.

А.К. Орешкина, зав. лабораторией теоретико-методологических основ непрерывного образования Отдела теории непрерывного образования Учреждения РАО «Институт теории и истории педагогики» в докладе на тему: «К вопросу развития педагогического знания в рамках научной школы» осветила концептуальные основы становления теории и методологии непрерывного образования в рамках научной школы, как ведущей формы развития педагогических идей и актуализировала внимание на том, что сегодня особенно актуально рассматривать контекст идей С.Я. Батышева – основателя научной школы, положившей начало новому теоретическому направлению в педагогическом знании – профессиональной педагогике.

Ею было отмечено, что представление С.Я.Батышева о возможном и необходимом для отечественной системы профессионального образования новом подходе по подготовке специалистов сегодня согласуется с разработанной им в начале 50-х годов идеей создания научной базы для определения стратегии профессионально-технического образования в России.

В докладе было подчеркнуто, что проведение сопоставительного анализа подходов по реализации идеи подготовки профессиональных кадров с учетом отечественной истории профессионально-технического образования, а также особенностей становления идеи непрерывного образования в России и за рубежом обуславливает процесс целенаправленной разработки теоретико-методологических основ непрерывного образования в рамках научной школы С.Я. Батышева – А.М. Новикова «Профессиональная педагогика – Теория непрерывного образования». В развитие контекста профессиональной педагогики, теоретические основания которой были многоаспектно разработаны С.Я. Батышевым отмечено, что сегодня в теории и практике профессионального образования ведущими выступают идеи ученого об инновационной системе подготовки профессиональных кадров. Это согласовывается с новыми подходами, направленными на соответствующее обеспечение содержания, форм, методов, средств профессионального обучения.

Орешкина А.К. актуализировала прогностическое представление С.Я.Батышевым стратегии становления российского профессионального образования, что находит свое развитие в преемственности ведущих теоретико-методологических основ профессиональной педагогики С.Я. Батышева в рамках научной школы «Профессиональная педагогика-Теория непрерывного образования». Это согласуется с углублением концептуальных положений в контексте преемственности традиций и новаторства в педагогическом знании, направленных на разработку теории и методологии непрерывного образования.

Во время проведения 2-го этапа конференции участники поделились результатами проводимых научных и опытно-экспериментальных исследований в области непрерывного профессионального образования. В выступлениях был сделан акцент на подготовку профессиональных кадров и значимость профессий начального и среднего профессионального образования для развития экономики двух стран.

Т.Ю. Ломакина, зав.лабораторией ИТИП РАО раскрыла влияние тенденций мирового развития на реформирование национальных образовательных систем, раскрыв причины интенсификации интеграционных процессов в сфере профессионального образования.

И.И. Соколова, директор учреждения РАО «Институт педагогического образования» прокомментировала результаты научных исследований, которые позволили выявить социальные, психологические и профессиональные особенности педагогов и преподавателей учреждений начального и среднего профессионального образования, специфику изменений в их деятельности в условиях социальных, экономических и политических преобразований современного общества.

М.Б. Яковлева, директор Центра профессионального образования им. С.Я. Батышева проанализировала основные направления внедрения научного наследия академика С.Я. Батышева, обосновала перспективные направления их использования в профессиональной подготовке современного производственного персонала.

СОВРЕМЕННОЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

THE MODERN TECHNOLOGICAL EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS

Занаев С.З.

Научный сотрудник Института содержания и методов обучения РАО

E-mail: zanaev@yandex.ru

Zanaev S.Z.

Research scientist of the Institute of Content and Teaching Methods
(Russian Academy of Education)

Аннотация. Представлены результаты работы конференции посвященной изучению проблем и перспектив развития технологического политехнического образования и анализу вклада П.Р. Атутова в этом направлении, связанного с применением его идей.

Annotation. In the article there some results of the conference work devoted to studying of problems and prospects of the polytechnic technological formation development, the analysis of P.R. Atutov's contribution in this direction and concerning the application of his ideas.

16–18 июня 2011 г. в г. Улан-Удэ прошла Международная научно-практическая конференция «Современное технологическое образование: проблемы и перспективы», посвященная 90-летию академика РАО, доктора педагогических наук, профессора Петра Родионовича Атутова. Организаторами конференции выступили – Министерство образования и науки Российской Федерации, Министерство образования и науки Республики Бурятия, Бурятский государственный университет. Работа конференции строилась по шести направлениям, которые стали основой тематики работы соответствующих секций.

В конференции приняли участие ведущие ученые, преподаватели вузов, учителя, методисты, директора школ, представители органов управления образованием, аспиранты, студенты. В сборнике материалов конференции представлено 172 статьи ученых и работников образования из Беларуси, Болгарии, Израиля, Казахстана, Китая, Кореи, Монголии, Украины, Японии, а также 16 регионов России. Отдельно была выпущена интересная книга: «Грани таланта ученого», в которой его ученики и последователи рассказали о том, как и каким они лично видели своего учителя.

На конференции были рассмотрены актуальные вопросы состояния и перспектив, развития и совершенствования технологического образования, роли и позиции учителя в этих процессах, пути совершенствования системы повышения квалификации педагогов; различные аспекты технологической направленности системы образования, требования государственных образовательных стандартов; особенности реструктуризации региональной системы начального и среднего профессионального образования. Проводилось сопоставительное изучение опыта развития технологического образования в школах России и других стран, в частности, изучалось состояние этого направления в Монголии и Японии. Обсуждались результаты анализа научно-педагогической деятельности П.Р. Атутова, его вклада в развитие политехнического технологического образования подрастающих поколений в стране и в регионе.

Участники конференции рассмотрели, обсудили и приняли общее решение о создании Региональной общественной организации «Ассоциация учителей технологии», приняли проекты соответствующих решений.

Работа конференции началась с выступления ректора Бурятского государственного университета (БГУ), член-корр. Российской академии образования, д.п.н., профессора С.В. Калмыкова, отметившего в своем докладе, что сейчас, когда идеи политехнического образования, технологической подготовки школьников, особенно после неоднократных высказываний президента России о том, что надо укреплять и развивать инженерно-техническое образование и больше обращать внимание на подготовку рабочих кадров, приобретают новую актуальность. Обращаясь ко всем участникам конференции, С.В. Калмыков задал общий положительный настрой для всех присутствующих в зале участников конференции, учителей школ, студентов и преподавателей БГУ и выразил надежду, что само имя и авторитет П.Р. Атутова помогут всем успешно двигаться по переосмыслению и анализу различных перспективных идей, зададут общий вектор и творческий настрой в работе по восстановлению утраченных позиций в этом направлении.

Предоставляя слово для следующего выступления Министру образования и науки Республики Бурятия, к.и.н. А.В. Дамдинову ведущая пленарных заседаний директор Педагогического института БГУ, д.п.н., проф. Н.Ж. Дагбаева отметила большое содействие и помощь, оказанную этим ведомством в решении различных организационных вопросов.

Начиная свой доклад, А.В. Дамдинов передал приветствие от лица Президента Республики Бурятия Н.Г. Наговицына всем участникам конференции и отметил, что мы живем в быстро изменяющемся мире, когда стремительное развитие науки и внедрение новых технологий выдвигают сложные требования перед технологическим образованием и развитием личности. Решение этих проблем возможно только на основе интеграции науки и практики, социально-экономических и педагогических факторов. Касаясь исследований П.Р. Атутова, докладчик отметил, что хотя большая часть работ ученого была посвящена политехническому образованию школьников, его труды по содержанию, формам, методам технологической подготовки важны и для развития профессионального образования. Тем самым нам сегодня важно еще раз обратиться к творческому наследию ученого и постараться реализовать его концептуальные идеи.

А.В. Дамдинов заверил, что в этом плане уже немало сделано в сфере общего образования Республики Бурятия (РБ): это профилизация школ, уделение особого внимания таким вопросам, как технология в сельских школах, организация трудовых практик школьников, обучение в производственных учебных комбинатах, получение трудовых профессий в школах и т.д.

Выделяя задачи модернизации профессионального образования (ПО), докладчик заверил, что в Республике Бурятия планомерно проводится работа в этом направлении наряду со структурной перестройкой на основе региональных потребностей рынка труда.

Создание и развитие образовательно-производственных комплексов на базе довузовского профессионального образования рассчитано до 2015 года, выступающий отметил, что во многом эта работа стала возможным благодаря огромной деятельности, которая была проведена в предыдущие годы под многолетним руководством предыдущего министра образования РБ, учеником П.Р. Атутова, С.Д. Намсараева.

В завершении своего доклада А.В. Дамдинов пожелал всем участникам конференции плодотворной работы.

С приветственным выступлением к участникам конференции обратился профессор Высшей школы образования и гуманитарного развития Университета Нагойя (Японии) господин Ецуо Йокояма. По словам выступающего, в Японии в начальных школах плохо преподается ручной труд, этому предмету уделяется мало внимания, и эта работа недостаточно оплачивается. В связи с этим они вместе с господином Тацуро Мацумото, прибывшим вместе с ним на конференцию, намерены изменить это положение. Докладчик пояснил, что г-н Мацумото трудится директором школы, и составил учебный план для обучения школьников ручному труду, который он презентует на конференции, и они ждут от всех участников заседаний замечаний и предложений по их программе!

Следующий иностранный докладчик доктор (PhD), профессор, директор Института изобразительного искусства и технологий МГУО Монголии Лочин Цэрэнсодном отметил, что наши учебные заведения связывают многолетние традиции сотрудничества и выразил благодарность коллегам из БГУ за активное участие в работе конференции по актуальным проблемам изобразительного искусства и технологии, прошедшей в марте этого года в г. Улан-Баторе (Монголия). Господин Цэрэнсодном заверил всех, что они в дальнейшем также будут прилагать большие усилия по совместной работе. Многостороннее сотрудничество между вузами Монголии и России будет развиваться в направлении совершенствования обучения и научной работы будущих специалистов.

Ведущая конференции д.п.н., проф. Н.Ж. Дагбаева объявила, что в составе делегации из Монголии приехали еще пятеро коллег педагогов из разных учебных заведений, которые также примут участие в работе секционных заседаний конференции.

Следующее слово для выступления было предоставлено проф. кафедры педагогики Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования (АПКиППРО) д.п.н., профессору Инессе Исааковне Зарецкой, которая приветствовала всех от себя лично и от лица академии, и от учеников Атутова П.Р. Выступающая поделилась интересными воспоминаниями о нем как ученом-педагоге, выделила его личностные качества как организатора и сообщила, что за время своего руководства он внес в жизнь института много нового. Перечисляя эти нововведения, И.И. Зарецкая отметила, что это проявилось во внимательном отношении к молодым сотрудникам, в расширении международных связей, в поддержке новых инициатив, любого начинания, потому что сам П.Р. Атутов как ученый никогда не стоял на месте. С его приходом оживились многие направления научно-педагогической деятельности института. В то время когда он стал директором института, он был уже известный во всем мире специалист в области политехнического образования. Это был ученый-педагог, который удивительно умел чувствовать веление времени.

Но пришло время, это было начало 1980-х годов, когда П.Р. Атутов понял, что необходимо развивать еще другое, более конкретное направление – формирование функциональной грамотности. По воспоминаниям И.И. Зарецкой, в это же время он впервые задумался над тем, что привычное для производственной сферы понятие технологии пора перевести на все виды преобразовательной деятельности, в том числе на педагогическое образование. Вот именно тогда родились первые идеи, связанные с внедрением технологического образования в школах, в начальных и средних профессиональных учебных заведениях, а также в высшей школе. С этим было связано особое внимание к применению проектной деятельности.

Завершая свое выступление, И.И. Зарецкая выразила благодарность всем коллегам и отметила, что то, что перед ними выступали коллеги из Японии, Монголии, это является свидетельством того, что Бурятия становится Международным центром распространения идей, автором которых являлся П.Р. Атутов и пожелала всем успехов, оптимизма и веры в то, что опираясь на эти продуманные идеи, они смогут решить те непростые задачи, которые стоят перед всеми.

Руководитель пленарных заседаний конференции директор Педагогического института БГУ, д.п.н., проф. Н.Ж. Дагбаева выразила благодарность д.п.н., проф. кафедры педагогики АПКиППРО И.И.Зарецкой и сообщила о том, что работа конференции началась еще 15 июля, и около 40 практикующих учителей, преподавателей колледжей стали слушателями семинара-тренинга, который провела д.п.н., проф. главный редактор журнала «Школа и производство» Г.В. Пичугина, являющаяся информационным спонсором конференции, она привезла и презентовала много отдельных номеров изданий, которые потом были бесплатно распределены среди участников. Со слушателями также плодотворно поработал д.ф.м.н., проф., зав. каф. технологии и предпринимательства МПГУ Ю.Л. Хотунцев, с выступления которого и началась пленарная часть заседаний конференции.

В своем выступлении Ю.Л. Хотунцев провел анализ вклада П.Р. Атутова в решение педагогических проблем трудового воспитания и обучения учащихся, политехнического образования, профессионального обучения, а также технологической подготовки школьников.

Модератор конференции д.п.н., проф. Н.Ж. Дагбаева сообщила, что в БГУ в педагогическом институте ведется подготовка бакалавров педагогики по профилю технологического образования и отдельно ведется подготовка специалистов в области профессионального обучения и информацион-

ного дизайна. Учитывая, что проблемы развития профессиональной подготовки являются отдельной большой темой работы конференции, следующее выступление было предоставлено начальнику отдела начального и среднего профессионального образования Министерства образования и науки Республики Бурятия к.п.н. В.И. Тютрину.

В своем докладе он раскрыл различные организационные аспекты особенностей развития этого важного направления образования в Республике Бурятия, представляющие интерес для отечественной педагогики.

В заключение доклада В.И. Тютрин сообщил, что во многом в развитие и совершенствование практики НПО и СПО региона вошли идеи, подготовленные П.Р. Атутовым.

Модератор конференции директор Педагогического института БГУ д.п.н. проф. Н.Ж. Дагбаева объявила, что для сохранения памяти об Атутове П.Р. выпущена книга «Грани таланта ученого», и выразила благодарность всем приславшим воспоминания о нем как ученом-педагоге и пригласила желающих приобрести их.

Следующая часть пленарных заседаний началась с доклада д.п.н., профессора, главного редактора журнала «Школа и производство», главного научного сотрудника Института содержания и методов обучения РАО Г.В. Пичугиной.

Начиная свое выступление, она сообщила, что в этом году журналу «Школа и производство» исполняется 54 года и отметила, что в прошлом году издание было включено в перечень ВАК и от лица редколлегии пригласила всех желающих стать его авторами.

В докладе Г.В. Пичугиной были обнародованы результаты обстоятельного анализа состояния и перспектив развития технологического образования в стране, при котором она опиралась на обширную редакционную почту, на опыт участия во Всероссийской олимпиаде школьников по Технологии и работе в ГАКе в МПГУ, материалы рецензирования учебников по «Технологии», обширный опыт участия и проведения конференций, выставок, семинаров и т.д.

Следующий доклад заведующего кафедрой технологии МГУО, доктора наук (Sc), профессора Цэвэн Жигмид был посвящен особенностям развития технологического образования в учебных заведениях Монголии и показал встречающиеся сложности и методы их решения, представляющие интерес для коллег. Выступающий подчеркнул, что в вузах страны проводятся учебно-практические и производственно-практические работы, рассматриваемые как главная форма связи между учебой и жизнью. Обучение на практике в их стране проходит при финансовой поддержке правительства Турции. Школа изобразительного искусства и технологий при МГУО с 2007 года помимо учебно-практической работы начала проводить учебно-производственную практику.

В заключение доклада выступающий отметил, что тесная взаимосвязь обучения с производством, организацией исследований во взаимосвязи с учебно-производственной практикой, являются залогом успешного достижения образовательно-воспитательных целей.

Доклад д.п.н., профессора кафедры педагогики БГУ С.Д. Намсараева был на тему: «Глобальные вызовы образования традиции и инновации».

На основе анализа своего опыта организационной, научно-педагогической деятельности выступающий указал на необходимость применения и использования богатейшего отечественного опыта по развитию политехнического образования, недопустимости его огульной критики, когда некоторые утверждают, что «советский» политехнизм только вредил. При этом винят «советскую» систему образования, в то же время признают, что она принесла миру, человечеству освобождение от рабского труда.

Докладчик отметил с сожалением, что эти темы в философских кругах недостаточно обсуждаются и встречающееся излишнее очернительство является глубочайшим заблуждением и глобальным вызовом технологическому образованию, всему человечеству!

Заключительное выступление пленарных заседаний было предоставлено Тацуру Мацумот и Эцуо Йокояма (Япония), которые ознакомили всех с состоянием технологического образования у себя в стране. Завершая своим выступлением пленарные заседания конференции, коллеги из Японии объявили о возможности их продолжения на следующих встречах.

Дальнейшая работа конференции продолжилась на заседаниях объединенных секций. На секции 1 рассматривались темы: а) «Теоретико-методологические и управленческие основы технологического образования», в) «Теория и практика профессиональной подготовки и повышения квалификации специалистов».

В заключение общих дискуссий был составлен протокол о намерениях: ГОУ ВПО БГУ РФ, ГОУ ВПО МПГУ РФ, институт образования и науки Нанкинский педагогический университет (Китай), МГУО Монголия, национальный университет образования Геонг-ин Республики Корея, университет г. Нагойя (Япония) создать Международную ассоциацию исследователей педагогов технологического образования.

Настоящая ассоциация создается в память об основоположнике трудового обучения и политехнического образования в РФ, академике РАО П.Р. Атутове.

Представители АПК и ППРО РФ, ГОУ ВПО БГУ РФ, ГОУ ВПО МПГУ РФ, института управления и науки Нанкинского педагогического университета Китая, МГУО Монголии, национального университета образования Геонг-ин (Республика Корея), университета г. Нагойя (Япония), именуемые стороны в целях разработки коллективной стратегии развития технологического образования, выработки перспектив ее развития в странах участниках ассоциации согласились о нижеследующем:

1. Создать в рамках существующего законодательства в каждой из стран Международную ассоциацию исследователей педагогов технологического образования, которая предусматривает следующие виды деятельности: обмен информацией о технологическом образовании школьников и подготовки учителей технологии и предпринимательства; стажировки преподавателей, научных сотрудников и студентов между сторонами; проведение совместных международных конференций по технологическому образованию школьников и подготовки учителей технологии; ознакомление с опытом преподавания технологии в школах и подготовки учителей в вузах разных стран; сетевое взаимодействие участников ассоциации и другие формы сотрудничества, которые могут быть взаимно согласованы.

2. Штаб-квартирой ассоциации является БГУ. Ассоциацию возглавляет ректор БГУ С.В. Калмыков, Руководитель рабочей группы профессор Ю.Л. Хотунцев (МПГУ).

3. Стороны, если это будет сочтено полезным и необходимым, могут создать дополнительные формы организации для поддержки и сотрудничества. Финансовые и организационные вопросы реализации конкретных проектов будут обсуждаться и согласовываться в рамках отдельных двусторонних протоколов. Договаривающиеся стороны назначат ответственных лиц для координации вопросов сотрудничества.

Настоящий договор о намерениях вступает в силу с момента подписания его сторонами и является основой для создания ассоциации, договор о которой будет в силе в течение пяти лет и будет автоматически продлеваться, если ни одна из сторон не предупредит другую о своем намерении прекратить сотрудничество.

В рамках конференции было проведено общее голосование за заслушанную резолюцию. Прошло награждение приехавших из-за рубежа Японии, Монголии, коллег из Москвы, из других регионов, высказаны благодарности всем участникам, активно помогавшим при организации и решении различных вопросов по проведению конференции. Сама процедура публичного признания успехов и достижений коллег, поощрения и личные поздравления присутствующих явились сильным морально стимулирующим фактором для всех отмеченных. Результаты работы конференции показали, что она прошла в соответствии с намеченным планом и программой, что позволило переосмыслить назревшие проблемы и обменяться опытом. Для участников конференции была предложена интересная культурная программа – концерт вокально-инструментального ансамбля БГУ «Байкальские волны», которому исполнилось 50-лет и красочная незабываемая экскурсия на Байкал.

КОММУНИКАЦИЯ В ОБЩЕСТВЕ

Рецензия на книгу: Kirill Postoutenko (ed.), *Totalitarian Communication. Hierarchies, Codes and Messages*. Bielefeld, Transcript Verlag, 2010. S.316

COMMUNICATION IN SOCIETY

Book review on Kirill Postoutenko (ed.), *Totalitarian Communication. Hierarchies, Codes and Messages*. Bielefeld, Transcript Verlag, 2010. S.316

Ланин Б.А.

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

E-mail: borial2003@gmail.com

Lanin B.A.

Chief research scientist at the Institute for Content and Teaching
Methods (Russian Academy of Education),
Doctor of Philology,
Professor

Аннотация. Рассматривается недавно вышедшая в Германии коллективная монография под редакцией К. Постоутенко. Подробно анализируется включенная в монографию работа Ю. Мурашова. Автор выдвигает и подробно обосновывает идею о том, что социалистический реализм в литературе был основан на процветавшей в советском обществе 30-х годов радиофонии.

Annotation. A collective monograph compiled and edited by professor Kirill Postoutenko is reviewed in this article. A chapter written by Yuri Murashov is in focus. Murashov shows how the birth of Socialist Realism is linked to the radio and how its understanding can be based on a specific poetics of radiophonia.

Рецензируемая коллективная монография состоит из следующих разделов и глав: К. Постоутенко, «Пролегомена к изучению тоталитарной коммуникации» (с. 11-42), в разделе «Иерархии» – опубликованы работы Л. Эррен, «Сталинистское правление и его коммуникационные практики» (с. 43-66), Дж. К. Чалаби, «Публичная коммуникация в тоталитарном, авторитарном и этатистском режиме: сравнительный анализ» (С. 67-90), К. Постоутенко, «Перформанс и менеджмент политического лидерства в тоталитарном и демократическом обществах: Советский Союз, Германия и США в 1936 г.» (С. 91-124), в разделе «Коды» – Н. Балцер, «Дуче на улице: освещение фашизма» (С. 125-156), Д. Захарин, «Аудиомедиа на службе тоталитарного общества?» (С. 157-166), Ю. Мурашов, «Зарождение социалистического реализма из радиофонии: проект Максима Горького «Литературная учеба» (С. 177-96), в разделе «Мессиджи» опубликованы А. Ханиш-Вольфрам, «Тоталитарная пропаганда как дискурс: сравнительное рассмотрение Австрии и Франции во времена фашизма» (С. 197-216), В. Биндер, «Жестокость, коммуникация и воображение: Пре-модернистская, тоталитарная и либерально-демократическая пытка» (С. 217-248), Дж. Ричардсон, «Приманки фашизма? Экстремистская идеология в газете *Reality* перед Второй мировой войной» (С.249-274), в разделе «Пост-тоталитар-

ная коммуникация?» – И. Волф, «Нелегкая коммуникация в тоталитарном государстве: *Хизбут-Тахрир* в Кыргызстане» (С. 275-300), А. Лангенол. «Запоздалые мысли о «тоталитарной» коммуникации (С. 301-312).

Мы хотели бы остановиться на главе Ю. Мурашова, который заведует кафедрой славистики в университете Констанца. Он обращает внимание **на недооцененное педагогическое значение проекта М. Горького**. Оно заключается в том, что Горький активно редактировал рукописи молодых писателей. Казалось бы, кто этого не знал? Но дело не в факте, а в его интерпретации. Горьковская редакция была не только школой для молодых писателей и подмогой для журналов и издательств.

Сохранившиеся в рукописях различных писателей, горьковские поправки стали отличным источником для исследователей. Они демонстрируют горьковские подходы к языку художественных произведений, а главное – к языку, на котором в рамках социалистического реализма писатели должны были общаться с читателями.

Примером выбран роман забытого сегодня писателя М. Лузгина «Вор». Автор показывает, что редакция Горького была не идеологической, а стилистической. Главным для Горького оказывается сюжет, его динамика. Он зачеркивает слова о том, что герой «подумал», словно упоминание о рефлексии является враждебным для сюжета! Он добивается зримого текста, фактически подводит роман к стилистике киносценария. Даже короткие предложения оказываются лишними в этой коммуникации: например, Горький вычеркивает безобидное короткое предложение «Он понял, что в Воронеже проводит последние часы». Какая разница, что герой понял, а чего не понял никогда? Важно другое – как он поступил, и что он сделал. Все же **горьковская «педагогика» основывалась на активности редактора-ментора**. Он не только вычеркивал и сокращал, но и дописывал! Хранящиеся в РГАЛИ рукописи наглядно это доказывают.

Вообще, Ю. Мурашов замечает, что отношение к письму в первые годы советской власти было даже не амбивалентным – порой враждебным! Происходившая борьба за грамотность не была борьбой именно за письменную грамотность: достаточно было уметь читать и рассказывать! Письмо как процесс, как умение трактовалось в терминах классовой борьбы. Известно, что Сталин выстраивал свои иерархии в большинстве областей социальной жизни: этот – «главный» по авиации, тот – по литературе... Поначалу – и вплоть до сталинского разгрома в работе «Марксизм и вопросы языкознания» – главным по лингвистике был академик Николай Марр. Он писал в 1936 году: «Письмо – старый враг... и злой соперник до наших дней в науке о языке... Было время, когда письмо и вообще письменность заслоняло (sic!) язык. Живая речь выходила из орбиты исследовательского внимания, захваченного целиком интересом к письменному языку».

Разве не вывернутым наизнанку «марризмом» оказывается знаменитая фраза Дерриды «Всякое письмо тоталитарно»? Приводя цитату из Марра, Мурашов комментирует: «В то же время в советской культуре конца 20-х – начала 30-х годов литература становится основой, на которой возникал новый советский модус коммуникации, парадоксально ориентированный на устную речь. Эта конструкция соединяла литературную продукцию и ее восприятие массами посредством радио» (С.180).

Столь важная страница культуры XX века остается неизученной. Две цитаты, приводимые автором, доказывают важность ее подробного исследования. Мы упускаем из виду общественные эмоции, говоря о социальной педагогике прошлого. Борьба с неграмотностью у нас ассоциируется со скандированием «мы-не-ра-бы-ра-бы-не-мы», а ведь задумка была гораздо масштабнее. В редакторской передовице журнала «Говорит СССР» в 1934 году провозглашалось: «Съезд советских писателей во всю глубину и ширь поставил вопрос о творчестве для миллионов, о продукции высокого мастерства, больших идей, большого искусства, большой простоты. Выступая со своими произведениями на радио, писатели осуществляют основной принцип социалистического реализма – творчество для масс».

Скептически настроенный читатель скажет: «Подумаешь, передовица отраслевого журнала! Много ли она значит?» Чтобы сразу же отвести подобные возражения, автор приводит цитату из Мариэтты Шагинян. В 1934 году, еще до разысканий в области ленинской родословной, публикация которых вынудила власть попросту заткнуть писательницу, она была весьма популярным автором.

Достаточно вспомнить ее поистине массовый роман «Месс-Менд», очень скоро после выхода в свет экранизированного. Так вот, Шагинян, всегда чуждая дипломатичности, категорично заявляла: «Нам, писателям, нужно научиться общению не только через написанное, но и через произнесенное слово. Когда я говорю перед микрофоном, у меня острое ощущение связи с миллионами людей, и я направляю слово в пространство с чувством реального, ответственного прицела. В этом огромное значение работы писателя для радио».

В отличие от авангардных поэтик, которые ориентировались исключительно – даже в письменной и визуальной культуре – на устное и иное звучащее слово, социалистический реализм означал *par excellence* письменный проект, имитировавший устное рассказывание до такой степени, что следы дискурсивного генезиса текста исчезали! Мурашов утверждает, что «с этой точки зрения социалистический реализм, характеризовавшийся ключевыми терминами «массовость», «народность», «понятность», «партийность», «типизация», «положительный герой» может быть охарактеризован как *поэтика радиотелефонии*» (С. 181).

Еще Платон писал о «смысловой недостоверности разговоров». По мнению автора, советский проект был попыткой технологически преодолеть эту философскую «недостоверность», столкнуть писателя с миллионами читателей, преобразив коммуникацию в радиотелефоническую. Она, в свою очередь, неожиданно оказывается коммуникационной основой горьковской редакции! Парадоксальная поначалу, но убедительная в своей основе, работа Ю. Мурашова нам представляется обязательным чтением и для преподавателей-историков, и для филологов.

Мы сосредоточились на одной работе, наиболее близкой актуальной преподавательской практике. Однако даже перечисление глав способно многое сказать о подлинно научной книге, удачно продуманной, собранной и профессионально отредактированной известным ученым-гуманитарием профессором Кириллом Постоутенко, работавшим в лучших университетах и исследовательских институтах мира: Париж, Вена, Грац, Нью-Йорк, Констанц и др. Его «Пролегомены о коммуникации» могут быть **исходной точкой для многих научных исследований в области коммуникативных аспектов педагогики и частных методик.**