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

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2011 • №6

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.), иностранный член РАО, президент Американских советов по международному образованию: АСПРЯЛ/АКСЕЛС; вице-президент Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ); профессор русского языка, теории и методики преподавания иностранного языка университета Брин Мар (США)

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

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

Безруких М.М., доктор биологических наук, профессор, академик РАО, директор Института возрастной физиологии РАО

Данилюк А.Я., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой теории и истории педагогики МГПУ

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

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

Лазарев В.С., доктор психологических наук, профессор, академик РАО, директор Института инновационной деятельности в образовании РАО

Малофеев Н.Н., доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, директор Института коррекционной педагогики РАО

Мартиросян Б.П., доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, заместитель президента РАО

Роберт И.В., доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, главный ученый секретарь РАО, директор Института информатизации РАО

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

Собкин В.С., доктор психологических наук, профессор, академик РАО, директор Центра социологии образования РАО

Усанов В.Е., доктор юридических наук, профессор, академик РАО, директор Института научной информации и мониторинга РАО

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

РЕДАКЦИЯ

Шеф-редактор

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

Редактор

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

Технический редактор

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

Web-администратор

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

СОДЕРЖАНИЕ

МОДЕРНИЗАЦИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Доклады на общем собрании РАО 19-20 декабря 2011 г.:

Никандров Н.Д. Вступительное слово на Общем собрании РАО 19 декабря 2011 года 5

Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума 8

Костомаров В.Г. Учёный. Поэт. Просветитель. Человек. К 300-летию М.В. Ломоносова 23

ТЕОРИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Усанов В.Е. Субъекты российского образования в социально-правовом пространстве 30

Лазарев В.С. Новое понимание метода проектов в образовании 35

Малофеев Н.Н. Похвальное слово инклюзии или речь в защиту самого себя 44

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Богуславский М.В. Вклад М.В. Ломоносова в социокультурную модернизацию российского образования (к 300-летию со дня рождения) 55

Хабеев Т.Н. Формирование национальной идеи в русской педагогической мысли 70

Двойнин А.М. Феномен одаренности в сознании учителей советской провинции (начало 50-х годов XX века) [окончание] 74

НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Уман А.И. Формирование содержания образования: современная интерпретация 83

Вяземский Е.Е. Историческая политика государства, историческая память и содержание школьного курса истории России 89

ПОЗДРАВЛЯЕМ С ЮБИЛЕЕМ

Эдуарду Дмитриевичу Днепрову – 75 лет 98

Александру Михайловичу Новикову – 70 лет 102

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

Савина А.К. Памяти ученого: 90 лет Зое Алексеевне Мальковой 104

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Маркарова Т.С. Информационное обеспечение современной педагогической науки в социокультурном аспекте 106

Красильников И.М. Педагогика цифровых искусств – новое направление развития теории и практики художественного образования 111

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Овчинников А.В. Роль образования и педагогической науки в социокультурной модернизации российского общества 124

Ломакина Т.Ю. Концептуальные основы и тенденции развития непрерывного профессионального образования 130

Игнатьева Т.Б. Международная научно-теоретическая конференция «Академические ломоносовские чтения», посвященные 300-летию со дня рождения М.В. Ломоносов 133

В МИРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЖУРНАЛОВ

Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» 142

CONTENTS

MODERNIZATION OF RUSSIAN EDUCATION

Nikandrov N.D. Opening address at Russian academy of education general meeting on december, 19th, 2011 5
Feldshtein D.I. Psycho-pedagogical science as a development resource of modern society 8
Kostomarov V.G. Scientist. Poet. Enlightener. Person. To the 300 years anniversary of M.V. Lomonosov (1711–1765). 23

THEORY OF MODERN EDUCATION

Usanov V.E. The subjects of a Russian education in the social-legal aria 30
Lazarev V.S. New understanding of a projects method in education 35
Malofeev N.N. Panegyric inclusion or speech in self protection 44

HISTORY OF PEDAGOGICS

Boguslavsky M.V. Contribution of M.V.Lomonosov in sociocultural modernization of Russian education (to 300 years anniversary from the date of a birth) 55
Khabeev T.N. Forming of the national idea in russian pedagogy of the age of the enlightenment 70
Dvoinin A.M. Phenomenon of giftedness in a consciousness of soviet province teschers (early 50s of the XX century) [article ending] 74

NEW RESEARCHES IN EDUCATION

Uman A.I. Educational content formation: a modern interpretation 83
Vyazemsky Ye.Ye. The historical policy of the state, historical memory and the content of a school course of Russian history 89

CONGRATULATE ON THE ANNIVERSARY

75 years jubilee of Eduard Dmitrievich Dneprov. 98
70 years jubilee of Alexander Mihajlovich Novikov 102

MEMORABLE DATES

Savina A.K. To the memory of the scientist: Zoya Alekseevna Malkova could have been 90. 104

INNOVATIVE TECHNOLGIES

Markarova T.S. Information support of a modern pedagogical science in sociocultural aspect. 106
Krasilnikov I.M. Pedagogy of digital arts – new direction of development theory and practice of art education 111

SCIENTIFIC LIFE

Ovchinnikov A.V. Role of education and pedagogical science in sociocultural modernization of the Russian society 124
Lomakina T.Yu. Conceptual bases and development tendencies of continuous professional education of the Russian Federation and Republic of Belarus 130
Ignat'eva T.B. The international scientific-theoretical conference «The academic Lomonosov readings» devoted to the 300 anniversary from the date of the birth of M.V. Lomonosov 133

IN THE WORLD OF PEDAGOGICAL JOURNALS

Magazine «National and foreign pedagogy» 142

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
www.pmedu.ru
2011, №6, 5-7

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО НА ОБЩЕМ СОБРАНИИ РАО 19 ДЕКАБРЯ 2011 ГОДА

OPENING ADDRESS AT RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION GENERAL MEETING on DECEMBER, 19TH, 2011

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

Я хотел бы очень кратко остановиться на некоторых общих проблемах развития Академии, в том числе на нерешенных вопросах.

Прежде всего – о планировании наших исследований. В стране есть документы, отражающие в самом общем виде возможные варианты и перспективы развития образования вплоть до 2020 года и даже дальше. Разумеется, мы учитываем эти документы и прогнозы при составлении наших планов.

Вместе с тем не могу не отметить, что в Академии до сих пор не удалось организовать полномасштабных прогностических исследований по развитию образования. Предполагалось, что инициатором и основным исполнителем такого рода исследований, проводимых, конечно, при участии многих институтов Академии, будет Институт стратегических исследований в образовании. Работа Института обсуждалась на Президиуме, она получила в целом благоприятную оценку. Но отмечалось также, что прогностическая часть исследований института крайне мала и не может служить основой для полноценного прогноза развития образования и психолого-педагогических наук в стране. Этим, правда, заняты многие, но и для нас это является уставной задачей, как и участие в формировании основ государственной политики в области образования.

Надеюсь, что руководство Института стратегических исследований в образовании все же изменит свое понимание стратегических исследований. Это понимание фактически сводится к тому, что всякое исследование важной проблемы (например, образовательных стандартов) является тем самым стратегическим. Вместе с тем, должен сказать, что Институт успешнее, чем некоторые другие, решает серьезную задачу привлечения внебюджетных средств для исследований. Но это не должно делаться за счет отвлечения научных сил и средств от других важных задач.

В уходящем году Президиум по согласованию с руководством институтов принял некоторые решения о структурных изменениях. Институт образования малочисленных народов Севера переименован в Институт образования малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока. Разумеется, речь идет не только о переименовании, а о том, что Институт, привлекая соисполнителей, как мы надеемся, сможет действительно расширить свою проблематику, что и отражено в изменении названия.

По ряду причин снизил свою активность Институт образования взрослых в Санкт-Петербурге. Принято решение о передаче тех лабораторий института, которые работают успешно, в Институт педагогического образования. Надо сказать, что этот Институт под руководством директора И.И. Соколовой работает энергично, и теперь после передачи ряда лабораторий Института образования взрослых получит новое название – *Институт педагогического образования и образования взрослых* и соответствующие новые задачи. При этом Институт образования взрослых будет преобразован в Институт культурологии образования и займется – а хорошие заделы в этом плане есть – разработкой культурологической парадигмы образования и соответствующей практики. Это вполне соответствует современным представлением о роли социокультурного понимания образования.

Есть еще один момент, не связанный со структурными преобразованиями, но значимый для понимания задач и роли Академии. У нас, прежде всего, в Институте семьи и воспитания, идет большая работа по формированию основ Государственной программы социализации и воспитания. О серьезных рисках, связанных с недооценкой роли воспитания и особенно социализации, мне уже приходилось говорить в 2006 году на совместной сессии государственных академий наук. Доклад получил поддержку, о чем говорили выступающие из других академий. А первые проекты такой Программы воспитания (тогда именно и только воспитания) были подготовлены еще в конце 1990-х готов. За соответствующие и близкие по тематике работы и публикации некоторые члены Академии получили премии Президента и Правительства РФ. Но в практическом плане мы продвинулись в стране довольно мало, в основном, путем улучшения программ патриотического воспитания и воспитания в системе образования. Это хорошо, но недостаточно. Полагаю, что нам необходимо предпринять скоординированные усилия и институтов Академии, и сотрудничающих с нами министерств и ведомств, чтобы сделать серьезные шаги в этом направлении. Многие события и во внутренней жизни страны, и за ее пределами говорят о том, что иначе серьезных проблем в формировании российской идентичности нам не избежать.

В течение ряда лет Академия предпринимала усилия по налаживанию и укреплению связей с регионами. Собственно, ради этого были в самом начале 1990-х годов и созданы региональные отделения. Они играют определенную положительную роль, но их юридический статус не позволяет кардинально улучшить ситуацию. Именно поэтому Академия налаживала прямые связи с регионами, и разного рода договоры и соглашения о сотрудничестве есть у нас с Санкт-Петербургом, Московской областью, Омском, некоторыми другими регионами. Недавно я подписал соглашения с Президентом Башкортостана Рустэмом Хамитовым, уже в этом месяце – с губернатором Ульяновской области Сергеем Ивановичем Морозовым. Но уровень практической эффективности этих соглашений во многом зависит от работы в регионах наших членов Академии. В этом смысле я рад тому, что председатель нашего Северо-Западного отделения Г.А. Бордовский недавно напомнил мне о необходимости обновить существующее соглашение с Санкт-Петербургом. И я пользуюсь присутствием руководителя московского образования И.И. Калины, чтобы предложить совместными усилиями укрепить связи между Академией и столицей. У нас есть проблемы различной степени значимости, которые мы сможем решить только вместе.

Нам пришлось внести некоторые изменения в состав наших региональных отделений. До сих пор у нас не было регионального отделения в самом большом регионе страны – в Сибири. Мы просили А.И. Таюрского, директора одного из наших институтов в Красноярске вести определенную координационную работу в Сибири, за что хотелось бы выразить Анатолию Ивановичу признательность.

Но такое решение является, конечно, половинчатым. В Уральском отделении у нас не было академических учреждений, очень мало членов Академии. С другой стороны, в Сибирском регионе академические учреждения есть, больше членов Академии, мы имеем письмо от губернатора Красноярского края, который предложил организовать Сибирское отделение в Красноярске. Есть и письма противоположного содержания, предлагающие оставить все как есть. Прошу понять правильно – оптимизация состава региональных отделений, их укрупнение – задачи назревшие. То же касается объединения Поволжского и Южного отделений в одно – Поволжско-Кавказское с центром в Сочи.

Определенная проблема возникла с разработкой образовательных стандартов. Фактически с Академией связывают два стандарта старшей школы: так называемый «стандарт Кондакова», т.е. разработанный группой под руководством А.М. Кондакова, которому я действительно поручил эту работу, и стандарт «Президиума РАО», который разработан с участием нескольких институтов Академии, обсужден и одобрен Президиумом.

Конечно, это плохо. Плохо потому, что «стандарт Кондакова» на Президиуме не обсуждался, получил очень много серьезных замечаний, как от специалистов, так и от учительского корпуса. «Стандарт Президиума РАО» получил в целом гораздо более благоприятный отклик и специалистов, и практиков. И, казалось бы, стоило силами всех специалистов Академии создать единый вариант и от имени РАО передать его Министерству образования и науки. К сожалению, А.М. Кондаков на это упорно не шел, и фактически завершить работу по приведению этих проектов к единому варианту сейчас приходится созданной Министерством комиссии, возглавляемой М.В. Ковальчуком. Я считаю, что Комиссия работает нормально, привлекла широкий круг и специалистов, и представителей общественности. Но всю работу вполне можно было завершить раньше и в более спокойной обстановке в самой Академии.

Несколько слов о финансировании Академии. Если посмотреть на темпы роста расходов на российскую науку, то мы почти «впереди планеты всей» (Поиск, 20.05.2011). Но такой неожиданный вывод получается только с учетом обвала финансирования в 1990-х годах, и, конечно, хотелось бы увеличения финансирования на науку вообще, нашей Академии – в частности. Сейчас на науку расходуется примерно полтриллиона рублей, и мы на восьмом месте после США, которые тратят 15 раз больше, Японии, Китая, Германии, Франции, Кореи, Великобритании.

Это все отражается и на финансировании нашей Академии. Вместе с тем запланированное финансирование мы получаем в полном объеме и вовремя. В настоящее время осуществляется переход на субсидии вместо сметного финансирования, что требует очень большой проводимой сейчас всем аппаратом Президиума подготовительной работы, и, в частности, изменений в уставы, как Академии, так и ее институтов. Но хотелось бы подчеркнуть, что новый порядок финансирования – это не только подготовка разного рода бумаг, это – смена привычного для нас способа работы.

Интернет-журнал «ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ»
2011, №6

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
www.pmedu.ru
2011, №6, 8-22

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО СОЦИУМА

PSYCHO-PEDAGOGICAL SCIENCE AS A DEVELOPMENT RESOURCE OF MODERN SOCIETY

Фельдштейн Д.И.
Вице-президент РАО, доктор психологических наук,
профессор, действительный член РАО,

E-mail: luca15@yandex.ru

Feldshtein D.I.
Vice-president of Russian Academy of Education,
Doctor of Science (Psychology),
Professor, Academician of Russian Academy of Education

Аннотация. В докладе целостно и системно рассмотрена ситуация, сложившаяся в современной российской психологической и педагогической науках. Дана характеристика социокультурных факторов влияющих на развитие психологических и педагогических знаний в современных условиях. Определены стратегические направления развития психологической и педагогической наук.

Annotation. Report completely and systemic considered situation which has developed in modern Russian psychological and pedagogical sciences. The characteristic of sociocultural factors influencing development of psychological and pedagogical knowledge's in modern conditions is given. Strategic directions of psychological and pedagogical sciences development are defined.

Ключевые слова: психологическая наука, педагогическая наука, научные исследования.

Keywords: psychological science, pedagogical science, scientific researches.

Культурно-историческая, политическая, социально-психологическая ситуация, в которой проходит наше собрание, характеризуется чрезвычайной остротой и неопределенностью, на первое место выдвигая не столько проблему того, что мы сделали, сколько требуя ответа на извечный российский вопрос – что делать? Вопрос, ставший общемировым, но нас в данном случае интересует российская действительность.

Огромные технические, технологические, производственные, культурные достижения, с одной стороны, и одновременно глобальный кризис – экономический, социальный, демографический, охвативший все сферы жизнедеятельности человеческого сообщества, включая и российский социум, объективно фиксируют реально новое историческое состояние развития, которое некоторые ученые связывают с рубежными переменами стадиального характера.

Важнейшим следствием и одновременно показателем этого являются принципиально новые возможности, позиции, способности человека, который оказался сегодня в качественно новом мире. Естественно, в новых условиях не может работать прежняя система образования. И не потому, что плохая, а потому, что не соответствует реалиям современности. Объективно возникла жесткая

необходимость построения качественно иной системы, где ставятся принципиально новые цели, задачи, проблемы, которые ранее не приходилось решать.

Благодаря гигантскому потоку информации из-за интенсивного развития СМИ, миграционным процессам, развитому туризму, возникли новые формы коммуникации, произошло снятие общекультурных и психологических барьеров между разными народами, странами. Это обеспечивает все более активную представленность открытости мира человеку и человека всему миру, способствуя выходу его за пределы привычной среды в принципиально новое измерение, новое пространство жизнедеятельности. В нем важная роль сегодня принадлежит паутине Интернета, приводящей к расширению контактов, изменению восприятия мира, совмещению реального и виртуального пространств.

Всепроникающая информация, воздействуя на сознание, мышление людей, изменяя их потребности, ценности, возможности, социальное пространство существования и функционирования, многоплановую систему отношений, объективно формирует современную естественно-культурную среду обитания, обозначаемую порой как «информационная цивилизация».

Причем, формируются разные «дистанции» действия на человека разных «пластов» и сфер этой среды – дальние, ближние, различные по емкости, насыщению, содержанию. «Среда, – как подчеркивал гений отечественной психологии Л.С. Выготский, – выступает в развитии… в смысле развития личности и ее специфических человеческих свойств не как обстановка, а играет роль «источника развития».

И вот этот-то источник сегодня практически совершенно изменился. Он приобрел новые, в том числе тревожные для нас характеристики. Изменился и сам человек, обретя новые как положительные, так и отрицательные черты. В числе последних отмечается актуализация потребительства, рост безразличия к базовым ценностям, нарастание и межэтнической, и социальной напряженности.

При этом человеческое сообщество в целом оказалось не готово к таким значительным изменениям. В том числе к определению путей, средств формирования личностной и социальной ответственности молодых поколений, которым предстоит решать сложнейшие задачи перехода на другой уровень развития. В этом плане фраза Президента США Барака Обамы: «Мы в последние годы живем в условиях распространения культуры безответственности» – достаточно точно отражает создавшуюся в современном мире ситуацию.

Задача обеспечения прогрессивного развития человека в трудных условиях функционирования современного общества актуализирует роль и значение науки, которая выступает не только важной и реальной производительной силой, но приобретает во все большей степени действенность как «социальная сила». Ибо научные открытия и свершения при поиске нового предполагают подрыв и разрушение устаревших канонов, многих устоявшихся, но потерявших действенность представлений людей, их мыслей, образов, разрыв привычных рамок. Отсюда именно наука способна и призвана регулировать в целом человеческую деятельность в поисках выхода из объективно создавшегося кризиса, в поисках путей активного и продуктивного развития общества, выступая в значительной степени гарантом сохранения человечества. Не случайно среди наиболее перспективных отраслей науки сегодня четко вычленяются не только те, которые у всех на слуху, создающие био-, инфо- и нанотехнологии, но и та, которая обеспечивает развитие не менее важных когнитивных технологий.

Речь идет о технологиях, связанных с процессами познания и принятия решений, а, следовательно, обо всех психических функциях, их обеспечивающих, – мышлении, внимании, памяти, языке, эмоциях, моторике, мозговых механизмах, их работе на загадочных глубинах подсознания, то есть, о психологической (в том числе нейропсихологической, психофизиологической, социально-психологической) – науке, находящейся на стыке естественнонаучного и гуманитарного знаний.

Показательно, что нобелевский лауреат по физике Вольфган Паули и выдающийся психолог Карл Юнг, написавшие в 50-х годах XX века совместно книгу «Интерпретация природы и психики», утверждали в ней, что «физику и психику (то есть, материю и ум) следует понимать как взаимодополнительные аспекты одной и той же реальности».

А утверждение современной постнеклассической рациональности, связанной с освоением сложных саморазвивающихся систем, для которых, по мнению научного руководителя Института философии РАН академика В.С. Степина, характерен учет ценностных факторов человеческого мироотношения, реальность творческой составляющей деятельности людей, обеспечивающей саморазвитие, «самостроительство» субъектов этой деятельности, актуализирует роль и значимость всего спектра гуманитарных наук, так как именно эти науки могут и должны создавать и предлагать смыслы, образы, имиджи, идеалы, так необходимые человечеству, отдельно взятому народу и каждому человеку. Понимание значимости гуманитарного пласта знаний издавна было присуще людям. Так, еще в пятом веке до нашей эры Сократ утверждал приоритет исследований «не природы, не космоса, не стихий, а назначения и свойств человека», который должен увидеть, почувствовать себя человеком, сохраняя достижения прошлого, творя настоящее и проектируя будущее.

Особое и весьма значимое место в системе гуманитарных знаний занимает педагогическая наука, принадлежащая, говоря словами Василия Васильевича Давыдова, «к особому виду научности, который относится к практико-ориентированному типу проектно-программной направленности», так как в своем реальном действенном проявлении эта наука находится в особенно тесной связи и взаимообусловленности с постоянно изменяющимся объектом и одновременно субъектом исследования.

Правда, при этом, как отмечал еще в середине 17 века автор «Великой Дидактики» Ян Амос Коменский, – «мы, педагоги, страдаем… наследственной болезнью… оставив в стороне древо жизни, мы беспорядочно устремились к одному только древу познания. В угоду этому… (я цитирую его слова 1638 года !) школа до сих пор гналась только за знаниями».

Стремясь, чтобы школа не ограничивалась лишь «древом познания», великий педагог требовал активно использовать природные начала детей – органы чувств, любознательность, творчество, утверждая принцип природосообразности, развитый трудами Жан Жака Руссо, Иоганна Генриха Песталоцци, дополненный понятием культуросообразности Адольфа Вильгельма Дистервега, наполненный затем Львом Семеновичем Выготским психологическим смыслом. Согласно открытому им «закону культурного развития», *интерпсихическое* (т.е. взаимодействие между людьми) предшествует *интрапсихическому* (сложным процессам в психике отдельного индивида) и создает условия для него.

Идя вслед за своими гениальными прародителями, современные педагогическая и психологическая науки исключительное значение придают улавливанию и пониманию всех, даже мельчайших изменений в резко изменившейся культурно-исторической ситуации современного Социума и его составной части – Детства.

Необходимо заметить, что ученые нашей Академии – педагоги и психологи, физиологи и дефектологи, социологи и культурологи достаточно быстро реагируют на вызовы времени, осуществляя актуальные исследования.

1. Так, педагогами изучается специфика обучения (цели, функции, принципы, дидактический цикл, формы и методы) в условиях действия информационной образовательной среды.

2. Выявляются и обосновываются подвижки, изменения системы ценностей, положенной в основу конструирования содержания начального образования как средства приобщения учащихся к культурному опыту человечества.

3. Создан проект федерального государственного стандарта общего образования, подготовлены материалы его методического обеспечения. Разработаны процедуры диагностики учебных достижений обучающихся.

4. Определена структура стандарта учебно-материальной базы общего среднего образования.

5. Проведена необходимая работа по изучению и обобщению отечественного и зарубежного педагогического опыта, что позволило вычленить некоторые тенденции развития содержания образования и начать исследования по его конструированию для стандартов следующего поколения.

6. Выделены и описаны особенности диагностического инструментария международных сравнительных исследований, которые целесообразно учитывать при создании общероссийской системы оценки качества образования.

7. Сопоставительный анализ международных документов в сфере образования позволил рассмотреть различные подходы к трактовке основополагающих понятий – образовательная программа, образовательный уровень и др. А изучение стратегий развития среднего образования в разных странах выявило повсеместное доминирование ориентации на социальную справедливость, предполагающую равенство возможностей всех граждан.

8. Ведется разработка теоретико-методических основ комплексной оценки качества педагогической продукции, функционирующей на базе информационных и коммуникационных технологий. Создается технология предотвращения возможных негативных психолого-педагогических, медицинских и социальных последствий использования ИКТ в образовании.

9. Разрабатывается методическая система комплексного, многоуровневого и многопрофильного обучения специалистов в области информатизации образования.

10. Рассматриваются вопросы культурно-речевой адаптации детей мигрантов к новой социокультурной среде, в том числе определяются основные принципы методики их обучения русскому языку.

11. Раскрываются особенности кризиса воспитания молодежи в современном мире, причины ее социальной и эмоциональной дезадаптации.

12. Подготовлен проект Государственной программы развития воспитания и социализации детей в РФ.

13. Осуществляется научно-методическое обеспечение развития системы социально-педагогического сопровождения семьи.

14. Изучается типология и специфика деятельности как просоциональных, так и асоциальных детских сообществ.

15. Определяются принципы создания системы экспертизы и прогнозирования процессов социализации растущих людей.

16. Исследуются проблемы формирования профессиональных интересов, склонностей, профессионального самоопределения, их соответствия психофизиологическим и личностным качествам молодого человека.

17. Создаются концептуальные модели, интегрирующие электронные технологии в аудиальное и визуальное художественное образование. Разрабатывается, в частности, модель продуктивной художественной деятельности на основе компьютерных технологий, интенсифицирующая различные этапы создания произведений искусства. В практику внедряется специально разработанная технология музыкального обучения на основе электронного цифрового инструментария, обеспечивающая творческое и общекультурное развитие растущего человека.

18. В сфере психологических исследований особое место занимают работы по изучению особенностей современного человека, его развития. Исследуются возрастные и индивидуальные закономерности психофизиологии и нейрофизиологии мозга. Выявляются психологические механизмы регуляции поведения и социализации учащихся, закономерности их гражданского и профессионального становления. Создаются и внедряются новые психолого-педагогические технологии организации образовательной среды, оценки результатов образовательного процесса, повышения качества и уровня профессиональной подготовки психологов образования.

19. Разработанная модель психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса в условиях внедрения стандартов общего образования позволила определить программное содержание, технологии и методы обучения, обеспечивающие формирование у учащихся универсальных учебных действий как основы «умения учиться» на начальной, основной и старшей ступенях общего образования, определить критерии и инструментарий оценки их сформированности.

В проводимых психологами исследованиях:

– раскрываются особенности развития мышления растущих людей средствами информационных технологий, в том числе ведется поиск возможностей преодоления клипового мышления, когда у подростков и юношества снижается способность к анализу, и геймеровского мышления – последствия компьютерных игр, снижающего творческий потенциал;

– определяются характер, структура, содержание, динамика отношений, в которых функционирует растущий человек;

– выявляются новые виды и формы деятельности, позволяющие ребенку, подростку осознать и самооценить себя, приобрести уверенность в собственной значимости, адекватно относясь к оценкам других;

– ведется поиск решения таких сложных проблем, как сохранение психического и физического здоровья детей, возможности выбора ими жизненного пути; разрабатываются научные основания формирования учебников нового поколения, в том числе так называемых «электронных учебников»;

– устанавливаются требования к формированию системы выявления, поддержки и развития одаренных ребят; обосновываются модели профилактики и коррекции девиантного поведения в подростковом и юношеском возрастах в условиях образовательных учреждений и досуговой деятельности;

– определяются условия и механизмы обеспечения психологической безопасности человека, прежде всего, в экстремальных условиях и переживаниях последствий чрезвычайных ситуаций;

– исследуются проявления тревожности, агрессивности и фрустрированности в детских возрастах.

Принципиальное значение для понимания закономерностей индивидуального развития растущих людей и для определения новых подходов к их обучению и воспитанию имеет исследование физиологических систем организма детей, морфофункционального созревания мозга и формирования познавательной деятельности на разных этапах возрастного развития. На этой основе физиологами Академии разрабатываются модели и критерии оценки здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений.

Проведено комплексное популяционное исследование старших дошкольников, что позволяет наметить черты психофизиологического «портрета» современного ребенка, поступающего в школу, выявив риски дезадаптации.

В области коррекционной педагогики разработан научно-обоснованный эволюционный подход к модернизации системы специального образования, определены пути ее структурно-функционального совершенствования, разработана концепция построения Госстандарта, гарантирующего получение образования каждому ребенку с ОВЗ, независимо от тяжести имеющегося у него нарушения развития. Созданы модели образовательных учреждений, в которых могут эффективно обучаться как нормально развивающиеся дети, так и учащиеся с различными отклонениями в развитии. Подготовлен педагогический инструментарий, который позволяет выявлять детей с задержкой речевого развития и осуществлять наблюдение специалистов за развитием детской речи в раннем возрасте. Предложены конкретные методики по формированию средств общения, подготовке детей со сложными сенсорными нарушениями к обучению письму и чтению по Брайлю, по организации внеклассных и внешкольных мероприятий в группе со слышащими и видящими сверстниками. Представлена компьютерно опосредованная технология обучения начальной математике детей младшего школьного возраста с особыми образовательными потребностями, обеспечивающая качественную и многоуровневую индивидуализацию учебного процесса. Создана «электронная хрестоматия» по одной из наиболее сложных и специфических проблем обучения детей с нарушенным слухом – формированию и коррекции произносительной стороны их речи.

В рамках *социологических исследований* выявляются основные факторы, влияющие на неудовлетворенность родителей качеством дошкольного образования; вычленяются социокультурные типы родительских стратегий воспитания. Разрабатываются пакеты социологических методик, позволяющие определять особенности социализации в подростковом и юношеском возрастах, выявлять ценностные ориентации, влияющие на формирование образовательных и профессиональных планов, а также позволяющие фиксировать воздействие социальных факторов на проявление девиантных форм поведения и различных видов интолерантности (межнациональной, межконфессиональной и др.) в подростковой и молодежной среде.

Реализуются исследовательские проекты, характеризующие *динамику социокультурных трансформаций подростковой и юношеской субкультуры*. Исследуются социокультурные проблемы,

обусловленные внедрением информационно-компьютерных технологий в сферу образования. В частности, выявлено, что такой вид досуга, как «просмотр ТВ», который ранее занимал верхние строки рейтинга в структуре свободного времени школьников, теперь находится лишь на шестой позиции, уступив место «общению с компьютером», дающему доступ в Интернет. Именно Интернет стал глобальной игровой площадкой детства. Но при этом, по данным членов нашей Академии Е.В. Ткаченко и И.П. Смирнова, повсеместное распространение Интернет-коммуникаций, к сожалению, способствует «поголовному» снижению грамотности за счет появления среди участников общения новых «сетевых» диалектов, когда молодые пользователи намеренно коверкают слова. Следует отметить, что эта и другие научные работы позволяют ставить и решать новые проблемы исследования действенности Интернета в общем пространстве образования.

В целом, уважаемые коллеги, **научными коллективами учреждений Академии и ее членами проводится не просто большой объем работ, но реально осуществляется выход на новые рубежи исследования объективно поставленных п р о б л е м о б р а з о в а н и я человека. Проблем чрезвычайно сложных, решение которых, к сожалению, объективно и субъективно затруднено, в том числе и степенью их реального понимания, и недостатками стратегии поиска в их решении.**

Это проявляется в характере организации научных работ, постановке проблем, глубине и степени их раскрытия.

В частности, данное обстоятельство прослеживается:

Во-первых, при разработке такой важной темы как выявление особенностей расстановки сил в межпоколенческих отношениях, включая взаимоотношения взрослых и растущих людей, где характер и глубина разрыва в миропонимании, мироотношении выражена сегодня более жестко, чем в предшествующие периоды не только в плане собственно возрастных показателей, но и в их обусловленности динамикой исторического процесса. Несмотря на отдельные исследования, эта проблема до сих пор четко не сформулирована и не решается как целостная.

Во-вторых, несмотря на конкретные научные достижения в определенных сферах, часть из которых мною только что была озвучена, наблюдается потеря действенности немалого числа исследований, обусловленная, в частности, недостатками теоретических проработок и уровнем применяемой экспериментальной базы.

В-третьих, мы все еще далеки от реальной интеграции научных сил в решении основных проблем педагогических, психологических, физиологических, антропологических, социологических, культурологических исследований, что не позволяет выйти на многие теоретические обобщения. Это наблюдается как в сфере раскрытия особенностей пространства современного образования, определения наиболее действенных форм и временных параметров его организации, так и в познании особенностей развития растущих людей, в том числе формирования их потребностно-мотивационной сферы, уточнения возрастной стратификации современного детства и других. Именно отсутствие такой интеграции, при простом накоплении получаемых материалов, не аккумулированных в должном плане, не дает возможность адекватно оценивать результативные моменты.

В-четвертых, из-за плохо осуществляемого контроля со стороны бюро Отделений и Президиума Академии наблюдается безответственное отношение к своей деятельности как отдельных сотрудников, так и ряда руководителей наших научных учреждений, что, в частности, привело в этом году к необходимости освобождения от занимаемой должности директора Института теории и истории педагогики.

Весьма отчетливо проявляется слабость нашего контроля при знакомстве с текстами годовых отчетов, представляемых институтами. Например, Институт развития образовательных систем (директор член-корреспондент РАО Анатолий Дмитриевич Копытов) в отчете за 2008 год написал (цитирую): «Установлено, что профильное обучение и в зарубежных странах, и в России является основой дифференциации и индивидуализации образования за счет нововведений и изменения структуры, содержания и организации образовательного процесса. Оно создает возможности для более полного учета интересов, склонностей и способностей учащихся, формирования интереса к про-

должению образования и получению профессии, соответствующей интересам учащихся. В ходе профильного обучения участники этого процесса: учителя и ученики получают возможность выстраивать личностно ориентированный индивидуальный план обучения.

Определено, что в исследуемых зарубежных странах (США, Великобритания, Германия, Польша) успешно функционируют педагогические системы профильного образования, имеющие как общие черты, так и характерные особенности, связанные с культурными и историческими традициями стран».

А в отчете за 2009 год мы читаем: «Установлено, что профильное обучение в России и зарубежных странах выступает мощным инструментом дифференциации и индивидуализации обучения за счет нововведений и изменения структуры, содержания и организации образовательного процесса. Оно создает возможности для более полного учета раскрытия способностей и возможностей ребенка; в профильном обучении участники этого процесса имеют возможность выстраивать личностно ориентированный индивидуальный план обучения…».

«Определено, что в исследуемых зарубежных странах (США, Великобритания, Германия) успешно функционируют педагогические системы профессионального образования, имеющие как общие черты, так и характерные особенности, связанные с культурными и историческими традициями стран».

Доказано, что в основе профильного обучения и в России, и в исследуемых зарубежных странах *являются* (?) идеи дифференциации и индивидуализации, а также концепция профессионального самоопределения личности. Вместе с тем в России и в зарубежных странах существует национальная специфика.

Установлено, что в условиях Германии и Польши преобладает дифференциация по типам учебных заведений, в то время как в США и Великобритании, кроме дифференцированной структуры учебных заведений, широко распространена внутришкольная дифференциация».

Открываем отчет этого учреждения уже за 2010 год.

«Установлено, что профессиональное обучение в России и зарубежных странах выступает мощным инструментом дифференциации и индивидуализации обучения за счет нововведений и изменения структуры, содержания и организации образовательного процесса. Оно создает возможности для более полного учета раскрытия способностей и возможностей учащегося; в профессиональном обучении все участники этого процесса имеют возможность выстраивать личностно ориентированный индивидуальный план обучения.

…Определено, что в исследуемых зарубежных странах (США, Великобритания, Германия) успешно функционируют педагогические системы профессионального образования, имеющие как общие черты, так и характерные особенности, связанные с культурными и историческими традициями стран.

Доказано, что в основе профессионального обучения в России и зарубежных странах являются идеи (это написано явно не на русском языке) дифференциации и индивидуализации, а также концепция профессионального самоопределения личности. Вместе с тем в России и в зарубежных странах существует национальная специфика.

Установлено, что в условиях Германии преобладает дифференциация по типам учебных заведений, в то время как в США и Великобритании, кроме дифференцированной структуры учебных заведений, широко распространена дифференциация внутри самих учебных заведений».

Перед нами детская задачка – найти различия в текстах данных отчетов о деятельности института, за которую, между прочим, коллектив из 40 работников получил за три упомянутые года свыше 29 миллионов рублей.

К горю нашему и общему стыду должен заметить, что этот институт не является исключением.

Например, в отчете Института социальной педагогики за 2010 год сообщается, что оказывается именно в 2010 г. была (цитирую) «раскрыта специфика социальной педагогики в структуре научного знания…».

Возникает наивный вопрос: как и над чем работало это научно-исследовательское учреждение социальной педагогики прежние годы, если до 2010 г. не была раскрыта сама сущность социальной педагогики, ее специфика?

В-пятых, все еще низкой остается результативность наших исследований, измеряемая публикационной активностью и индексами цитирования.

В-шестых, мы все еще не добились ликвидации мелкотемья в проводимых исследованиях. Здесь дело порой доходит до абсурда. Так, ко мне на прием пришла научный сотрудник Института семьи и воспитания с жалобой на дирекцию, которая, оказывается, требует от нее проводить исследование по теме, определенной в утвержденном плане, тогда как ей хочется заниматься прежней проблематикой. Мне пришлось объяснять научному работнику, что государственное учреждение, в котором она работает, обязано проводить исследования в соответствии с государственным заказом.

В свете сказанного надо ли удивляться тому, что порой проводимые в нашей Академии исследования недостаточно (обратите внимание, как я «интеллигентно» выражаюсь) способствуют научному обеспечению решения актуальных проблем развития человека и построения системы образования, отвечающей социальным, культурным, экономическим, технологическим изменениям общества, новым потребностям растущих людей и запросам населения.

Работы некоторых сотрудников не выходят за рамки изучения вопросов, зачастую уже решенных в науке, не определяя факторы влияния различных общественных процессов на образование и влияние образования на общественные, в том числе экономические, процессы.

В немалом числе исследований отсутствует ориентация на широкие проблемные поля, на решение задач, имеющих существенное значение не только для конкретной отрасли знания, но развитие, а порой и существование человека.

Слабо осуществляется междисциплинарный синтез знаний, имеет место недостаточное использование новых методов научного поиска, в том числе методов внерационального постижения действительности, нетривиальных способов объяснения изучаемых процессов и явлений.

Многие применяемые методы и методики исследования требуют существенной корректировки, ибо, как правило, созданы в прошлом, исторически ином обществе, не соответствуя в полной мере ни особенностям нынешнего социума, его геополитическим перестройкам, ни задачам раскрытия важнейших сторон развития современного ребенка, быстро изменяющегося как на всем пространстве Детства, так и внутри каждого возрастного периода.

Я назвал только некоторые недостатки. Однако уже их осознание и ликвидация могут и должны способствовать расширению проблемного поля наших фундаментальных и практико-ориентированных исследований, осуществлению новых направлений работ, объективно обусловливаемых теми изменениями, которые произошли в обществе, в науке и в самом ребенке.

Исходя из реально сложившейся ситуации, объективно вычленившихся целей, задач, поиска путей решения их, а также тех, которые еще предстоит выявить, дальнейшее развертывание наших исследований должно учитывать следующие позиции.

Прежде всего, нам следует провести углубленный анализ изменений основного объекта нашего изучения – растущего человека, который качественно отличается не только от того «Дитя», что описывали великие детоводители прошлого, но даже и от ребенка 90-х годов двадцатого века. Растущий человек сегодня стал другим. В частности, он по-новому воспринимает мир, по-новому осваивает информацию. Он вырос в плане социальной зрелости в одних случаях и проседает в других. Так, у него существенно возросло стремление к самоутверждению (доминированию и самопрезентации). Но при этом резко изменилась личностная направленность. Приведу лишь один пример. Если в 1993 г. 58% детей подросткового возраста характеризовались альтруистическим настроем, то в 2011 г. такой тип направленности отмечен только у 16%, то есть уменьшился в три и шесть десятых раза.

В значительной степени этому способствует современная среда обитания ребенка, где социальные ценности, которыми жило старшее поколение, не наследуются в большинстве детьми, оцениваясь ими как непригодные для настоящей и будущей жизни.

Не замечать этого и пролонгировать ранее сложившиеся темы исследований недопустимо. И дело не только в том, что нынешнее поколение растущих людей значительно опережает в своем развитии все предшествующие, обладая многими новыми способностями и возможностями. Буквально на наших глазах прослеживается архиактивный динамизм смены поколений – уже не 100 и даже не 20-30 лет психологически отделяет одно поколение от другого, а по прошествии 5-7 лет мы, Взрослые, сталкиваемся с качественно иными детьми. Причем, речь идет не о необычной когорте детей-мессий или так называемых детях-индиго, у которых наблюдаются уникальные феномены и таланты, а обо всей популяции современных детей, которые, в частности, характеризуются умением одновременно выполнять ряд различных дел, импульсивностью действий, к сожалению, без анализа их последствий. Они немыслимы сейчас без виртуальной плоскости экрана – телевизионного, видео, компьютерного и сотового телефона, быстрее взрослых считывая получаемую информацию.

Экран, внедряясь в детское сознание посредством оптических эффектов и телеобразов, не просто конструирует новые ценности и потребности, но трансформирует их. А Интернет, способный дать ответ на любой вопрос, снимающий покров сакральности с ранее скрытой от детей информации, создает новые механизмы передачи культуры. При этом, как показывают наши материалы, растущие люди доверяют информации, полученной из Интернета, значительно больше, чем сведениям из других источников.

Между тем, и это очень тревожно, как и телевидение, Интернет наполнен сценами насилия, демонстрацией насилия, что приводит, даже на уровне подсознания, к формированию синдрома страха, эмоциональной неустойчивости, примитивизации мотивов ребят, чему способствует также эротизированная и демонизированная детская пресса, детская мода и детская одежда, чудовищные детские игрушки и еще более ужасающие компьютерные игры, пропагандирующие, внедряющие в сознание растущего человека антиценности, культивируя душевную черствость, жестокость, не только ломая прежние структуры отношений, поведения, но причиняя вред его нормальному физическому, психическому, духовно-нравственному развитию.

Так, по данным председателя Правления Российского Детского фонда академика Альберта Анатольевича Лиханова, «если сложить все группы детей, находящихся в состоянии нестабильности, а то и прямой депривации, то по самым скромным прикидкам набегает неточная цифра порядка 10 миллионов», т.е. более одной трети всего детского населения страны.

И хотя в настоящее время мы не располагаем полными данными о динамике процесса изменений, происходящих на разных этапах онтогенеза, но даже те особенности, которые уже зафиксированы, свидетельствуют о серьезной перестройке психики, психофизиологии растущих людей, исключительно острой, проблемной ситуации, связанной, в частности, с резким падением мотивации детей к овладению знаниями, к труду, к соблюдению дисциплины. Это требует от нас расширения исследований психического, психофизиологического, социального, личностного, субъектного развития растущего человека и на этой базе разработки новых теоретических концепций.

При этом важно, естественно, сохранить все ценное и действенное, накопленное ранее, используя богатейший багаж отечественной педагогики в ее борьбе за высокую духовность, глубинную нравственность растущих людей. Хочу напомнить вам, уважаемые коллеги, что еще в марте 1784 года Екатерина II в специальной инструкции требовала «во главу образования поставить нравственное воспитание, стремление к добру, физическому здоровью и развитию».

Это требование тем более значимо в современных условиях, когда реально выросла опасность, о которой предупреждали еще великие русские философы, начиная с Владимира Соловьева, опасность вырождения человечества в «зверочеловечество», обусловленная тем, что рост материальных потребностей опережает рост потребностей духовных, а активно насаждаемая рыночная идеология, ориентированная на сиюминутный успех, внедряясь в интеллектуальную жизнь, способна, по обоснованному мнению академика Н.Н. Моисеева, «ввергнуть все общество в мир абсурда».

Иллюстрацией этого является заявление режиссера Станислава Говорухина, опубликованное в газете «Московский комсомолец» 18 октября 2011 года, о том, что «за последние 20 лет мы воспи-

тали до 60% молодых людей, даже не подозревающих о духовных радостях, живущих на уровне тупого биологического прозябания».

Как заметил известный поэт:

«Слой человека в нас чуть-чуть
наслоен зыбко и тревожно,
легко в скотину нас вернуть,
поднять обратно очень сложно».

(И. Губерман)

Поэтому, организуя сегодня исследования, направленные на создание концептуальных основ стратегии опережающего развития образования на новых тщательно методологически проработанных принципах, мы обязаны, ориентируясь на вызовы завтрашнего дня, особое внимание уделять установлению нравственных ориентиров и ценностей, росту духовного потенциала растущих людей.

Уважаемые коллеги!

Уже сама особая роль и характер психолого-педагогической науки, выступающей реальным ресурсом развития современного социума в новых условиях его существования, обусловливает необходимость определения главных задач нашей деятельности, требуя не просто серьезной корректировки проблематики и тематики фундаментальных исследований, но развертывания новых направлений научной деятельности, создания работ, обеспечивающих формирование нового образовательного пространства, нового его уровня, содержания, функциональной нагрузки в развитии человека и общества.

При этом нам, очевидно, придется порой и противостоять устоявшимся взглядам, определяя главные проблемы и вырабатывая адекватную стратегию процесса проведения перспективных исследований.

В числе многих важнейших их направлений, в качестве первоочередных вычленяются следующие:

Во-первых, по специально создаваемой программе нам предстоит организовать исследование реальной политической, экономической, социальной ситуации как действенного фактора, влияющего на развитие растущего человека. Это предполагает выявление, раскрытие, описание соответствующих характеристик современной социокультурной и технологической среды, в том числе и тех отношений межличностного и социального взаимодействия, в систему коих уже включен ребенок, подросток, юноша (девушка), определяя и отношения, не соответствующие их конкретному возрасту. При этом важно раскрыть особенности и границы социального пространства, в котором реально функционирует растущий человек, проведя культурно-психологический анализ повседневности, рассмотрев средовые характеристики, наиболее активно действующие на детское развитие.

Во-вторых, нам важно определить главные особенности современного Детства. Не просто обобщить наработанную совокупность имеющихся, к сожалению, пока еще разрозненных данных, но попытаться выстроить интегральную экспозицию его реального развития. Здесь предстоит рассмотреть те уже фиксируемые подвижки, которые происходят на разных его периодах, стадиях, определив способности, потребности дошкольника, младшего школьника, подростка, старшеклассника, внутренние причины их поведения, деятельности, поступков.

То есть, нам предстоит глубинно выявить и описать специфику процесса современного детского развития, его изменяющийся сегодня, сейчас характер на каждом этапе онтогенеза, установив, проследив намечающиеся тенденции. Необходимо выяснить психологические, физиологические, гендерные особенности именно современного ребенка. Проследить, как информационный прессинг изменяет его восприятие – слуховое и зрительное, характер развития мышления растущего человека, его сознания, речи, памяти, установив, в частности, какой объем информации удерживает он в разном возрасте, моделируя в экспериментальных условиях разные ситуации с целью выяснения, что у ребенка, подростка, юноши устойчиво сформировано в интеллектуальной, потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сферах, а что случайно инъектировано, определив специфику ми-

ропонимания, мировосприятия «внутреннего человека» (в известной формулировке Ф.М. Достоевского).

В этом плане нам представляется чрезвычайно важным путем сравнительных исследований, сопоставляя получаемые материалы с ретроспективными данными 60–80–90-х годов прошлого уже века, выяснить, как изменился растущий человек, чтобы понять, с каким именно ребенком, подростком, юношей (девушкой) мы имеем дело сейчас. Каковы темпы, ритмы его жизни, каковы его реальные способности и возможности, памятуя утверждение выдающегося психолога Эрнста Кречмера о том, что всякий ребенок имеет психологию потенциально одаренного человека. Без решения данной проблемы, направленной на определение нового качества человеческого капитала, невозможно рассматривать и потенциал развития нашего общества в следующем десятилетии.

В-третьих, ждет своего создания многомерная методология психодиагностического измерения и оценки и умственного, и личностного развития детей разных возрастов, при раскрытии специфики познавательного пространства современного ребенка, разработке психологических и физиологических требований к новым технологиям обучения, в том числе психологической и физиолого-гигиенической оценке влияния на детский организм компьютерной техники.

В-четвертых, назрела необходимость, на основе серьезной выборки в 2-3 тысячи респондентов, обеспечить построение целостной реальной картины психического, нейропсихологического, психофизиологического, личностного развития современных растущих людей, подготовки их к жизни в быстро меняющемся мире, где произошло разрушение межпоколенческого и культурного пространства. Без этого невозможно строить открытый инновационный процесс обучения, воспитания детей, развивающий их критическое рациональное сознание и самосознание, обеспечивающий стрессоустойчивость.

В-пятых, при вхождении в новое социокультурное пространство, в котором образование становится реальной силой воспроизводства общества, особый смысл приобретает проблема определения сегодняшних целей, сегодняшних возможностей его построения, актуализируя выработку принципиально новых концепций как основы новой теории образования, опирающейся на четкие мировоззренческие позиции и научные достижения, новые научные открытия, в том числе таких явлений, как иррациональное мышление, значимость интуиции, роль бессознательного, увеличение данных о характеристиках образного мышления, виртуальной реальности, полагающих организацию по-новому самих знаний, формирование условий реального их усвоения, при структурировании процесса познания, выработки необходимого отношения к нему.

В-шестых, в современных условиях информационного общества, когда все возрастающий поток информации растет буквально в геометрической прогрессии, одной из главных проблем, ждущих психолого-педагогического решения, становится важным выявление соотношения информации и целенаправленно формируемых знаний, переход информации в знание, организация информационного пространства в рамках образовательного процесса. На первый план выходит поиск путей формирования информационной культуры, связанной с проблемой выбора необходимой информации, умения ее ранжировать, выработки соответствующего отношения к ней. Стоит, в частности, задача минимизировать риски Интернета, определив возможности использования его сетевых ресурсов, а также взаимодополняющего использования учебной книги и средств массовой информации.

Поэтому, в-седьмых, в настоящее время остро необходимы масштабные психолого-педагогические поиски не просто методов (включая интерактивные, диалоговые и другие) овладения растущими людьми технико-технологическими возможностями инструментов информатизации, но определение путей ее адекватного освоения, в том числе включения в знаниевое пространство, при выявлении возможностей сочетания индивидуальных и коллективных форм присвоения знаний, умений критического восприятия и использования информации, характера этого использования, формирования способностей не только добывать и владеть информацией, но инъектировать получаемые знания в поиск и решение значимых задач общества, развитие его культурного и технологического потенциалов.

А поскольку нашей целью является образование современного человека, сохраняющего весь потенциал человеческой культуры, важно, в-восьмых, понять, установить, какой объем и характер знаний, в том числе и технических, ему необходимо давать при ориентации на быстрый прогресс последних, на будущее, научив его находить знания, улавливать их суть, смысл, глубже логически мыслить и одновременно интегрировать, обобщать, усваивать понятия, сформировав готовность познавать мир при разумном сочетании естественнонаучных и гуманитарных знаний, учитывая при этом практико-подтвержденную истину, состоящую в том, что если так называемые «физики» превращаются нередко в «лириков», то гуманитарии зачастую остаются технически неграмотными.

В-девятых, создание современной психолого-педагогической теории образования требует выявления подвижек в мыследеятельности растущих людей, в том числе раскрытия специфики технологизации интеллектуального развития ребенка, испытывающего гигантское давление компьютеризации.

По сути, мы имеем дело с новым уровнем, новым характером существования растущего человека, имеющего возможность широко использовать в учебе, работе, жизни все достижения человечества. Как писал известный математик, академик Н.Н. Моисеев, «человек, благодаря компьютерам, получил…новое средство совершенствования коллективного интеллекта…». При этом «коллективный разум, по его мнению, может обрести способности, о которых мы даже не догадываемся». Сейчас, по представлению этого выдающегося ученого, идет историческое развитие человеческого интеллекта от индивидуального, обособленного состояния к групповому, коллективному.

Отсюда, в-десятых, особое значение приобретает поиск технологий, механизмов, методов, способов обучения, приемов организации современного процесса образования, что требует выработки специальных программ, в которых пересекаются проблемы педагогики и психологии, общей дидактики и частных методик.

Сюда относятся:

а) вопросы переструктурирования основных учебных предметов;

б) возможности, способы формирования мотивации учения, потребности и способности приобретения детьми знаний;

в) определение временного режима работы образовательных учреждений, обостряющиеся в связи с возросшим объемом научных знаний;

г) пути перехода к активному типу обучения на основе поисково-творческой деятельности учащихся, включая конструирование, проектирование, прогнозирование при ориентации не на подражание, копирование, а на креативность;

д) вопросы соотношения индивидуальных и коллективных форм обучения, организации совместной или самостоятельной классно-урочной деятельности;

е) характер построения нетрадиционных методов и форм (проекты, дискуссии, игромоделирование, видео-уроки, микро-преподавание);

ж) переход в учебниках от механических упражнений к заданиям формирующим, использование специфической компоновки учебного материала для создания системы смыслов;

з) вопросы переосмысления функций оценивания и контроля;

и) условия активизации мышления детей, стимулирования их самопознания, самоидентификации, самореализации, а, следовательно, развития самосознания;

к) при выявлении возможностей расширения социально-культурных функций школы, сочетания формального и неформального образования, определение путей развития обширной сферы неформального образования, обеспечивающего, помимо всего прочего, необходимый уровень технологической компетентности растущих людей.

В-одиннадцатых, в условиях роста самосознания растущего человека, с одной стороны, а с другой – ощутимой потери нравственных норм в обществе, обострилась необходимость поиска путей, возможностей культурного развития людей, роста их нравственности и духовности, что отражается, кстати, в научной сфере – появлении герменевтики, понимающей психологии и других, объективно усиливая внимание к гуманитаризации знаний.

В-двенадцатых, в сложившейся сегодня ситуации исключительную актуальность приобретает развернутая психолого-педагогическая проработка средств и методов воспитания молодых людей, развития всех их чувств и возможностей, при четкой формулировке общих целей и ценностей, что требует объединения усилий философов и психологов, социологов и педагогов, антропологов и физиологов, медиков, юристов и других специалистов, действующих в содружестве с практиками-организаторами как школ, так и молодежных движений, клубов, отрядов, групп. Вынесенная ошибочно в 90-е годы за пределы школьного образования проблема воспитания детей встала сегодня с особой остротой.

И когда мы утверждаем – психолого-педагогическая наука составляет ресурс развития социума, то исходим из того, что именно она может, должна и способна находить, раскрывать социокультурные, психофизиологические и иные резервы воспитания, то есть совершенствования человека и человеческого сообщества. Определение таких резервов, раскрытие их механизмов, условий оптимизации воспитательных воздействий, технологий их осуществления и составляет одну из важнейших задач нашей науки, которой предстоит практически заново создавать теорию воспитания.

Приведу лишь один, буквально лежащий на поверхности, пример.

Организуя процесс воспитания ребенка, мы с самого раннего детства целенаправленно формируем у него, в терминологии академика Е.А. Климова, «бескорыстную инициативу», добрые побуждения, отзывчивость, чувство сострадания, умение сочувствовать чужим неприятностям, способствуя тем самым личностному росту. Но при этом совершенно выпадает вторая, не менее, если не более важная сторона процесса сопереживания – чувство сорадости, умения сорадоваться успехам другого. Здесь и в психолого-педагогической теории, и в практике воспитания серьезный пробел.

Перед нами встают вопросы, как актуализировать мотивацию сорадости, какова технология формирования этого высоколичностного качества, которое, безусловно, составляет серьезный ресурс развития социума? Как составляют этот ресурс и такие ценности, как совесть, стыд, честь, скромность, нравственная ответственность? Воспитание, замечал еще полтораста лет тому назад Н.И. Лобачевский, «начинается с уважения к личности, его этический стержень – чувство чести и достоинства».

Именно поиск, нахождение, оптимизация резервов углубления, расширения, развертывания мотивационно-потребностной сферы растущих людей представляется сейчас наиболее значимой психолого-педагогической проблемой. Ведь еще великий Альберт Эйнштейн утверждал, что «моральные качества личности имеют, возможно, большее значение для данного поколения и всего хода истории, чем чисто интеллектуальные достижения».

Но, решая проблемы духовно-нравственного развития, мы должны четко ответить на главный вопрос – кого мы стремимся получить, организуя процесс образования? Узкого профессионала с ограниченным объемом знаний и ограниченными культурными потребностями? Или активную, творческую, нестандартно мыслящую личность, обладающую не только определенным запасом знаний, получающую удовольствие от освоения новых знаний, но и развитой ценностно-смысловой сферой, способную к самоконтролю, самореализации и самосовершенствованию, ответственную, готовую к непрерывному образованию, умеющую самостоятельно принимать решения, мотивированную к инновационному поведению, устойчивую к фрустрации, человека культурного – субъекта социума?

В-тринадцатых, важнейшим направлением наших работ выступает практико-ориентированный поиск оптимальных условий подготовки школьного педагога в современной ситуации, где произошли коренные изменения – экономические, демографические, социальные, культурные, обусловливающие мультипарадигмальность педагогического знания, что требует качественного пересмотра всего предметного содержания педагогического образования.

Тем более что, с одной стороны, расширился психологический и культурный разрыв между, условно говоря, «цифровыми» учениками и «нецифровыми» учителями, когда нынешнее поколение учителей в основной своей массе не владеющее в достаточной степени специальными информационно-технологическими знаниями, должно учить детей, часто опережающих их в этом отношении. С другой стороны, современный учитель, как известно, перестал быть единственным источником

информации для детей. Он уже не может выступать лишь глашатаем, транслятором некоей «неприкасаемой истины», а должен являться личностью, стимулирующей у растущих людей желание творить, наставником-организатором сложной, напряженной работы учащихся, помогающим организовывать их самостоятельную деятельность, содействуя развитию способностей каждого ребенка, росту его интереса и желания учиться, научающим ученика думать в процессе, что важно заметить, взаимообучения. Именно при таком подходе учителя формируется не просто «человек знающий», а личность любознательная, любопытная, способная творчески решать возникающие перед ней проблемы. Ибо, как замечал еще Сократ, – «многознание не научает мудрости».

В-четырнадцатых, важнейшей проблемой выступает системная организация образования одаренных детей, испытывающих серьезные трудности и в собственном развитии, и в отношениях с окружающими.

В-пятнадцатых, необходимо более детально определить условия, принципы, методы интеграции в общеобразовательную школу детей-инвалидов, детей с особыми потребностями.

В-шестнадцатых, из-за всё увеличивающихся миграционных потоков, обостряющих культурную неоднородность общества, специального внимания требует решение особой проблемы адаптации детей мигрантов, включая преодоление сложившихся этнических стереотипов.

Эти и многие другие проблемы требуют нового уровня и глубины нашей научной работы. В том числе выработки стратегии организации междисциплинарных педагогических, психологических, физиологических, дефектологических, социологических, культурологических исследований, их четкой координации, полагающей пересмотр принципов и форм деятельности всех наших академических структур, с упором на их многостороннее взаимодействие, когда дидакты и психологи, физиологи и методисты с разных позиций могут рассматривать одну и ту же проблему, обеспечивая ее реальное решение.

Следует отметить, что здесь накоплен известный опыт. Но, к сожалению, он не просто не систематизирован, а буквально разбросан по так называемым аналитическим отчетам отдельных институтов и научных сотрудников. Причем, итоговых заключений по всем этим материалам катастрофически мало, отсутствует анализ их в целом, нет должных обобщений на необходимом уровне, что связано и с недостаточной проработанностью понятийного аппарата.

Именно в этом отношении нам крайне важна соответствующая работа, которая предполагает создание специальных теоретико-методологических групп, предлагающих, выдвигающих, обсуждающих, выносящих на утверждение новые проблемы и, что не менее важно, новые научные понятия, имеющие ясный, строгий и вполне однозначный смысл, так как все ощутимее становится скудость, явная недостаточность используемых, отражающаяся в адекватных терминах.

Возьмем, например, широко распространенное понятие *отношение*. Им обозначают отношение человека, людей, но этот же термин употребляют, когда говорят о человеке и животном. Так, собака, как известно, по-разному относится к своему хозяину и к постороннему. Однако обозначение определенной взаимосвязи человека и животного вряд ли может быть равно понятию межличностного отношения людей. Между тем терминологически оно не дифференцировано.

И таких понятий, обозначаемых общепринятыми терминами, множество. Причем, отсутствие их дифференциации серьезно затрудняет проведение углубленных исследований.

Нам, уважаемые коллеги, остро необходимо усилить взаимодействие теоретиков и экспериментаторов для поиска и разработки новых принципов системного взаимодействия теории и практики, прогностической и опытно-экспериментальной деятельности. Кстати, примеры именно такого типа работы мы обнаруживаем в 40-летней ретроспективе, когда Скаткин и Лернер в дидактике, а Эльконин и Давыдов в педагогической психологии не просто выдвигали в 60–70-е годы прошлого века продуктивные научные идеи, но и экспериментально проверяли их с помощью учителей-практиков в пролонгированном педагогическом опыте, убедительно доказывая действенность и поэтому обязательность сочетания теоретического построения и его экспериментальной проработки, их максимальную интеграцию.

И, наконец, нам важно активизировать действенность такого человеческого фактора, как отношение каждого научного работника к своей научно-теоретической и практико-ориентированной исследовательской деятельности, подняв реальную персональную ответственность за нее.

Разумеется, обозначенные задачи могут быть решены только при четкой организации работы всех институтов Академии, всех лабораторий. Сохраняя дифференциацию их деятельности, мы далее не можем оставаться лишь на уровне анализа. Необходим междисциплинарный синтез, обобщение полученных материалов, что позволит вычленить главное, определив, что мы имеем, чего не хватает, наметив новые психолого-педагогические позиции, организовав совместную комплексную работу по осуществлению фундаментальных и прикладных мультидисциплинарных исследований, обеспечив постоянный мониторинг продуктивности научных коллективов.

При этом **директорам академических учреждений предстоит срочно провести аудит научного и кадрового потенциала институтов, с участием ведущих ученых вузов и других госакадемий, пересмотрев состав руководителей тем, подтем, секторов, лабораторий, побудив сотрудников осваивать нужную обществу, стране, науке проблематику, или порекомендовав…искать другую работу, проведя необходимую санацию неэффективных подразделений.**

Конечно, все это очень непросто. Ведь многие сотрудники привыкли к тому, что государство оплачивает ту малопродуктивную работу, которая проистекает из десятка лет назад защищенной кандидатской или докторской диссертации.

Это не значит, что не надо поддерживать творческие работы сотрудников, разрабатывающих оригинальные концепции, проводящих еще не востребованные, но перспективные работы. При этом мы должны найти реальные пути, чтобы усовершенствовать оценку качества и результативности исследований, публикационной и конференциальной активности сотрудников. Сохраняя интеллектуальный потенциал наших институтов, не растеряв сложившиеся творческие группы, побудить, стимулировать, заинтересовать научных работников перспективной проблематикой. При этом включить и механизмы необходимого научения сотрудников новым методам, освоения новых исследовательских инструментов, обеспечив свободное владение языками (дискурсами) разных наук, позволяющих осуществлять конвергенцию, взаимопроникновение разных научных знаний. «Если этого не сделать, – то, как справедливо заметил ученый секретарь Совета по науке и высоким технология при Президенте России член-корреспондент РАН Михаил Валентинович Ковальчук, – мы быстро окажемся на задворках цивилизации».

Интернет-журнал «ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ»
2011, №6

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
www.pmedu.ru
2011, №6, 23-29

УЧЁНЫЙ. ПОЭТ. ПРОСВЕТИТЕЛЬ. ЧЕЛОВЕК. К 300-ЛЕТИЮ М.В. ЛОМОНОСОВА

SCIENTIST. POET. ENLIGHTENER. PERSON. TO THE 300 YEARS ANNIVERSARY OF M.V. LOMONOSOV

Костомаров В.Г.
Президент Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина,
доктор филологических наук, профессор, действительный член РАО,
E-mail: vadimilrao@yandex.ru

Kostomarov V.G.
President of the A.S.Pushkin State institute of Russian language,
Doctor of Science (Philology), Professor,
Academician of the Russian Academy of Education,

Аннотация. В докладе дана целостная характеристика особенностей поэтического наследия М.В. Ломоносова, его вклада в развитие русского языка. В образно –эмоциональной форме представлен жизненный путь русского гения. Охарактеризованы его педагогические взгляды и деятельность по развитию российского образования .

Annotation. In the report the complete characteristic is given of features of M.V.Lomonosov poetic heritage, and his contribution to the development of Russian language. In figuratively-emotional form the course of life of the Russian genius are presented. His pedagogical sights and activity on development of Russian education are characterized.

Ключевые слова: научная и педагогическая деятельность М.В.Ломоносова, стиль, изобразительно-выразительные средства, жанр, ода, лексика, риторика.

Keywords: scientific and pedagogical activity of M.V.Lomonosov, style, graphic-expressive means, genre, ode, lexicon, rhetoric.

Многим памятна открытая известным поэтом, членом Российской академии образования Андреем Андреевичем Вознесенским дискуссия *«Физики в почёте, лирики в загоне».* Как бы оценил соотношение естественного и гуманитарного знания великий энциклопедист Михаил Васильевич Ломоносов, не уступающий по кипучей энергии, таланту и кругозору интересов великому Леонардо да Винчи, будь он участником этих споров?

Для нас сегодня он, прежде всего, основатель русской науки и просвещения. Для современников он был, в первую очередь, основателем русской поэзии. Столетие спустя В.Г. Белинский назвал его *«Петром Великим русской литературы»,* а Н.В. Гоголь заметил, что он *«стоит впереди всех наших поэтов как вступление впереди книги».* В загоне же он никогда не был, ни как физик, ни как лирик и своим примером заставил и тех, и других заговорить по-русски.

По его собственным словам, «испытание натуры трудно, однако приятно, полезно, свято». Из поморских Холмогор в Москву, в Заиконоспасские школы Славяно-греко-латинской академии влекло его положительное знание точных наук.

Первой его страстью было познать химию и физику строения вещества. Работы о *«корпускулах»* и *«нечувствительных частицах»,* сцепление которых различает тела, о *«превращении твёрдого тела*

в жидкое в зависимости от движения предсуществующей жидкости», о природе электричества, о количестве вещества в движении и о пропорции его к тягости, о сохранении материи и движения, о причине тепла и холода, о природе света и цвета, о происхождении ледяных гор в северных морях и многие-многие другие опережали тогдашние представления, предугадывая нынешние представления. «Союз наук (*«слеп физик без математики, сухорук без химии»)* служил основой прикладных разработок.

Михаил Васильевич принадлежал к тем пытливым умам с неутолимой любознательностью, кто, увлёкшись чем-то и изучив принятые объяснения, сомневается в них и даёт ход собственному разуму. У гения этот скепсис не пустопорожен, основывается на опытах и, как правило, бывает прогностическим, дающим, как выражался он сам, *«прибыток народному благосостоянию».* Наблюдательный, восприимчивый к явлениям природы и призывам жизни, он уточнял, а часто предлагал принципиально новые решения многих прикладных проблем. Минералогия, металлургия, оптика, варка цветного стекла, рудное дело, солеварение, небесное электричество, грозовые тучи, молнии, северное сияние (вопреки Франклину оно не объясняется движением эфира), прохождение Венеры по диску Солнца, предсказание погоды, мореходство – удивительно многообразно то, что его привлекало и что он жаждал сделать общеизвестным и полезным для России.

Научные и практические свершения принесли Ломоносову непреходящую славу и за пределами отчизны. Известный математик Эйлер писал: *«Ломоносов первым дал весьма нужные откровения о физических и химических материях, которых не знали, и истолковать не могли многие остроумные люди».* Михаил Васильевич был избран почётным доктором Шведской академии и Болонского университета. Его работы, особенно стихотворные, переводились на немецкий и французский языки и имели немалый успех. «Слово, похвальное Петру Великому» читал во французском переводе Вольтер, по немецкому Готшед хвалил *«мужественную силу и вкус русского витии».* Стараниями стажёрки института, теперь доцента русистики Барбары Каргхоф, на фасаде Марбургского университета уже два десятилетия красуется мемориальная доска в честь великого русского учёного. Она бьётся, пока безуспешно, о памятной надписи и на доме вдовы Цильх, где Михаил Васильевич квартировал, и чья дочь Елизавета-Христина стала с венчанием в 1740 году его законной единственной женой.

* * *

Увлекаясь физикой, Ломоносов не мог не обратиться и к лирике. Мой учитель В.В. Виноградов величал послепетровское «осьмнадцатое столетие» *«золотым веком»* просвещения, переводов, искусств, журналов, поэзии. Без знания языков и литератур, без умения стихотворства не получить было ни офицерского звания, ни чиновной должности, грешили пером сами венценосные особы. Державин был назначен губернатором во многом потому, что был поэтом.

Дух эпохи ощутим в напутственных указаниях Академии паук, где после длинного перечисления наук, которые предписывалось постичь в Германии, было велено освоить немецкий и французский языки (латынью уже владел), перевод, рисование, фехтование, танцы и, как это ни странно, русское сладкозвучное сочинительство. К первому своему отчёту он приложил перевод немецкой оды, выполненный в согласии с «Новым способом к сложению российских стихов» Тредьяковского, с кем свёл дружбу в краткое своё пребывание в Академии наук.

Неуёмный Михаил Васильевич, как нетрудно догадаться, переосмыслил предлагаемую мэтром силлаботонику и вскорости послал в Академию знаменитое «Письмо о правилах российского стихотворства», присовокупив в качестве образца уже самим сочинённую оду *«Восторг внезапный ум пленил...».* Прозорливо ощущая самобытность родного языка, духовности, народной эстетики, он не просто отошёл от Буало и силлабики, а гениально разработал тонические ритмы и характер рифм. Это, конечно, не укрепило дружбу с Тредьяковским, написавшим резкую отповедь, указав, например, что женские рифмы в ней *«мерзки и гнусны, как брак европской красавицы и дряхлого арапа»;* в Академии разумно решили «для пресечения бесполезных споров на почту денег напрасно не тратить».

Ведь ода (та самая, которую Белинский уверенно назовёт *«началом русской литературы, первым стихотворным произведением на русском языке, которое написано правильным размером»)* была столь необычна, свежа, гармонична, певуче звучна, что очаровала высший свет и всю читающую публику. Блестяще иллюстрируя предлагаемую систему версификации, она навечно укоренила её в русского поэзии.

Ломоносов принял идею тоники, но убрал предвзятую скованность и как знаток с опытом допустил свободу вполне в духе русского языка, который *«вольностью, бодростью и звоном» другим не уступает»,* не только хорей, но все размеры, как двух, так и трёхстопных, в том числе смешанные из хореев и дактилей. Ямб, по его мнению, *«усугубляет благородство и великолепие предмета им изображаемого»,* а женские рифмы часто выразительнее мужских и дактилических. Всё это открыло путь к гибкости, гармонии и красоте русского стиха, которым пошли Сумароков, Херасков, Державин, а за ними А.С. Пушкин и все последующие русские поэты.

Михаил Васильевич не оставлял ипостась лирика, идя к ней или от неё к филолого-исторической науке и педагогике. Уже в раннем «Кратком руководстве к красноречию» была изложена теория *«трёх штилей»,* о которых до сих пор наслышан каждый школьник. В 1755 году издана «Российская грамматика» – первая грамматика собственно русского языка, утверждающая его самостоятельность и превосходство над другими главными языками; это сравнение и сегодня многие любовно цитируют. Смело утверждались языковые нормы московского наречия *«по важности столичного города и для своей отменной красоты»,* хотя они отличны от принятых даже сейчас в нашей православной церкви. Отводя упрёки за отход от книжно-славянских традиций, Ломоносов в том же году издал трактат «О пользе книг церковных в российском языке». Обе эти работы предвестили карамзинско-пушкинскую реформу, давшую наш современный язык.

Михаил Васильевич в совершенстве владел и пользовался на службе и в семейном быту немецким языком, на нём и на латыни вёл переписку, писал ряд научных работ, а также *«иллюминационные надписи и девизы»* для фейерверков, часто назначаясь пиротехником этих важнейших событий царствования Елизаветы. Однако сам предпочитал, как во всём, что защищал в теории, по-русски читать лекции, особенно публичные, писать исследования и учебники, создавая русские научные термины, и, конечно, сочинять стихи, художественные и исторические произведения. Он торжествовал, узнав, что при открытии университета в Москве, его последователь (Барсов) пожелал, чтобы русский стал языком обучения.

Приказы Академии сочинить похвальную оду по какому-то случаю то и дело отрывали Ломоносова от должностных занятий *«натуральной историей и наипаче минералами».* Только в честь императрицы он сочинял по похвальной оде чуть не каждый год, вытесняя немецкие академические стихи даже из придворного этикета и обретая известность, а иногда и заметный доход. За оду 1748 года *«Заря багряною рукою...»* Ломоносов был высочайше пожалован двумя тысячами рублей (при профессорском жалованье в 660 рублей в год!) и милостивым прощением сокрытия женитьбы, да ещё на иностранке-лютеранке, смог, наконец, выписать в Россию её брата и младшую дочь Елену (о судьбе старшей дочери, родившейся до брака родителей, сведений не сохранилось).

Раскупаемые тиражи од (до полутора тысяч экземпляров) позволяли Михаилу Васильевичу успешно распространять научные и педагогические идеи, приписывая их мироносному адресату. В уста Елизаветы Петровны вложен его призыв к сынам российским, обучаться прилежно наукам ради пользы и славы отчизны. Ошеломляющий успех имели девять духовных од (переложений псалмов), в которых выражался восторг самого учёного перед таинственным величием мирозданья. После корявых переводов с немецкого они покоряли звучностью и мудрой учёной мыслью:

Что зыблет ясной ночью луч,
Что тонкий пламень в твердь разит?
Как молния без грозных туч
Стремится от земли в зенит?
Как может быть, чтоб мерзлый пар
Среди зимы рождал пожар...

В них звучит голос натуралиста, умеющего поэтически любоваться явлениями природы:

Лицо свое скрывает день,
Поля покрыла влажна ночь.
Взошла на горы черна тень,
Лучи от нас прогнала прочь
Открылась бездна звезд полна.
Звездам числа нет, бездне дна...
Но где ж, натура, твой закон?

Менее популярны были иные жанры, в которых Михаил Васильевич пробовал перо: «лёгкая поэзия» анакреонтического («Кузнечик дорогой...») и юмористического рода, эпиграммы и сатиры. В пику ретроградам он сочинил, например, басню, в которой на вопрос «кто прав – Коперник или Птолемей?» отвечал вопросом: *«Я правду докажу, на солнце не бывав, Кто видел простака из поваров такого, который бы вертел очаг кругом жаркого?»*. По велению императрицы он писал историю России, героическую поэму о Петре Великом и даже трагедии, в частности, патриотическую «О позорной гибели Мамая, царя татарского».

* * *

В обеих органично сливавшихся ипостасях учёного и поэта, физика и лирика Ломоносов был просветителем, учителем. Обучая физике и химии, механике, не отказываясь ни от чего, что поручалось, он системно воспитывал студентов, пёкся о всеобщем просвещении.

Одним из первых опроверг теорию происхождения русского народа от варягов. Курс *«истинной физической химии»* начал популярным *«словом о пользе химии»*. По его словам, о *«соли издал в публику ясные понятия», «со всем старанием толковал публично натуральную химию и физику, а охотникам приватно минералы и рудное дело, також стихотворство и перевод с латинского и немецкого»*. Это разделение общего и специального образования укрепилось с открытием химической лаборатории, где готовились профессионально химики высшей квалификации. При этом Ломоносов настаивал, что *«тот студент почётнее, кто большему научился, а чей он сын, в том нет нужды»,* и привлекал способных юношей независимо от сословия, из семинарий, из Заиконоспасской школы в Москве.

Ломоносов переводил учебники по многим дисциплинам, приспособляя их к русским условиям. К учебным пособиям можно отнести дидактическое стихотворение «О пользе стекла» в форме письма к главному покровителю: *«Неправо о вещах те думают, Шувалов, Которые стекло чтут ниже минералов, Приманчивым лучом блистающих в глаза...»*. Очевидна обучающая направленность эпической поэмы, прославляющей Петра Великого.

Обоснование педагогической деятельности он дал в письмах к Ивану Ивановичу Шувалову, прежде всего замечательном «О сохранении и размножении российского народа». Обмениваясь с ним планами создания университета в Москве «для всех лиц, способных к науке» и Академии наук из *«природных россиских сынов состоящей»,* он как раз занимался *«приведением гимназий Академии в лучшее состояние»*. Разработанные программы он, приспособя их к Москве, отослал совокупно со своим проектом состава университета с разными факультетами.

Заслуги Ломоносова в организационно-педагогической сфере трудно переоценить. Они были нацелены на демократизацию и специализацию образования, на его непрерывность в форме начального и среднего, без которых университетское *«как пашня без семян»*. По достойным местам расставлялись рациональные науки с их точностью и экспериментом и ценности духовно-поэтического постижения, если оно озарено разумом.

Интересно упомянуть методические приёмы, которые изобретал и успешно применял Ломоносов. Преподавание химии увязывалось с самостоятельной экспериментальной работой учащихся. Предлагались опережающие наши предметные олимпиады конкурсные задания, например: *«можно ли изготовить оптический прибор для ощущения света, чтобы с помощью его видеть предметы*

в темноте», «сыскать электрической силы причину», «определить, изменяется ли направление центра тяжестей при движении».

Всё, что делал, Михаил Васильевич отдавал осуществлению мечты, чтобы знания распространялись, чтобы *«сынов российских к оным охота и ревность умножались».* Каждый из нас помнит хотя бы несколько строк из самой, вероятно, великолепной его оды:

О вы, которых ожидает
Отечество от недр своих
И видеть таковых желает,
Каких зовет от стран чужих.
О, ваши дни благословенны!
Дерзайте, ныне ободренны,
Раченьем вашим показать,
Что может собственных Платонов
И быстрых разумом Невтонов,
Российская земля рождать.
Науки юношей питают,
Отраду старым подают,
К счастливой жизни украшают,
В несчастный случай берегут...

* * *

Ломоносов-лирик, поэт, затмевая подчас в глазах предержащей власти Ломоносова-физика, учёного и просветителя, с годами завоёвывал всё более громкую славу, материальное и должностное продвижение. Став в 1742 году адъюнктом физики с годовым окладом в 366 рублей *«счисляя в то число квартиру, дрова и свечи»,* он через три года добился звания экстраординарного профессора химии, правда, с половинным окладом. Звание коллежского советника в 1751 году увеличило жалование до 1200 рублей и открыло путь в потомственное дворянство, в 1753 г. ему высочайше было пожаловано поместье в тысячу десятин и с четырьмя деревеньками для стеклянного завода. Он первым в российской академической истории удостоен чести издания трудов – «Собрание разных сочинений в стихах и прозе» в двух томах, первый из которых вышел прижизненно в 1764 г.

Множились его должности и авторитет: член исторического департамента Академии, *«последний ревизор»* Санкт-Петербургских Ведомостей, надзиратель ежемесячных сочинений Академии, советник её канцелярии, наблюдатель её университета и гимназии. Карьера расцветала в упорной и изнуряющей непрестанной борьбе. Михаил Васильевич лишь в 1757 году обзавёлся собственным домом на Мойке, куда и переехал с семьей, правда, сначала оборудовав в нём химическую лабораторию.

Сменивший на посту начальника академической канцелярии Шумахера, его зять Герберт заявил в ответ на желание Ломоносова укреплять Академию сынами российскими, что *«допустив Ломоносова в профессора, Академия сделала великую ошибку... Разве десять Ломоносовых надо? И один в тягость».* Михаил Васильевич самонадеянно, но, как жизнь показала, пророчески говорил: *«можно отставить Академию от меня, но нельзя отставить меня от Академии»*. Эту мысль повторил А.С. Пушкин, заметив, что *«Ломоносов создал первый университет. Он, лучше сказать, сам был первым нашим университетом».*

Кончина Елизаветы Петровны казалась для него непоправимым ударом. Екатерина II, очищаясь от её приспешников, в мае 1763 года отправила и Ломоносова в вечную отставку. Однако радость ненавистников длилась две недели: великая женщина сообразила, что её подставили вынуть один из лучших перлов из короны, и вопреки внушённой советчиками антипатии она поспешила исправить ошибку. Восстановленный в должности с чином статского советника и окладом в 1800 рублей, Михаил Васильевич ни на минуту не прерывал свою академическую деятельность до своего

смертного часа. Более того, в 1764 году он удостоился высшей монаршей милости: императрица благоволила собственной персоной посетить его дом для осмотра мозаичных портретов и химической лаборатории.

Ломоносов осознавал личное достоинство и носил его гордо и благородно. Возмущаясь попрёком за низкую породу, он объявил: *«Я своей чести достиг не слепым счастьем, но данным мне от Бога талантом, трудолюбием и терпением для учения».* Он был талантлив до гениальности и непостижимо трудолюбив. Не знали границ его заразительная любознательность, преданность учёности и забота о подъёме России просвещением. Попадая в сложные ситуации по воле случая или собственного неразумного поступка (их немало доставляла увлекающаяся и вспыльчивая натура), он всегда счастливо из них выходил. Судьба зачислила его в стан тех, кого ведет по жизни путеводная звезда, спасающая в самых затруднительных положениях, где, казалось бы, нет выхода.

Величавый фигурой, мощный телосложением, недюжинный силой, нрава весёлого, он умел обаять, внушить почтение крепостью убеждений и мнений, красноречием и остроумием, харизматической горячностью. Преодолевая нелёгкие барьеры, чтобы утвердить себя, своё правое дело, человек-танк, как сказали бы сейчас, был ещё и непрост, себе на уме, сметлив и умел заменять борцовские качества лукавством. Оно помогло выйти из нищеты государева крестьянства в известность и состоятельное благополучие, а с годами в академики, в потомственное дворянство, в общероссийскую и мировую славу.

Он избежал, притворившись больным, попытки отца по наущению злой мачехи его женить, тайно ушёл из отчего дома. Покинув родное поморье, добрался до Москвы и, сказавшись *«из дворянства»,* попал в Славяно-греко-латинскую академию. Его успехи были столь очевидны, что его выдвинули кандидатом в священники, но и не наказали, когда он, боясь разоблачения при проверке в Синоде, скорее просто не желая ограничений сана, чистосердечно покаялся за сокрытие своего черносошного происхождения. Более того, ректор архимандрит Стефаний направил его как *«отрока доброго, кой в приличных к украшению разума науках довольно знаний имеет»* в Санкт-Петербургскую Академию, которая вскоре командировала его и двух других студентов с выдающимися способностями на обучение в Германию.

Заграничная свобода в Марбурге возбудила головокружение от успеха, ничуть не мешавшее, надо признать, успехам в учении. Юноша сошёлся с 18-летней дочерью хозяйки дома, где квартировал, и она вскоре ждала ребёнка.

Наставник по физике, доброжелательный профессор Христиан Вольф знал, что грозит ученику на родине, уладил долги и умолчал про проступки, хотя и отметил в хвалебном отзыве *«страсть к разгулу и женску полу».*

Переехав для изучения рудного дела из Марбурга в ласковой земле Гессен в Фрейберг в негостеприимной Саксонии к педанту и грубияну профессору И.-Ф. Генкелю, Михаил Васильевич никак не мог с ним ужиться. Вскоре произошел полный и скандальный разрыв. К чести обоих надо признать, что профессор, жалуясь, отметил, что ученик стал *«весьма сведущ в деле»,* а тот, оправдывался научными разногласиями и тем, что профессор не мог чему-либо нужному научить и к тому же бранился и угрожал отдать в солдаты. Правда, в зрелые годы Ломоносов тоже с похвалой рекомендовал его работы своим студентам.

Наказав соученикам продать вещи и захватив с собой пробирные весы с гирьками и несколько книг, Ломоносов не получил ни согласия на отправку домой, ни какой-либо помощи от российских дипломатов и начал полуторагодичное скитание по Европе, выдавая себя (надо же было так изучить немецкий язык!) за немецкого студента (почему-то медика), попадая в разные переделки, но продолжая изучать рудное дело.

В Амстердаме он решил без разрешения вернуться в Россию и покаяться, русские купцы отговорили его от этого безрассудного шага, он вернулся в Марбург и венчался в реформаторской общине с верно ожидавшей его Елизаветой Цильх. Получив, наконец, летом 1741 г. предписание прибыть в Санкт-Петербург, он выехал, скрыв факт женитьбы и наказав жене не писать ему до особого уведомления.

Однажды Ломоносов, огорчённый невниманием к его мнениям, явился к немецким академикам во хмелю, отчего, по его объяснению, «с обеих сторон дошло до грубых слов и до шуму». За время домашнего ареста с мая 1743 по январь 1744 годов он изучил Ньютона, перевёл две книги, выполнил работу о корпускулярном строении природных тел, сочинил обе свои славные духовные оды, чем и заслужил досрочное освобождение. Ловко избегая сильных ударов, он при малейшей оплошности противников отвечал им метко, зубодробительно.

Воистину юмористический случай ускорил выход в свет «Российской грамматики», попавшей за нехваткой переписчиков в долгую очередь. Ломоносов отправился ко двору в надежде найти кого-нибудь, кто бы помог, и надо же было случиться, чтобы он натолкнулся на фрейлин и мамок, которые вели гулять наследника. При виде забавной громады дядьки с рукописью подмышкой тот заулыбался и протянул навстречу ручонки. Низко поклонившись, Михаил Васильевич ретировался, в Академии потребовал издать книгу вне очереди как посвященную Павлу Петровичу, изволившему её милостиво одобрить. Это и было сделано, потому что никто не осмелился усомниться, хотя августейшей особе едва исполнилось тогда полтора годика.

Счастлив и велик народ, который дал миру такого сына как Михаил Васильевич Ломоносов. Оттого и через триста лет с гордостью Россия чествует его юбилей.

Интернет-журнал «ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ»
2011, №6

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
www.pmedu.ru
2011, №6, 30-34

СУБЪЕКТЫ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ

THE SUBJECTS OF A RUSSIAN EDUCATION IN THE SOCIAL-LEGAL ARIA

Усанов В.Е.
Директор Института научной информации и мониторинга РАО,
доктор юридических наук, профессор, действительный член РАО
E-mail: vladimir@usanov.org

Usanov V.E.
Director of the Institute of Scientific Information and Monitoring
of the Russian Academy of Education, Doctor of Science (Law), Professor,
Academician of Russian Academy of Education

Аннотация. В статье представлен анализ некоторых субъектов системы современного российского образования в социально-правовом пространстве. Дана типология данных субъектов, их краткая характеристика и характер отношений между ними. Показано, что в субъектном плане социально-правовое пространство образования современной России является неоднородным, фрагментарным, дискретным, неравномерным, конфликтным, в ряде измерений сужающимся и поглощающимся социально-правовыми пространствами, сгенерированными другими историческими субъектами (цивилизациями, государствами, социальными группами и т.д.).

Annotation. In the article is presented an analysis of the subjects of modern Russian education in a social-legal area. There are given a variant of these subjects, their short characteristic and a character of connection between them. It is shown, that in a subjective profile the social-legal area of the education in modern Russia is patchy, fragmentary, discrete, spotty, arguable and in a series of dimension it is constricted and whelmed by the social-legal areas, that were generated by the others historical subjects (such as civilizations, states, etc).

Ключевые слова: субъект, российское образование, образование, пространство, социально-правовое пространство, отношения.

Keywords: a subject, the Russian education, an education, an area, the social-legal area, a connection.

Российское общество находится уже не одно десятилетие в ситуации целевой и стратегической неопределенности социального развития, связанной с последствиями крушения Советского Союза. Данная ситуация усугубляется процессами глобализации и мировым кризисом. Указанные аспекты влияют на процессы, происходящие в сфере образования, определяют основных субъектов и характер отношения между ними. **Под субъектом российского образования в социально-правовом пространстве следует понимать индивидуального или коллективного носителя активности, имеющего в своем распоряжении определенные социально-правовые ресурсы воздействия на образовательную сферу общества, и с которым другие субъекты образовательной подсистемы общества находятся в сложном и конфликтном взаимодействии.**

Типологию субъектов российского образования социально-правового пространства можно выделить по нескольким основаниям: по уровням организации общества, а с учетом глобализации – по уровням организации современного человечества; по сферам жизнедеятельности общества и др.

По уровням организации общества мы можем выделить следующую типологию субъектов социально-правового пространства российского образования: личность, малая социальная группа (это, прежде всего семья), большие социальные группы (классы, этносы, конфессиональные организации и др.), регионы, субъекты федерации, правительственные структуры Российского государства, государство в целом. Объем статьи не позволяет дать им полную характеристику. Поэтому будут отмечены только основные тенденции. Некоторым из них будет дана краткая характеристика.

Когда мы говорим о личности как субъекте образования в социально-правовом пространстве, то речь идет, прежде всего, о выдающихся деятелях, которые стояли у истоков формирования образовательных систем и технологий. Примером служат Платон (создавший свою знаменитую Академию), Аристотель (Лицей), А.Я. Коменский и др.

В уровневой структуре субъектов российского образования нужно рассматривать образовательные организации и мощные научные объединения: государственные академии наук, крупнейшие издательства, производители медиаконтента и т.д. Их статус и положение в структуре может быть разным: от местного – до общефедерального и глобального, выходящего за пределы России. Так, например, муниципальное дошкольное образовательное учреждение может быть влиятельно на «общинном» уровне, тогда как такие гиганты «образовательного производства» как МГУ, РУДН или Финуниверситет действуют как внутри страны, так и за рубежом. Вузы подобного уровня сами становятся не только определяющими игроками-субъектами жизнедеятельности российского общества, но и потенциально успешными игроками глобального уровня, становясь площадкой интеграции или реинтеграции элит в региональном, континентальном либо глобальном масштабе в рамках существующих трендов.

С учетом конкретных трендов интеграции и глобализации нужно продолжить этот перечень субъектов и выделить различные межгосударственные структуры и связанные с ними субъекты. Применительно к России уместно говорить о Союзном Государстве с Белоруссией, о Содружестве Независимых Государств и др. В этом измерении Российская Федерация со своим потенциалом была и остается несомненным лидером. Но какие бы интересы и намерения не провозглашались и не высказывались, необходима коллективная, в том числе политико-правовая воля, нужно политическое решение, оформление его законом, договором, способствующим формированию и развитию единого образовательного пространства.

Глобальные социальные образования способны оказывать гравитационное воздействие друг на друга. Ярким примером такого воздействия на социально-правовое пространство российского образования оказывает Болонское соглашение.

Типология субъектов социально-правового пространства российского образования может быть выделена также по сферам жизнедеятельности российского общества. По данному основанию выделяются: субъекты политической системы российского общества (политические лидеры, партии, движения, организации и т.д.); участники экономической жизни; субъекты духовной сферы общества (религиозные лидеры, деятели науки и культуры, религиозные, научные и культурные организации, союзы, движения и др.); субъекты социальной сферы жизнедеятельности общества (движения в поддержку многодетных семей, семейные клубы, муниципальные движения).

Анализ исторического опыта и современных процессов показывает, что различные сферы жизнедеятельности общества могут генерировать соответствующие правовые и образовательные системы. Например, платоновская Академия ориентировалась в большей степени на духовное измерение образования, всестороннее развитие личности (пайдейя) и нравственные аспекты правового устройства общества. В наши дни эту линию реализуют гуманитарные образовательные организации, а также субъекты сферы нецензового образования.

Экономическая сфера жизнедеятельности формирует свой тип образовательных структур и права. Это в полной мере относится и к другим сферам жизнедеятельности общества. Важным здесь является проблема соотношения этих сфер и связанных с ними образовательных структур и субъектов. Либо они существуют в гармонии друг с другом, либо между ними возникают противоречия и конфликты.

Формирование и развитие социально-правового пространства образования современной России базируется на Конституции Российской Федерации. Этой проблеме, например, посвящена статья 43, которая показывает, что основными субъектами социально-правового пространства образования России являются государство, образовательные учреждения, предприятия, граждане России.

В действовавшей «Концепции российского образования на период до 2010 г.» было отмечено, что произошедший в 90-х годах в России общесистемный социально-экономический кризис существенно затормозил позитивные изменения, а государство во многом ушло из образования, которое вынуждено было заняться самовыживанием [1].

Следует отметить, что образовательные системы в различные культурно-исторические периоды формировалась на основе соответствующих правовых системах. Их генезис связан с доминирующими способами познания мира, способами производства и их носителями. Например, в средневековье образовательная система формировалась на основе церковной организации и религиозных способов познания мира. Ведущим субъектом образовательной системы того периода был монастырь, бывший длительное время основным институтом сохранения и преумножения научного и культурного базиса общества и сыгравший в последующем значительную (если не сказать – определяющую) роль в формировании университетов, светских и духовных школ.

В эпоху Нового времени доминируют рационально-эмпирические практики познания. В фарватере процесса – интеллигенция – новое внесословное институциональное образование, а позже – средства массовой информации, «новые Ватиканы» (по меткому определению А.А. Зиновьева). Опираясь на науку, образование, литературу государство Нового времени формирует нацию – продукт эпохи Модерна.

На характер и развитие светского образования оказывают влияние изменения в способе производства, переход от аграрной волны к волне индустриальной (по Э. Тоффлеру). В наши дни, в условиях перехода человечества к новому технологическому укладу, к обществу знания, роль и значение образования будет только возрастать, и человечество входит в фазу непрерывного образования. В этих условиях можно говорить и о новых субъектах образования – когнитариате [2, с. 170].

Активными субъектами российского образования в наши дни становятся религиозные организации. Наиболее активной является Русская православная церковь. В некоторых регионах, например, на Северном Кавказе большую активность проявляют мусульманские религиозные организации. В своей образовательной деятельности они руководствуются как законодательством Российской Федерации, так и своими корпоративными нормативными системами – церковным правом, шариатом. Например, образовательные структуры православной церкви действуют практически по всему миру. Эта деятельность осуществляется на основе «Концепция высшего духовного образования Русской Православной Церкви» (2007г.) [3].

В то же время «слабым звеном» остается сам человек. Технические системы развиваются, дошли до невиданных границ. А сам человек остается нереализованным, отчужденным от собственной сути и подчиненный техническим системам и технологическим процессам.

Осознавая данную угрозу, академик РАН В.В. Иванов в этой связи вспоминает слова К. Леви-Строса, основателя современной структурной антропологии, который в свое время заметил, что либо XXI в. будет столетием гуманитарных наук, либо его не будет [4, с.5]. Но именно гуманитарная составляющая в современном российском образовании все более подвержена деструктивным процессам. Преобладают экономические и технико-технологические каноны, отчуждающие человека от его собственной сущности.

В 2011 году в России констатировалось обострение конфликта между такими субъектами российского образования в социально-правовом пространстве как общество, семья и ученик, с одной стороны, и государство с правительством, – с другой. Это связано, прежде всего, с непониманием стратегии и целей той реформы системы образования, которую проводят власти. Обострение усиливается расслоением российского общества по экономическим, прежде всего, признакам.

Негативная реакция на реформы в сфере образования характерна не только для России. В ноябре 2007 года тысячи студентов и старшеклассников (лицеистов) Парижа вышли на демонстрацию протеста против закона «О свободах и ответственности университетов», предложенного правым правительством. Причина протеста: вступление в силу данного закона грозит, по мнению протестовавших, сокращением финансирования вузов, введением предварительных конкурсов и платы за обучение, усилением властных полномочий ректоров, сокращением представительства студентов в административных советах университетов (в пользу представителей нанимателей). Активное участие в демонстрации принял крупнейший студенческий профсоюз UNEF. Аналогичные процессы происходят и в других странах Европы.

Среди доминирующих субъектов в современной России и мире выделяются субъекты экономической сферы жизнедеятельности общества, финансово-экономические субъекты, действующие в рамках стратегий экономической рентабельности, направленной на получение быстрой прибыли. А.С. Панарин указывал, что «Новая монетаристская экономика «дорогих денег» означала экономический социал-дарвинизм: действие естественного рыночного отбора, более не смягченного ни дешевым кредитом (для тех, кто временно оказался в трудном положении), ни дефицитным финансированием тех видов деятельности (наука, образование, культура, здравоохранение), которые по чисто рыночным критериям оказываются нерентабельными» [5, с. 39].

Рассматривая все явления социальной жизни через призму рентабельности, мы в конечном итоге сталкиваемся с феноменом сокращения определенных измерений социального пространства или даже типов социальных пространств.

В качестве одного из доминирующих субъектов права и образования в современном мире и России является так называемый глобальный суперкласс. По мнению Д. Родкопфа, глобальный суперкласс определяет характер развития планеты. Но сам этот класс, в свою очередь, сформирован под влиянием соответствующей системы образования [6, с. 422]. Глобальный суперкласс характером своего поведения оценивается как угроза национальным сообществам, от местных руководящих элит до бесправных малоимущих масс, благосостояние которых ставится в зависимость от решений, принимаемых глобальными игроками.

Сейчас наблюдается и глобальное разделение труда между ведущими университетами мира. Определенные университеты сохраняют за собой доминирующее положение в мировом масштабе, некоторые сохраняют свой ведущий статус только на региональном уровне.

Таким образом, социально-правовое пространство образования современной России является неоднородным, фрагментарным, дискретным, неравномерным, конфликтным, в ряде измерений сужающимся и поглощающимся социально-правовыми пространствами, сгенерированными другими историческими субъектами (цивилизациями, государствами, нациями и др.). Внешние границы социально-правового пространства становятся все более неопределенными в силу неопределенности политической элиты России. На состояние российского образования и его социально-правового пространства также оказывают влияние процессы глобализации. Особую тревогу вызывает деятельность и характер глобального суперкласса, который стремится сформировать и закрепить за собой доминирующий статус посредством норм права и системы образования.

Список литературы:

1. Приказ Министерства образования Российской Федерации № 393 от 11.02.2002г. “О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года” // Федеральный образовательный портал “Российское образование” http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html

2. *Цаплин В.С.* Странная цивилизация. - М.: Астрель: АСТ, 2006.

Концепция высшего духовного образования Русской Православной Церкви // Журнал № 71 заседания Священного Синода Русской Православной Церкви от 21 августа 2007г. Официальный портал Учебного комитета Русской Православной Церкви http://www.uchkom.info/index.php?option=com_content&view=article&id=132&Itemid=60

3. *Иванов В.В.* Гуманитарные науки и будущее современной цивилизации // Общественные науки и современность. - № 2. – 2007.

4. *Панарин А.С.* Стратегическая нестабильность в XXI веке. - М.: Алгоритм, 2003.

5. *Родкопф Д.* Суперкласс. Те, кто правит миром. - М.: АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2010.

Интернет-журнал «ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ»
2011, №6

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
www.pmedu.ru
2011, №6, 35-43

НОВОЕ ПОНИМАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ОБРАЗОВАНИИ

NEW UNDERSTANDING OF A PROJECTS METHOD IN EDUCATION

Лазарев В.С.
Директор Института инновационной деятельности в образовании РАО,
доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО
E-mail: vallaz@list.ru

Lazarev V. S.
Director of Institute of innovative activity in education (Russian Academy of Education),
Doctor of science (Psychology),
Professor, Academician of the Russian Academy of Education

Аннотация. В статье обсуждается проблема эффективного включения учащихся в проектную деятельность. Обосновывается необходимость и возможность, опираясь на достижения педагогики, психологии и проектирования по-новому осмыслить назначение метода проектов и строить его применение на современной теоретической базе.

Annotation. Article reveals the problem of effective incorporation of students in project activity. Necessity and possibility of leaning on pedagogic achievements, psychology and projecting in a new fashion to comprehend appropriation of a project method and to build its deployment on modern theoretical base are substantiated.

Ключевые слова: проект, проектирование, метод проектов, проектная деятельность учащихся, практический интеллект, формирование умственных действий.

Keywords: project, projecting, projects method, project activity of students, practical intelligence, formation of intellectual actions.

Последнее двадцатилетие прошло при нарастающем давлении на школу со стороны властных структур и общественности. От нее требуют качественного обновления, не удовлетворяясь ни ее сегодняшним состоянием, ни происходящими в ней переменами.

Факторы обновления оказывают все более сильное воздействие на школу, и нет оснований, ожидать, что в последующем это воздействие ослабнет. Развивающееся общество предъявляет новые и все более высокие требования к результатам обучения и воспитания школьников. Чтобы не отставать от времени, не говоря уже о том, чтобы опережать его, школьное образование должно качественно изменяться. Выдвижение национальной образовательной инициативы “Наша новая школа” и введение Государственных образовательных стандартов нового поколения стало следствием понимания этого. Отвечая вызовам времени, российские школы с большей или меньшей активностью и адекватностью изменяют содержание и способы своей работы.

Одной из наиболее значительных новаций последнего десятилетия в наших школах стало применение метода проектов. Этот метод в разных вариантах давно используется за рубежом. У нас же его применение было запрещено в 1932 г. и интерес к нему снова возник только в конце прошлого века.

Потенциально применение метода проектов позволяет решать разнообразные дидактические задачи. Он хорошо совместим с различными моделями развивающего образования. Однако, как я по-

стараюсь обосновать в дальнейшем, потенциал этого метода сегодня используется не эффективно. Во-первых, потому, что неоправданно сужается область его применения, а во-вторых, изменения, которые произошли в педагогике, психологии и проектировании со времени создания идеи метода проектов, позволяют существенно модернизировать его теоретическую базу и формы применения.

В этой статье предлагается новое видение того, зачем и как следует включать учащихся в проектную деятельность.

1. Понятия проекта и проектирования

Начну с тех изменений, которые произошли в середине двадцатого столетия в понимании проекта и проектирования. Разобраться в этом важно, поскольку нередко в образовательной практике, да и в теоретических изысканиях проектом называют то, что, по сути, проектом не является. Конечно, при желании реализацией проекта можно назвать любой продукт детского творчества, но от такого называния само действие проектированием не будет и пользы не принесет.

В книгах и словарях мы найдем разные определения понятия «проект».

Проект – совокупность документов (расчетов, чертежей и др.) для создания какого-либо сооружения или изделия.

Проект – это совокупность проблемы, замысла ее решения, средств его реализации и получаемых в процессе реализации результатов.

Проект – это комплексное, не повторяющееся мероприятие, предполагающее внедрение нового, ограниченное по времени, бюджету, ресурсам, а также четкими указаниями по выполнению.

Проект – это работа, выполняемая единовременно (т.е. имеющая определенные начало и конец) в целях получения уникального результата.

Проект – это последовательность взаимосвязанных событий, которые происходят в течение установленного ограниченного периода времени и направлены на достижение неповторимого, но в то же время определенного результата.

При внимательном анализе приведенных выше определений нетрудно обнаружить два разных понимания термина “проект”. Одно из них можно назвать узким, а второе широким.

Изначально проект (от латинского projectus – брошенный вперед) трактовался как образ будущего результата, представленный в форме знаковой модели или уменьшенной натуральной копии будущего объекта (здания, сооружения, устройства). В современном мире создают проекты самых разных изделий, сооружений: самолетов, автомобилей, кораблей, станков, приборов, гидростанций, аэропортов, каналов. Однако значение термина «проект» сегодня понимается шире. Оно включает в себя не только образ желаемого результата, *но и саму деятельность по его получению*, все стадии его производства от зарождения идеи до ее воплощения в действительности.

Сегодня мы чуть ли не ежедневно слышим о начинаемых или планируемых продюсерских, издательских, музыкальных, театральных, деловых, экологических и других проектах. Здесь особо следует обратить внимание на то, что создание нового продукта, например, написание книги, – это только часть проекта. Написанную книгу нужно издать и распространить, чтобы она дошла до читателя. Чтобы снять фильм, записать музыкальный диск, поставить спектакль, нужно вложить средства. Эти средства в конечном итоге проекта должны быть с определенной прибылью возвращены. Цели людей, вкладывающих деньги в проект, и цели режиссера фильма или спектакля не будут совпадать, но это цели, реализуемые в одном проекте.

Сегодня в разных сферах деятельности создаются и реализуются проекты разных масштабов: от таких, в которых участвуют небольшие группы людей, до проектов, число участников которых достигает нескольких сотен и даже тысяч.

Проект отличается от регулярно воспроизводимого процесса тем, что:

– он имеет *единичный* жизненный цикл[1] с фиксированными временными рамками начала и окончания;

[1] Жизненный цикл – это последовательность стадий (фаз) производства чего-либо, которые оно проходит, от начала до конца. Жизненный цикл производства типового автомобиля, строительства типового дома и многих других продуктов в отличие от проекта воспроизводится многократно.

– он ориентирован на достижение четко определенной конечной цели;

– его продукт по-своему уникален, у него могут быть прототипы, аналоги, но вместе с тем он обладает какими-то только ему присущими особенностями;

– он имеет более высокую неопределенность в части своего исхода, поскольку прошлый опыт не может служить надежной основой для прогнозирования его последствий.

Всякий проект реализуется, когда есть потребность в чем-то новом или в усовершенствовании чего-то уже существующего. То есть, прежде чем начнет реализовываться проект, возникает актуальная потребность, нужда в чем-то. Но, если мы знаем, как можно удовлетворить эту потребность, то проект не нужен. Нужно просто реализовать известный нам (стандартный) способ действий. Проект нужен тогда, когда сознается потребность в чем-то, но те, у кого эта потребность возникла, не знают *что* и *как* нужно сделать, чтобы ее удовлетворить. В таком случае говорят, что существует *проблема*.

В широком смысле проект сегодня понимается как *особый способ постановки и решения проблем.* Особый – потому, что не каждая проблема решается проектным способом. Чтобы искать пищу в пустыне или в лесу, проект не нужен. Проектный способ решения проблем нужен тогда, когда плохо определен образ желаемого результата, и его нужно *спроектировать,* когда возможно *спланировать процесс достижения* желаемого результата, когда существует возможность *контролировать и регулировать* ход спланированных действий.

Как и всякое сложное образование, проект состоит из компонентов, качества которых и связи между которыми определяют качества самого проекта. В состав проекта входят:

– проблема;

– цели проекта;

– план действий по достижению целей;

– механизм контроля и регулирования хода выполнения планов (механизм управления реализацией планов достижения целей);

– ресурсное обеспечение проекта;

– действия, обеспечивающие реализацию проекта;

– результаты реализации проекта;

– команда проекта[2].

Компоненты проекта разрабатываются, формируются и используются в ходе его выполнения.

Жизненный цикл проекта проходит стадии:

– постановки проблемы – *проблематизации*;

– разработки *способа решения* проблемы;

– *планирования* реализации решения;

– *практической реализации* проекта*;*

– *завершения* проекта.

Ставя проблему, определяют потребность в чем-то, чего пока не существует, или потребность в улучшении чего-то, уже существующего. Наличие потребности в изменениях – условие, необходимое для того, чтобы проект начал реализовываться, но недостаточное. Нужно еще, чтобы существовали возможности для достижения требуемого. Поэтому при разработке проекта необходимо выявить, что возможно сделать, и какой результат, отвечающий потребности реально можно получить. Не всегда наши потребности совпадают с возможностями. Цель будет реалистичной только тогда, когда для ее достижения будут найдены необходимые возможности.

Чтобы достичь цели, нужно выполнить какие-то *действия*. Но прежде чем действия начнут выполняться, их нужно спланировать. *План действий* определяет, кто, что, когда, где должен сделать, какой результат получить, чтобы достичь желаемых результатов. Решать сложные проблемы без хорошо продуманного плана – значит сильно увеличивать риск неудачи, особенно в тех случаях, когда проблема решается не одним человеком, а группой.

---

[2] В частном случае проект может реализоваться одним человеком.

Выполнение всяких действий требует *ресурсов*: человеческих, материальных, технических, информационных, финансовых. Каким бы замечательным ни был план, он останется лишь замыслом, если для его выполнения не окажется достаточных средств, или исполнители не будут обладать нужной квалификацией, или не окажется нужных технических возможностей. Поэтому в процессе планирования нужно решить, какие потребуются ресурсы, и из каких источников они будут получены. Можно захотеть создать школьный театр, но это, помимо энтузиазма создателей, требует помещений, реквизитов, оборудования и другого.

Следующая за разработкой плана стадия проекта – его практическая реализация. Хорошо продуманный план – основа успеха проекта. Но даже хорошие планы не могут предусмотреть всего. Поэтому при практической реализации проекта необходимо контролировать, в какой мере фактический ход работ соответствует запланированному. Если они перестанут соответствовать, нужно решать, как изменить план, чтобы достичь цели.

Современное проектирование содержит специальные средства, позволяющие лучше анализировать проблемные ситуации, понимать, в чем состоит проблема, выявлять возможности для ее решения, оценивать, какие из существующих возможностей использовать предпочтительней, проектировать реалистичные цели, разрабатывать эффективные планы достижения целей, оценивать риски и снижать их.

Таким образом, включить учащихся в проектирование – значит включить их и в деятельность по выявлению и решению проблем в каких-то сферах социальной действительности или же в собственной жизнедеятельности. Осуществляя это, они должны проходить все стадии жизненного цикла проекта, решая проектировочные задачи и оценивая их результаты, и если этого не происходит, то имеет место псевдопроектирование.

2. Образовательные задачи, которые могут решаться посредством включения учащихся в проектную деятельность

Главным результатом включения учащихся в проектирование должно быть изменение в самих учащихся, они должны будут что-то узнать, чему-то научиться. Задавая в школах вопрос: «Чему научаются дети, разрабатывая те продукты, которые они вместе с учителями представляют как результат выполнения проекта?», я получал ответы: «они учатся находить новую для себя информацию», «они узнают что-то новое», «они приобретают опыт творчества» и т.п. Все это свидетельствовало о том, что педагоги смутно представляют себе, что такое проектная деятельность, и какие учебные задачи посредством включения в нее учащихся они хотят решить.

Но и в теоретических работах, посвященных методу проектов, нередко происходит сужение области его применения и сведение ее к развитию познавательных умений.

Так, одна из наиболее авторитетных исследователей метода проектов – Е.С. Полат, отвечая на вопрос «*что такое метод проектов?»,* пишет: «Если мы говорим о *методе проектов,* то имеем в виду именно *способ* достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым *практическим результатом*, оформленным тем или иным образом… В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия “проект”, его прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить детей или взрослых студентов *самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи»* [7]. Но, определяя затем требования к использованию метода проектов, она сводит область его применения к решению исследовательских проблем и формированию у учащихся познавательных умений.

Не отрицая важности развития у учащихся умений самостоятельно добывать знания и применять их, полагаю, что фокусирование внимания только на этом существенно сужает возможности метода

проектов. Связано это, на мой взгляд, с сохраняющимся приоритетом в школьном образовании, который придается познавательной сфере.

До недавнего времени российская школа была ориентирована на передачу учащимся готовых знаний. Она в лучшем случае формировала у них некую "картину мира", но не учила их изучать и понимать этот мир и, самое главное, *не учила действовать в этом мире*. Вследствие этого школьное образование все более входило в противоречие с потребностями развивающего социума и самих детей. Суть его в том, что объем новых знаний, добытых человечеством, непрерывно возрастает.

Увеличивается и скорость добывания новых знаний. Школа в таком темпе не может обновлять содержание своих образовательных программ и наращивать его объем. И, если она сохраняет ориентацию на передачу готовых знаний, то неизбежно будет транслировать все более устаревающие знания о мире. Поэтому закономерно ставится задача научить школьников самим добывать знания, развивать их познавательные умения. Развивать способность учащихся познавать действительность, безусловно, важно, но недостаточно для их полноценного образования.

Окончание школы приходится на период жизни, предшествующий вступлению человека в раннюю взрослость. Покидая школу, юноша или девушка должны будут начать строить новую жизнедеятельность и нужно, чтобы они были способны делать это осмысленно. От юношей и девушек требуется быть не просто активными, а вести поиск с пониманием себя, окружающего мира, принимать решения, опираясь не только на интуицию, чувства или знаменитый "авось", а, логически взвешивая "за" и "против", уметь вступать в эффективные коммуникации с другими людьми.

Задача осложняется еще и тем, что делать выбор своего пути в современных быстро изменяющихся условиях нужно, ориентируясь не столько на сегодняшний день, сколько на день завтрашний, а для этого нужно предвидеть потребности и возможности в социально-экономической ситуации будущего. Таким образом, выпускник школы оказывается в ситуации самоопределения относительно своего будущего. Адекватное самоопределение – важнейшее условие нормального перехода к следующему жизненному этапу. Но именно при решении этой задачи испытывают наибольшие трудности выпускники современной школы.

Выбор жизненного пути – не единственная сложная проблема, которую приходится решать каждому человеку. В течение жизни людям приходится принимать множество решений, как поступить в той или иной ситуации, какие действия следует предпринять и т.п. Во многих случаях опора на свой или чужой опыт не может быть достаточно надежным основанием для решения жизненно важных задач в новых условиях. Поэтому те, кто не умеют анализировать нестандартные ситуации и планировать свои действия в них, часто принимают ошибочные решения, и не достигают того, к чему стремятся. Здесь хорошим примером могут служить шахматы. Каждый ход, который совершает играющий, – это решение, т.е. выбор из некоторого множества возможных альтернатив. Человек может играть в шахматы всю жизнь, но на основе только практического опыта он не достигнет высокого уровня мастерства, т.е. не научится принимать хорошие решения. В то же время 12-14-летние учащиеся шахматных школ, изучившие теорию игры, нередко достигают мастерского уровня. Освоение культурных способов шахматной игры ведет к развитию способности анализировать и планировать действия в этой частной области. Однако уметь принимать хорошие решения в шахматах – не значит уметь принимать хорошие решения в жизни. Это разные "игры".

Чтобы быть эффективным субъектом своей жизнедеятельности, человеку нужно не только иметь хорошую картину действительности, но и обладать развитой способностью ориентироваться в этой действительности. Эту способность называют *практическим интеллектом*.

Практический интеллект – это особый тип мышления, обеспечивающий человеку возможность адекватно понимать ситуации, возникающие в его жизнедеятельности, ставить цели практических действий, планировать их достижение, принимать решения в ходе выполнения действий, прогнозировать и оценивать их возможные последствия. Практический интеллект развивается у человека в течение всей его жизни. Однако, когда он развивается только на основе опыта, то есть, путем проб и ошибок, то не достигает высокого уровня развития. Чтобы научиться ставить цели, разрабатывать планы их достижения, оценивать и принимать эффективные решения, нужно включаться в решение практических задач и развивать необходимые интеллектуальные умения. Наилучшие возможности

для этого предоставляет проектная деятельность. В ней разработаны универсальные средства постановки и решения проблем. Включение в нее и освоение этих средств позволит учащимся развить жизненно важные умения:

– анализировать проблемные ситуации и ставить актуальные проблемы деятельности;
– проектировать цели;
– разрабатывать альтернативные варианты решения проблем и делать обоснованный выбор;
– планировать достижение целей;
– прогнозировать и оценивать последствия решений;
– эффективно работать в группе.

3. Психологические условия развития практического интеллекта учащихся в проектной деятельности

Проектная деятельность *дает возможность* для развития мышления учащихся, но эту возможность еще нужно суметь использовать. При том, как сегодня в большинстве случаев учащиеся включаются в «проектирование», полноценные условия для развития их исследовательского и практического мышления не создаются. Это происходит, прежде всего, потому, что проектировать учащихся ***не учат***. Включаясь в проектирование, они не осваивают культуру проектировочной деятельности.

В очень многих случаях предполагается, что, если учащиеся будут решать исследовательские задачи, или практические задачи, для решения которых они будут находить и применять новые для себя знания, то благодаря этому они научатся их добывать. Это все равно как предполагать, что, если человек будет много плавать, он научится хорошо плавать. Конечно, чтобы научиться плавать, нужно плавать. Но этого недостаточно. Чтобы хорошо плавать, нужно освоить наработанные в культуре способы плавания. Точно также, чтобы научится познавать действительность, мало решать исследовательские задачи, нужно в процессе их решения осваивать культурные способы познавательной деятельности. А это будет происходить только при определенных условиях. Эти условия стремится раскрыть психологическая наука в различных теориях мышления.

Если сто с лишним лет назад, когда была сформулирована исходная идея метода проектов, психологическая наука находилась в зачаточном состоянии, то к настоящему времени она прошла большой путь и, хотя механизмы мышления и их генезис все еще мало изучены, мы знаем о них значительно больше. И эти знания должны быть положены в основания современного метода проектов.

Первое и важнейшее условие формирования всякого действия умственного или физического – его практическое выполнение. Никакое действие не может формироваться через “глаза и уши”, т.е. путем чтения или слушания рассказов о том, как надо правильно делать. Действие формируется в действии. Это условие необходимое, но недостаточное.

Рассмотрим схему научения опытным путем, т.е. путем проб и ошибок (см. *рис. 1*).

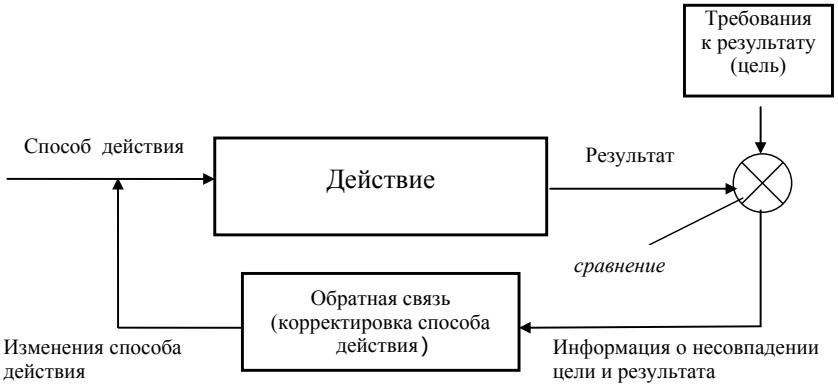


Рис. 1. Схема научения посредством опыта.

Чтобы накопление опыта стало возможным, помимо выполнения действия нужно *иметь норму на результат*, с которой будут сравниваться фактические результаты. Если такой нормы нет, то всякий результат хороший, и способ действий, дающий этот результат, правильный. Но и этого недостаточно. При расхождении нормы на результат и фактического результата необходима *рефлексия* способа выполнения действия и его коррекция, т.е. необходима обратная связь.

Когда опыт накапливается путем проб и ошибок, успешность формирования действия будет зависеть от того, каков образ результата у субъекта, насколько он способен к анализу ошибок, насколько способен планировать действия. Но во всех случаях он не приведет к формированию способа действия столь же эффективного, как уже накопленный в опыте человечества. Сколько бы человек ни плавал, он не будет плавать так, как это умеют спортсмены, и не будет играть в шахматы, как это делают шахматисты высокого уровня.

Если мы хотим научить детей думать, то должны обеспечивать присвоение ими способов умственной деятельности, наработанных в культуре этой деятельности.

В отечественной психологии наиболее известными теориями формирования умственных действий являются теории П.Я. Гальперина и В.В. Давыдова. Поскольку оба названных автора принадлежат к одной научной школе – культурно-исторической психологии, в основе этих теорий лежит ряд общих положений. Но вместе с тем, они качественно различны в понимании умственного действия и механизмов его генезиса[3].

Развитие индивидуального мышления и П.Я. Гальперин и В.В. Давыдов связывали с присвоением человеком общественно выработанных его способов – интериоризацией.

П.Я. Гальперин, исходя из гипотезы Л.С. Выготского о том, что высшие психические функции сначала образуются как внешние формы деятельности и лишь потом становятся психическими процессами индивида, заключал, что всякое новое умственное действие должно формироваться сначала не как таковое, а как внешнее – материальное или материализованное. В статье, посвященной учению об интериоризации [1], он представил развернутую схему формирования умственного действия как перевода внешнего предметного действия во “внутренний план”. Согласно П.Я. Гальперину, чтобы действие могло формироваться, вначале должна быть выполнена его разметка. “Такая разметка составляет то, что мы называем ориентировочной основой действия. Ее образование есть главная задача и главное содержания первого этапа формирования действия (“составления предварительного представления о задании”) [2, с. 448]. Здесь важно, что разметку осуществляет обучающий. На следующих этапах выполнение предметного действия должно быть, как бы произведено сначала в громкой речи, а затем во “внешней речи про себя”. Переход от громкой речи к “внешней речи про себя”, согласно П.Я. Гальперину, и составляет процесс интериоризации.

Таким образом, интериоризация в теории П.Я. Гальперина выступает как часть, фаза процесса формирования умственного действия. Но переход действия в умственный план, по мысли П.Я. Гальперина, еще не делает его явлением психологическим. Психологическим оно становится, когда действие из формы “внешней речи про себя” переходит во “внутреннюю речь”. В результате автоматизации и сокращения “внешней речи про себя” предметное действие в уме превращается в мысль об этом действии, “чистую мысль” о решении задачи, которое это действие составляет.

Такое понимание интериоризации подвергалось обоснованной критике рядом авторитетных ученых (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, Э.В. Ильенков). На основе теории П.Я. Гальперина можно формировать умственные действия, задавая их ориентировочную, но нельзя научить строить такую основу самостоятельно.

В теории В.В. Давыдова интериоризация – это не фаза в становлении умственного действия, предшествующая образованию его психологической формы. В его трактовке присвоение и развитие – это не два самостоятельных процесса, они соотносятся как форма и содержание единого процесса психического развития человека [3, с. 86]. Формирование умственного действия происходит в процессе

[3] См. об этом более подробно [6].

присвоения человеком соответствующего понятия. “Понятие выступает… как такая форма мыслительной деятельности, посредством которой воспроизводятся идеализированный предмет и система его связей, отражающих в своем единстве всеобщность, сущность движения материального объекта. Понятие одновременно выступает и как форма отражения материального объекта и как средство его мысленного воспроизведения, построения, т.е. *как особое мыслительное действие*” [3, с. 63].

Существующее в общественном сознании понятие становится средством индивидуального мышления, когда его значение входит в индивидуальное сознание. Но оно не может просто переместиться из внешней, объективной формы существования во внутреннюю, субъективную. Значение понятия может стать фактом индивидуального сознания, если оно как-то будет *раскрыто* индивидом. Поскольку полагается, что за каждым понятием скрыто особое действие (или система действий), то нужно понять, как формируются и функционируют эти действия.

На основании исследований генезиса разных умственных (идеальных) действий В.В. Давыдов сделал три важных обобщающих вывода [4].

Первый - *необходимым условием формирования идеальных действий является постоянно повторяющееся движение «вещь — дело — слово — дело — вещь», в котором только и существует идеальное.* Анализируя эти переходы, необходимо различать «логику» материальных действий и «логику» идеальных действий.

Вывод второй - *генезис умственного действия своим исходным пунктом имеет выявление противоречия в способе выполнения предметного действия.* Это предполагает наличие у его субъекта рефлексии.

Вывод третий - *формирование умственных действий предполагает творческую активность субъекта.* Переход от материальных действий к идеальным тесно связан с привлечением и производством *самим субъектом* средств символизации.

В своей теории развивающего обучения В.В. Давыдов предложил модель формирования у школьников исследовательских умений и развития их познавательных способностей. Проблема развития практического мышления детально им не прорабатывалась. Вместе с тем, он полагал, что, если исследование сроится как генетико-моделирующее, то оно неразрывно связано с проектированием. И наоборот, всякое преобразование действительности на основе метода проектов есть одновременно и ее познание. «Деятельностный подход к совершенствованию всех сфер социальной практики, – писал В.В. Давыдов, – внутренне связан с **методом проектирования**. Чтобы правильно оценить современное значение этого метода, нужно иметь в виду, что в последние столетия была абсолютизирована роль научного исследования в изучении действительности, и оттеснено в этой функции проектирование (а также близкие к нему конструирование, программирование, планирование). Характерной особенностью проектирования является не изучение того, что уже существует, а созидание новых продуктов и одновременно познание того, что лишь может возникнуть» [3, с. 506].

* * *

Подведу итоги. Развитие педагогики, психологии и проектирования позволяют по-новому понять метод проектирования в образовании и строить его на современной теоретической базе.

Проектировочная деятельность в образовании, в зависимости от того, как она строится, может быть развивающей и не развивающей. Включение учащихся в разработку проектов еще не гарантирует того, что будет достигнут развивающий эффект. Это может произойти только при определенных условиях. Эти условия сегодня раскрываются в психологических исследованиях, и их результаты должны быть положены в основания современной редакции метода проектирования.

Если мы хотим, чтобы включение учащихся в проектирование приводило к развитию их мышления, то нужно обеспечивать, чтобы, разрабатывая проект, учащиеся одновременно решали учебные задачи, связанные с освоением способов этой деятельности. Ни познавательные, ни практические способности человека не разовьются, если он не будет осваивать культуру соответствующей дея-

тельности. Сколько бы проектов ни разработали учащиеся, если они не смогут отличать хорошего проекта от плохого, т.е. не будут владеть способами оценки качества проектов, если они не смогут рефлексировать свой способ проектирования, у них не будет развиваться исследовательский и практический интеллект.

Для развития практического мышления учащихся и формирования у них соответствующих умственных действий, необходимо обеспечить освоение ими комплекса метапредметных понятий. Не претендуя на полноту, назову те, которые считаю основными:

– проект,
– проблема, проблемная ситуация;
– решения проблемы;
– поиск решения проблемы;
– измерение, измерительная шкала;
– оценка;
– критерий,
– принятие решения;
– цель и целеполагание;
– план и планирование;
– результативность и эффективность решения проблемы;
– условия эффективной командной работы.

Формирование каждого понятия – это особая ***учебная задача***, которая должна решаться в процессе решения практических задач проектировочной деятельности. В ходе проектировочной деятельности на каждой стадии жизненного цикла проекта должны происходить переходы от решения практических задач к решению учебных задач.

Необходимым условием освоения учащимися культурных способов проектировочной деятельности является рефлексия ими своих действий, обсуждение, что, как и почему мы делали, анализ ошибок и корректировка способа действий.

Исходной формой развивающей проектировочной деятельности учащихся должна быть коллективная форма[4]. Именно в этой форме создаются необходимые условия для полноценного развития индивидуального мышления.

Список литературы:

1. *Гальперин П.Я.* К учению об интериоризации // Вопросы психологии.- 1966.- № 6.
2. *Гальперин П.Я.* Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. Т 1. – М.: Просвещение, 1959. – С. 441-469.
3. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996.
4. *Давыдов В.В., Андронов В.П.* Психологические условия происхождения идеальных действий // Вопросы психологии.- 1979.- № 5.
5. *Килпатрик В. Х.* Метод проектов. — Л., 1925.
6. *Лазарев В.С.* Понятия умственного действия и его формирования в теориях П.Я. Гальперина и В.В. Давыдова // Вопросы психологии.- 2010.- № 4.
7. *Полат Е.С.* http://www.ioso.ru/distant/project/meth%20project/metod%20pro.htm

[4] Согласно сформулированному Л.С. Выготским закону генезиса психических функций, всякая такая функция первоначально имеет внешнюю форму существования в виде отношения между людьми, и лишь затем приобретает внутреннюю форму. В частности, чтобы научиться оценивать свой способ действий, нужно вначале оценивать способ действий других и получать от других оценку своего способа.

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
www.pmedu.ru
2011, №6, 44-54

ПОХВАЛЬНОЕ СЛОВО ИНКЛЮЗИИ ИЛИ РЕЧЬ В ЗАЩИТУ САМОГО СЕБЯ

PANEGYRIC INCLUSION OR SPEECH IN SELF PROTECTION

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

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

Аннотация. В публицистичной форме рассматриваются проблемы модернизации системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья, осуществляемой в Российской Федерации. Рассматриваются модели инклюзивного образования в различных зарубежных странах.

Annotation. Article reveals in publicist form problems of modernization of an education system of children with the limited health capabilities, carried out in the Russian Federation. Models of inclusive education in various foreign countries are considered.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, интегрированное обучение, инклюзивное образование, опыт инклюзивного обучения в западных странах, проблемы инклюзивного образования, условия и риски развития специального образования в России.

Keywords: children with the limited health capabilities, integrated training, inclusive education, experience inclusive education in western countries, problems of inclusive education, conditions and risks of special education development in Russia.

В недавние дни, возвращаясь из Пскова в любезную моему сердцу столицу, и не желая, чтобы время, проведенное в поезде, тратилось в пустых разговорах, чуждых высоким раздумьям о нынешнем состоянии специального образования, предпочел я размышлять о совместных наших деяниях на доброй ниве забот о детях с ограниченными возможностями здоровья, с нежностью вспоминая покинутых участников международной конференции, не менее меня обуреваемых теми же печалями.

Оставленные мои собеседники, несмотря на искреннюю неудовлетворенность и озабоченность существующим положением дел, выказали при обсуждении приветливость и участливый интерес к изысканиям ученых мужей (большую часть из которых, по правде говоря, составляют в наши дни ученые жены), и не требовали, в отличие от упомянутых всезнаек, немедленной тотальной инклюзии, чего я до личной нашей встречи так опасался.

Прости, дорогой читатель, но, впав в теплые воспоминания о задушевной атмосфере, царившей в морозном Пскове, не сообщил я, что обсуждали там вопросы отнюдь не простые или умозрительные, а щемящие и горячие, ибо касались они судеб людей, имеющих тяжелые и множественные нарушения.

На этом месте прерву воспоминания свои, так как слышу тревожный звон солнечномедной амуниции, спешно надеваемой насторожившимися ратоборцами за политкорректную терминологию, острым глазом высмотревших в последней строке ересь ненавистной дефектологии. Успокою вас,

ревнители и хранители горнего слова миссионеров, неустанно кружащих над мрачными бастионами российских специальных школ и особенно школ-интернатов, нагоняя взмахами неутомимых крыл бурю, способную повергнуть тех в прах. Пожалуйста, не спешите звать к топору глубокоуважаемых представителей структур, отвечающих за дошкольное и школьное образование детей с ОВЗ, а также родителей этих детей, специалистов по педагогической инклюзии, имеющих за спиной краткосрочные курсы или считающих себя таковыми по зову сердца, сторонников перманентных инноваций, тем паче полемистов, сомневающихся в верности таблицы умножения и живущих яростью борьбы за ее пересмотр!

Не рискнул бы автор сей горькой речи в защиту самого себя с первых же строк разочаровать, тем более обидеть милого его сердцу читателя, от душевной щедрости и здравости ума которого исключительно зависит желаемое оправдание. Бесовское, по вере ревнителей чистоты саламанской буквы, словосочетание «Создание сети, координация и кооперация в работе с людьми с тяжелыми и множественными нарушениями в России» не провокация рассказчика, а официальное название конференции, предложенное и принятое ее организаторами, по преимуществу растящими тех самых детей и подростков, ради которых все и затевалось. А с родителей спрос не велик! Родители, учит наш долгий опыт, не столь чувствительны к возвышенной музыке дефиниций, их пьянит и манит дух Саламанки, не буква, а реальная судьба чад волнует.

Въедливый читатель, знакомый с трудами великого Эразма Роттердамского, не сомневаюсь, угадал с первых строк нашего скромного бумагомарания, сколь сильно почитаем пишущим насмешливый нидерландец. Не станем более прятаться за спину гения, простодушно переиначивая его слова, а позаимствуем их честно и явно, тем более, что, во-первых, слог Эразмов краше, а во-вторых, автор сего опуса в Роттердаме бывал в рамках российско-голландского образовательного проекта, а значит, «право имеет». «Не хочется мне, чтобы вы заподозрили меня в желании блеснуть остроумием по примеру большинства ораторов. Ибо ведь они, дело известное, когда читают речь, над которой трудились лет тридцать, а иногда так и вовсе чужую, то дают понять, будто сочинили ее шутки ради, в три дня, или просто продиктовали невзначай» [9, с. 50]. Имей мы божественный дар, сами бы написали это же слово в слово, но Эразм опередил, потому и заимствуем цитату.

Заявляю, дорогой читатель, не жажда развеселить или раззадорить тебя острым словцом понудила тупить гусиные перья и тратить от нечего делать столь ныне редкие и недешевые чернила. Не достанет нам окаянства хулить инклюзию, но без предубеждений поразмыслить об этой заморской диковине, полагаем, настало время, дабы не упрекнули впоследствии, что просто «для нашей братии весьма приятно бывает восхищаться всем иноземным» [9, с.52].

Долгое время природная застенчивость, малая осведомленность в предмете дискуссии и боязнь прослыть ретроградом, хуже того, реакционером, заставляла держать свои чувства в узде. Однако за последние два-три года об инклюзии рассказывают столь часто и ярко, что захотелось внести в эту громкую разноголосицу свою лепту. (Сомневаюсь, можно ли вносить лепту в хор, но звучит красиво, а потому не стану вымарывать.)

Страшась вызвать справедливый читательский гнев предположением о замшелом консерватизме автора или его ангажированности упрямыми защитниками сегрегационной системы специальных школ, сообщим сразу: пишущий сии строки есть давний адепт интегрированного образования детей-инвалидов. Понимая, что словам веры нет, готов он предъявить высокому суду общественности документальные свидетельства, в частности, не без жаркого участия нашего рожденный, взращенный и получивший высокое административное признание проект программы Госкомобразования СССР (1992), а также регулярно выходившие в свет, начиная с 1992 года, многочисленные статьи, интервью, иные публикации, в коих обильно лилась педагогическая вода на мельницу интегрированного обучения детей с недостатками умственного и физического развития, как их в ту пору по простоте душевной именовали.

«Дабы не подумал никто, будто я без должного права присвоил себе звание» [9, с. 56] пионера школьной интеграции в отечественных палестинах, попрошу сомневающихся перелистать пожелтевшие страницы журнала «Дефектология». «Подлинная интеграция, — писали мы в 1994 году, —

предполагает создание оригинальной модели образования, объединяющей, а не противопоставляющей две системы — массового и специального образования. Обязательное условие интеграции — раннее выявление и ранняя психолого-педагогическая коррекция. Исходя из такого понимания интеграционного подхода, Институт поставил проблемы:

• изучение зарубежного опыта в этой области (Российско-Фламандский проект «Интеграция»); разработка критериев для отбора детей в интегрированное обучение с учетом их возраста, характера первичного дефекта и особенностей проявления вторичного дефекта, возможностей родителей и педагогов в оказании эффективной коррекционной помощи;

• создание экспериментальных площадок для реализации интегрированного подхода к обучению дошкольников и школьников с нарушением слуха, зрения, где коррекционная помощь оказывается дефектологами.

Институт планирует с помощью экспериментальных данных доказать, что не исключение и вытеснение спецучреждений, а взаимодействие и взаимопроникновение структур массового и специального образования лежит в основе прогрессивного развития всей системы государственной помощи детям с особыми нуждами и собственно интеграционного подхода» [5].

Присягаю, ратовал за интеграцию искренне, всем сердцем, с открытым забралом, не ерничая, как сгинувший в 1930 годы дед, любивший говаривать: «Я за колхоз! Но не в нашей деревне!» Автор ЗА социальную и образовательную интеграцию, ЗА интеграцию именно в нашей российской школе, не смущает простодушного автора и инклюзия, правда, понимаемая им не «единственно верным путем», а одним из возможных вариантов включения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общий поток. Тревогу вызывает не адекватный духу нашего неясного времени искренний многоголосый призыв разрушить отечественную специальную школу, ибо и древние знали: «Ломать — не строить, душа не болит!», не строгое предписание направления следования на придорожном столбе истории: «от институализации к интеграции», само по себе верное, а та плотная завеса фимиама, куримого вокруг божественной инклюзии, не позволяющая разглядеть ее реальный облик.

Казалось бы, куда как просто приникнуть к живительному роднику добротных знаний, постоянно подпитываемому совместными стараниями исследователей-экспериментаторов и практиков, умудренных в деле инклюзии, и утолить жажду, да найти тот незамутненный источник весьма сложно. Описывая собственные представления об инклюзии, отдельные глашатаи ее прихода, в силу причин нам неизвестных вольно или невольно окутывают впечатлительный разум непосвященных дурманным туманом (вариант — туманным дурманом).

«Инклюзия основывается на идеях единого, образовательного пространства для гетерогенной группы, включающего разные образовательные маршруты для тех или иных участников. Инклюзия исходит из позиции общей педагогики и психологии, ориентированных на ребенка с учетом его образовательных потребностей. Цель инклюзии — не интеграция детей с ограниченными возможностями, а «одна школа для всех». Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья предполагает: воздействие общества и социальной среды на личность ребенка с отклонениями в развитии, т. е. его адаптацию к среде; активное участие в данном процессе (субъектно-объектная роль) самого ребенка; совершенствование самого общества, системы социальных отношений, которая в силу определенной жесткости требований к своим потенциальным субъектам, оказывается недоступной для таких детей» [11, с. 69].

Искренне предлагаем смельчаку, способному перевести высокомудрую сентенцию на язык родных берез, терпеливо растолковать не столь сметливым, как он, каким образом «одна школа для всех», даже если пробираться к ней через образовательный ландшафт самым коротким индивидуальным маршрутом, позволит достичь уровня максимального развития, например, ребенку с нарушением слуха, зрения, эмоционального спектра, с множественными или сочетанными нарушениями. Солнцеподобных мудрецов, одолевших первую, казалось бы, неразрешимую загадку, коленопреклоненно попросим разъяснить характер «активного участия в данном процессе (субъектно-объектная роль) самого ребенка».

Противопоставив инклюзию интеграции, ее ревнитель абзацем ниже уповает все же на возможности последней. Пожалуй, самое ясное из желаний очарованного инклюзией новатора, это «совершенствование самого общества, системы социальных отношений, которая в силу определенной жесткости требований к своим потенциальным субъектам оказывается недоступной для таких детей». Наша плохая латынь не позволяет точно понять, что хотел сказать наставляющий, иначе уразумели бы, как успешно инклюзировать ребенка в среду для него недоступную до той поры, пока общество не самоусовершенствуется. Пребывая в тоскливом недоумении, утешимся мечтою о том, что планируемые перемены в обществе произойдут ранее, чем Харон примется возить своих попутчиков в обратную сторону.

«Ни один смертный не может жить с приятностью, не будучи посвящен в таинства» [9, с. 174] того, как набирала силу инклюзия в странах, кои ныне нам в пример приводятся. А потому оставим на время чащи и рощи отчизны и силою воображения перенесемся, строгие мои судьи, за ее рубежи, прежде всего, на родину олимпийских богов и титанов, опыт инклюзии которой нередко упоминают в своих речах знатоки. Поводырями же, само собой разумеется, пригласим гордых детей Эллады. «То обстоятельство, что большинство детей из группы риска обучается в массовой школе, отнюдь не означает, — пишут А. Влашу-Балафути и А. Зониу-Сидерис, — что мы имеем дело именно с той интеграцией, которая призвана обеспечить оптимальную социализацию и социальную адаптацию детей-инвалидов. Это формальная интеграция, которая по сути своей равносильна полному отвержению. Подобная интеграция является следствием бедности: на создание специализированных учебных заведений просто нет средств. Они вынуждены посещать обычные школы, где, брошенные на произвол судьбы, они оказываются в крайне невыгодной ситуации» [3, с. 33]. Не хотелось бы показаться назидательным, но приходится с горечью уточнить, что оценка ситуации давалась исследователями до начала всемирного экономического кризиса, от коего Греция пострадала (и продолжает страдать) тяжелее многих прочих членов Евросоюза.

Не обладая алхимическими дарованиями Зевса всемогущего, не сможем пролиться золотым дождем на далекую от нас систему образования, но попытаемся вывести ее из мрака неведения, предложив брошюру, недавно переведенную на наш язык и рекомендуемую малоподготовленному учительству Российской Федерации. В предисловии сказано: «Автор считает, что учителя — это профессионалы, у которых есть навыки и желание учить и принимать всех детей. Однако, из-за пробелов в профессиональном образовании и отсутствия достаточной поддержки, некоторые учителя испытывают страх, сталкиваясь с проблемой принятия в класс ученика, для обучения которого, на первый взгляд, нужна специальная подготовка, которой у них нет. В этой книге говорится о том, что педагоги как профессионалы обучены любить любых детей, и именно такая подготовка у них должна быть. Педагоги могут и должны учить всех!» [1, с. 5].

Почему потомкам Платона и Аристотеля, Овидия и Сафо не пришел на ум столь мало затратный способ — достаточно научить учителя любви! Ибо сказано: коли педагоги полюбят, они «могут и должны учить всех!» Правда, некоторое досадное сомнение во всесилии учительской любви провоцирует официальные данные, приводимые греческими исследователями.

«Закон о среднем образовании 1985 года обозначил в качестве магистрального направления развития общего образования курс на создание в рамках массовой школы условий для обучения детей с различного рода отклонениями в развитии. Но на практике задача эта оказалась весьма сложной. Дети с выраженными физическими или психическими дефектами оказались в образовательной среде, которая:

• изначально создавалась без учета их специфических проблем;

• по своей природе достаточно жесткая и неадаптивная;

• ориентирована преимущественно на унификацию содержания обучения и методики преподавания;

• базируется в основном на усвоении достаточно абстрактного материала, требует хороших интеллектуальных способностей, умения выражать свои мысли устно;

• включает систему контроля знаний, ориентированную на конкурсный отбор наиболее подготовленных для дальнейшего обучения. Таким образом, экзамены являются серьезным испытанием на наличие очень специфических способностей;

• далеко не полностью обеспечена квалифицированными учителями и качественными учебными пособиями» [3, с. 34].

О, бессмертные боги, зачем только увлек я моего легковерного читателя под оливы древней, но экономически ослабленной Греции? Ведь осведомленные исследователи, в ряде своих многотиражных рукописей не менее страстно пишущих о всепоглощающей любви к детям-инвалидам, в других честно признаются: «Зарубежные экономисты, педагоги и социологи доказали более высокую социальную и экономическую эффективность инклюзивного образования: бюджет специального образовательного учреждения в разы превышает стоимость обучения ребенка с инвалидностью в массовой школе, даже с учетом затрат на переподготовку учителей, введение дополнительных штатных единиц специалистов и переоборудование школ; рассчитан и высокий социальный эффект от совместного обучения детей. Существенный вклад в развитие идеологии и практики инклюзивного образования в России могли бы внести частные школы и детские сады» [4, с. 9]. «Немаловажное значение в развитии интегрированного обучения имеют финансовые аспекты. Так, анализ данных о фактических расходах в год на содержание одного ребенка в различных типах образовательных учреждений показывает, что в специальной школе-интернате (около 100$) они примерно в 5 раз выше, чем в общеобразовательной школе (около 20 $)» [10, с. 19]. «В развитых странах школы получают финансирование на детей с особыми образовательными потребностями, поэтому они заинтересованы в увеличении числа учащихся, официально зарегистрированных таким образом» [4, с. 28]. «Подобная статистика в России не учитывается в рейтингах вузов, тогда как в Великобритании, например, от количества студентов, представляющих социальные группы бедных, мигрантов, инвалидов, а также от наличия программ подготовки этих абитуриентов к поступлению в вуз, зависит объем целевого бюджетного финансирования» [4, с. 30]. Язык не поворачивается признать кафтан инклюзии изящным во всех отношениях, после того как увидишь его экономическую подкладку. Мятущаяся душа моя приходит в смущение и изумление: с одного фланга звучат праведные слова о бескорыстной любви к слабому и беззащитному, с другого доносится холодный рокот труб меркантилизма, экономической целесообразности и минимизации бюджетного финансирования образования. Их перекрывают призывы обеспеченных западных миссионеров к небогатому российскому учителю любить своего подопечного за малые деньги. И все сильнее надсадная флейта тревоги: а что, о смысле и целях специального образования нынче вообще говорить неприлично?

«Инклюзивное образование – это отнюдь не роскошь, доступная только странам с высоким уровнем дохода. Действительно, многие наиболее инновационные и радикальные события происходят сегодня в странах с низким уровнем дохода, таких, как Лаосская народная демократическая республика, Лесото, Марокко, Уганда. Опыт показал, что существуют способы формирования инклюзивной практики на местном уровне, не требующие дополнительного финансирования: совместная работа учащихся, участие родителей в классе, решение проблем учителями и взаимная поддержка доказали свою эффективность» [7, с. 28].

Знавал, знавал я нечто похожее, недоверчивые мои судьи, жаль за давностью лет запамятовал об удивительных способах «формирования инклюзивной практики на местном уровне», усвоенных на собственной школярской шкуре в середине 1950-х годов. Слеза наворачивается, когда вспоминаешь детские годы чудесные, жаль только, что с первой поистине замечательной учительницей жизнь свела всего на один учебный год.

Потом в другой школе была Александра Ванна, тугоухий Саша, два или три одноклассника с задержкой психического развития, умственно отсталый Петя и Сергей Иванович. Разумеется, педагога именовали Александра Ивановна, но именно в первой ошибочной транскрипции некогда юный автор этих строк записал имя учительницы, о чем ему почти ежеурочно напоминали вплоть до завершения четвертого класса. Пете не повезло больше, он был крайне глупым, да еще страдал озеной. В воспитательных целях Александра Ванна не забывала в самых простонародных выраже-

ниях напоминать детям и Пете диагноз, записанный в его медицинской карте. Средство для борьбы со зловонным насморком педагог нашла не очень затратное, периодически вытаскивая Петю из-за парты, управительница наша заставляла его вытирать нос тряпкой, лежавшей в поддоне классной доски. Не знаю, почему Петя плакал, смотреть со стороны на его раскрасневшуюся мордочку, украшенную после экзекуции не только зелеными, но и белыми меловыми усами, было достаточно потешно.

Над Сергеем Ивановичем, напротив, смеяться никто не рисковал, да и к доске его вызывали редко. В пору, когда возраст одноклассников едва подкатил к девяти, Сергею Ивановичу исполнилось шестнадцать. Ростом он был на голову выше всех педагогов, широк в плечах, носил не школьную форму, а взрослую одежду, а также усы. На моей памяти к доске Сергея Ивановича вызвали только один раз, ему было предложено найти Москву на географической карте, занятой двумя полушариями. Коротенькая указка почти полностью спряталась в могучем кулаке Сергея Ивановича, который, вперяясь в уменьшенное изображение Земли на манер полководца, искренне искал столицу нашей родины во всех морях и океанах, вероятно, синий цвет привлекал его больше прочих. Боюсь утомить читателя нахлынувшими детскими воспоминаниями, но решился поделиться ими, дабы показать, сколь глубоки корни «включения», выдаваемого за новацию. Правда, ни Александра Ванна, ни мои ровесники слова *инклюзия*, от которого за версту веет космополитизмом, не слыхали, а и знали бы, упаси Бог, не рискнули бы произнести! Теперь ту позорную практику обучения детей с особыми образовательными потребностями без оказания им необходимой психолого-педагогической помощи можно смело назвать волюнтаризмом...

Впрочем, оставь нас, коварная богиня памяти Мнемозина, нет дела читателю до детских галлюцинаций стареющего автора, возвратимся в день сегодняшний, к яркому солнцу и равным правам на образование. Вопросы же, где европейское солнце припекает жарче всего, куда за опытом инклюзии с холодного севера стремится пытливый ум российского исследователя, задавать нужды нет, имя искомой земли известно — Португалия. А потому — вперед, без страха и сомнений!

«В Португалии принят закон об обязательном инклюзивном образовании. В стране насчитывается около 60 тысяч детей с особыми образовательными потребностями. В практике данных учебных образовательных учреждений инклюзия рассматривается в трех аспектах: в качестве новой педагогической модели, социального заказа общества, и, наконец, изучается и развивается юридическая сторона инклюзии. Последнее направление обусловливает наличие и разработку отдельно взятого в каждой стране законодательства в отношении лиц с проблемами здоровья.

Пять с половиной тысяч преподавателей помогают 96% детей с отклонениями в развитии получить образование в дошкольных и школьных учреждениях. В специализированных учатся 4% детей-инвалидов, которые также наряду с данными школами, как правило, несколько дней в неделю посещают обычную школу по индивидуальному плану. В эти дни специалисты оказывают необходимую помощь детям с проблемами здоровья и их преподавателям в учебном процессе, в решении вопросов общения со сверстниками и преподавателями, а также вопросов медико-социального аспекта. В качестве **странствующих преподавателей** (посещающих детей в нескольких детских садах, школах) выступают физиотерапевты, психологи, эрготерапевты, специалисты по экспрессивной терапии (преподаватели музыки и танцев), по психомоторному развитию, логопеды, социальные работники и др.» [6, с. 94].

Вот так удача, мы на верном пути, вот он идеал: «96% детей с отклонениями в развитии» включены (инклюзированы) в дошкольные и школьные учреждения общего типа! Простак по свойству своей повышенной чуткости к терминологической политкорректности повернет взор вспять и перечтет, увы, с прежним результатом: «дети с отклонениями в развитии». Как можно, ведь это неприличное ныне словосочетание противоречит духу и букве Саламанской декларации, неужели исторические распри между Португалией и Испанией оставляют печальный след и в этой сфере или российский профессор, многократно изучавший проблему с выездом на место, «не в курсе», но в таком случае можно ли верить прочим свидетельствам?

«Лучше было бы обойти их здесь молчанием, не трогать» [9, с. 138] советует мудрец, но как строить защиту не прибегая к фактам? А потому вернемся к первоисточнику. «В школе каждого ученика (группу ребят) с выраженными проблемами интеллектуальной, сенсорной или двигательной недостаточности на уроках сопровождает педагог. Как правило, он не имеет специального педагогического (или вообще педагогического) образования. В его задачи входит помощь при выполнении заданий учителя, при перемещении ребенка из класса в класс, в столовую, спортивный зал или на спортплощадку в школьном дворе. Как правило, все перемены каждый ребенок проводит на воздухе, занимаясь подвижными играми.

Посещение уроков и оценка его деятельности определяются индивидуальной программой развития. Ученики данной категории приходят на уроки родного языка (в отдельных случаях в более старших классах – и иностранного), чтения, труда и некоторые другие. Как в начальной, средней школе в каждом классе учатся 22–24 ребенка. Если же в его состав входит ученик данной категории, количество учащихся сокращается до 20. Дети со сложной структурой дефекта (как правило, старшеклассники) большую часть времени проводят в специальных помещениях или библиотеке. С ними занимаются два педагога-реабилитолога по специальным индивидуальным программам, которые включают не только развитие социальных навыков, изучение основ учебных дисциплин (учат читать, считать, писать), но и ряд оздоровительных мероприятий (посещение инструктора по плаванию и т. д.)» [6, с. 95–96].

Радость при знакомстве с представленной моделью вызывает лишь вера в то, что звучащие ей эпиталамы не потревожат слуха ушедших титанов отечественной дефектологии, не то явились бы их тени автору и испортили свадьбу политехнизированной специальной школы с пленительной южной инклюзией.

Простаку, не имеющему под рукой доброго стакана порто, трудно понять, чем хороши люди, берущие на себя ответственность за образование ученика с ограниченными возможностями здоровья и при этом «не имеющие специального педагогического (или вообще педагогического) образования». Оказывать помощь при перемещении ребенка из класса в класс, в столовую, спортивный зал или на спортплощадку» они, допускаем, могут, правда, не совсем ясно (если в общем потоке 96% детей-инвалидов), как «**каждый** ребенок занимается подвижными играми»?

Читаешь: «старшеклассники со сложной структурой дефекта большую часть времени проводят в специальных помещениях или библиотеке», и невольно задумываешься, а где же они «проводили учебное время» в младшем школьном возрасте, неужели занимались исключительно подвижными играми на воздухе? Умение плавать дорого и значимо для любого потомка Магеллана, а потому не станем мучить вопросами инструктора по плаванию. А вот учат ли в португальской школе детей с ограниченными возможностями здоровья младшего школьного возраста «читать, считать, писать», узнать из цитируемого текста без посещения страны крайне затруднительно. Коротко говоря, прелесть описанной инклюзии сомнительна, но призыв к ней так пьянит, что преисполненный отваги неофит способен пополнить воинство «странствующих преподавателей» и ринуться крушить ненавистные мельницы специальной школы, ибо на свежих руинах сами собой — одной учительской любовью — впоследствии соткутся замки инклюзивного образования, конечно, как мы помним, при условии «активного участия в данном процессе (субъектно-объектная роль) самого ребенка».

При беглом взгляде пейзаж инклюзии на Пиренейском полуострове околдовывает своей грубой простотой, так бы и смотрел, и запоминал, и впитывал, но, чу: «Не все дети смогут работать, когда вырастут. Им непросто находиться и среди здоровых сверстников. Поэтому в ряде школ уже традицией стали дни «Особого ребенка». Всем школьникам предлагается на переменах посидеть некоторое время в инвалидной коляске, платком завязать глаза. Затем своими ощущениями и переживаниями они делятся на огромном плакате «Если я не такой, то…». Написанные на нем детские высказывания заставляют многое переоценить в жизни, стать добрее к тем, кто лишен человеческих радостей» [6, с. 96].

Робкий душою, не имею смелости принудить тебя, мой сердобольный читатель, «делиться ощущениями и переживаниями на огромном плакате», да и времени нет на групповой катарсис, ибо пред-

стоит ломать голову над очередной авторской загадкой: почему в стране, не вчера принявшей закон об обязательном инклюзивном образовании, до сегодняшнего дня детям с особыми образовательными потребностями «непросто находиться среди здоровых сверстников»? Не соблазняют ли нас миражем инклюзии? Возможно, субтропический средиземноморский, мягкий, без резких колебаний температур климат способен согреть Фатуморгану, но должно ли ее оптические чудеса пытаться вызывать к жизни в наших погодных условиях?

Прочь, прочь с солнечных берегов Атлантического океана, не оглядываясь, не то успеем услышать вдогонку, что «принцип индивидуальной инклюзии в Португалии заключается и в том, что она преследует не столько образовательные цели, сколько становится поворотом для социализации детей с проблемами в развитии. Чаще всего в учебно-воспитательный процесс включаются дети с однородным и негрубым нарушением» [6, с. 96]. Не станем обнаруживать болезненный интерес, спрашивая, куда при почти полном, если верить автору научной статьи, переводе детей с ограниченными возможностями здоровья в общий поток, делись те, у кого нарушения носят выраженный или сочетанный характер. А уж если индивидуальная инклюзия в Португалии «преследует не столько образовательные цели, сколько становится поворотом для социализации детей с проблемами в развитии», оставим столь оригинальную модель за поворотом и отправимся к туманному Альбиону.

«В Англии сейчас любые документы, так или иначе касающиеся социальной политики, пестрят словами «включение». Но это вовсе не значит, что авторы имеют в виду какие-то радикальные преобразования существующей системы. Возьмем доклад Томлинсона (Tomlinson, 1997), озаглавленный «Включенное обучение»: включение тут определяется как «изыскание адекватных ресурсов для удовлетворения специфических потребностей и индивидуальных стилей деятельности каждого учащегося». Ни слова об участии в жизни класса и школы или даже о необходимости постоянно находиться в школьном коллективе. В таком смысле «включение» оказывается более слабым понятием, чем «интеграция», которая предполагает включение в единую образовательную среду» [2, с. 42].

Впрочем, при упоминании о британской модели инклюзии дадим отдых фонтану критического красноречия, поскольку даже новообращенным известно, что та коренным образом отличается от моделей прежде упоминавшихся стран. В Англии инклюзия имеет иные формы, впрочем, и законодательство там иное, и экономика, и ментальность, и гражданское общество, и традиции, и опыт деятельной благотворительности, и история обучения детей-инвалидов... Вот, вот о чем следовало предупредить неподготовленного читателя с самого начала, набор букв, складывающихся в слово инклюзия, постоянен, тогда как сама она, в зависимости от страны пребывания, меняет обличье, словно гламурная модница, здесь она одна, там совсем другая, окликнешь ее официальным именем, а обернувшаяся и не знакома тебе вовсе.

Многоликость инклюзии объясняет, почему рассказ знатока политики интегрированного обучения в Норвегии Г. Стангвика словно день от ночи отличается от всего, что мы узнали до него. «Важно так определить цели и методы интеграции, — пишет исследователь из Скандинавии, — чтобы данная политика охватывала максимально широкую часть проблемных детей и открывала для них широкие перспективы. Проблемы, которые у детей с различного вида патологией возникают в процессе обучения, чрезвычайно разнообразны как в плане типологии, так и в плане степени их выраженности. Успех интеграции возможен только в том случае, если будет учтен весь спектр индивидуальных потребностей детей, и если будут задействованы все образовательные возможности, доступные школе» [9, с. 60].

Со слезами радости хочется поставить свою подпись не то что под каждой фразой, под каждой буквой, ибо это именно тот образ, что грезился в сладких мечтах о правах на образование детей с ограниченными возможностями здоровья в России. А утрешь счастливые слезы и увидишь, как сквозь печатные строки, черным по-бумажному, проступает совсем иной облик: «Инклюзивное обучение на уровне класса — это не более чем хорошее обучение в любом другом месте. Многие учителя уже преподают инклюзию без дополнительной специальной подготовки (пример Лесото). В Лесото начата реализация проекта, в рамках которого проводятся семинары по интенсивному обучению местных учителей вопросам инклюзивного образования. Несмотря на переполненные

классы и отсутствие основных ресурсов в 10 отобранных пилотных школах, выяснилось, что большинство учителей уже преподают с учетом принципа инклюзивности, обеспечивая, чтобы все дети, даже в самых переполненных классах, участвовали в работе класса, понимали задания или получали необходимую поддержку от других детей.

Учителя с уверенностью могут направлять детей к местным медицинским работникам в случае общих глазных или ушных инфекций, которые могут помешать учебе ребенка. Успешная реализация проекта в пилотных школах побудила правительство принять принцип интеграции детей с ограниченными возможностями в качестве национальной политики и расширить круг участвующих в проекте школ» [7, с. 30]. Нет, не такую инклюзию чтут в своих землях британцы, голландцы, германцы, скандинавы и многие иные нации, обитающие в странах благоденствия.

«Иному из вас, быть может, покажется, что в словах моих больше дерзости, нежели правды. Но приглядимся немного…» [9, с. 125]. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов (декабрь 1993) о системе специального образования упоминают безо всякого пиетета, будто возводилась она на протяжении двух предшествующих столетий не столько стараниями, по преимуществу, участливых к судьбам детей-инвалидов подвижников и альтруистов, сколько злым умыслом мучаемых агорафобией любителей заведений закрытого типа.

И пусть в сегменте «образование инвалидов» специальная школа продолжала играть видную роль, упоминать о ней, тем более добрым словом, становится непристойно, как об оставленной жене на новой свадьбе. Почему же дерзнули мы вместо восхваления прелестей инклюзии под одобрительные аплодисменты ее почитателей, не страшась вызвать насмешку, а то и гнев строгого суда, хулить то, что надлежит славить? Движет нашим бесталанным пером не столько зависть к людям, поездившим по миру за счет приглашающей стороны, свято верящей, что вложенные в прием средства чудесным образом преобразят унылый образовательный ландшафт, в коем долго плутали дикие русичи, сколько глупая обида за забвение великого наследия деяний собственных Платонов и быстрых разумом Невтонов отечественной педологии и дефектологии.

Инклюзия, утверждаем мы, имеет несколько способов бытия или, говоря языком богословия, ипостасей. Вознамерившись оправдать в глазах современников и специальную школу, и себя, как человека, много лет трудившегося на ее благо, не хотелось бы впасть в тяжкий грех противопоставления консервативного института — специального учебного заведения – институту прогрессивному, суть образовательной интеграции или инклюзии. Из известных ипостасей инклюзии близка нам та, что не сводится, говоря языком черни, к волюнтаристскому перемещению ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду ради только обретения им социального опыта и контактов. Нас учат: «инклюзия — это реформирование школ и перепланировка учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения детей» [14, с. 177].

Мечтательный волшебник, герой пьесы-сказки Евгения Шварца «Снежная королева», каждое свое чародейство предварял магическим заклинанием: «Крибле, крабле бумс!» Сегодня колдовской заговор при создании «инклюзивной школы» звучит не менее таинственно: «Пандус, лифт, удобный туалет!» Скромно потупим глаза и не дадим себя втянуть в схоластический диспут о преимуществе туалета, приспособленного для ребенка-инвалида, перед туалетом, не приспособленным, ибо при наличии в России школ с «удобствами на улице» далеко уйти можем от основного вопроса обсуждения: при какой организационной форме обучения ребенок с ограниченными возможностями здоровья способен достигать максимального уровня развития.

Не прибегая ни к какому иносказанию, отважно заявим: нам близка та инклюзия, которая не сводится к «реформированию школ и перепланировке учебных помещений», а та, что обеспечивается лишь при условии отсутствия в учебном заведении, открывающем двери для ребенка с ограниченными возможностями здоровья, физических, психологических или иных барьеров, и условии наличия компетентных педагогов, соответствующего методического и технического оснащения.

Но, быть может, для придирчивого читателя увещевания соотечественника не указ? Обратимся в таком случае к авторитету человека, пожалуй, лучше прочих ориентированному и в проблеме инклюзии, и в проблеме интегрированного обучения, и в нюансах специального образования. Про-

фессор University of Lethbridg in Alerta (Канада) Маргрет Винзер (M. Winzer) — автор большого числа монографий по истории возникновения специальной школы, становлению и развитию национальных систем специального образования детей-инвалидов в Западной Европе, США и Канаде — в 2009 году опубликовала книгу с примечательным названием «От интеграции к инклюзии». Маргрет Винзер не является миссионером, который любой ценой должен нести учение в варварские территории, она просто излагает свою позицию, щедро знакомя заинтересованного читателя, с подчас взаимоисключающими друг друга мнениями людей, по чьим чертежам Запад строил инклюзивное образование.

«На рассвете инклюзивного движения сторонники полной инклюзии захватили поле моральных и идеологических основ. Они «перередактировали» специальное образование, предложив новые предположения, системы, процедуры и порождали бесконечные проекты, идеи, ключевые слова, фразы и метафоры. Но они также пытались препятствовать дискуссиям и имели склонность к использованию инклюзивной реформы в качестве инструмента идеологического запугивания. Их риторика часто содержала разгневанную праведность, это был тон разгневанных евангелистов в их ярости по отношению к еретикам и неверующим [15, с. 81].

Активные приверженцы инклюзии были мастерами по части организации принятия документов по реформе, пользуясь этим, они завысили цену инклюзии, признавая ее как единственный путь уважительного обращения с инвалидами. Продвигавшие эту идею (промоутеры) действовали скорее экстремистски, чем адекватно: они воздвигли свою логику на болезнях специального образования, которая являлась центром обсуждений, по крайней мере, с 1960-х годов. Быть не инклюзивным вскоре означало быть вне образовательной моды. Трезвые и предусмотрительные голоса тонули в приливе логических обоснований, которые были по существу ценностно-ориентированными, философскими и концептуальными.

Теории были сокращены до кратких утверждений, язык был переполнен лозунгами, системы взглядов были упрощены. Инклюзия опиралась скорее на моральную справедливость, чем на то, что по опыту могло быть реальной основой. Слои риторики и аргументации порождались не только необходимостью решения дилеммы о специальных потребностях и специальном образовании, но и благодаря связи с ней царствующих концепций о равенстве и социальной справедливости.

Пропаганда полной инклюзии началась с нравственных и желаемых априори предпосылок (покончить с дискриминацией и сегрегацией), но продвигалась она от этой точки к нежизнеспособным предположениям и установкам. Со временем пропаганда полной инклюзии, несмотря на всю изначальную привлекательность, не смогла противостоять разумным соображениям. К середине 1990-х страсти вокруг реформистского движения смолкли, и на передний план были выдвинуты исследования. Стали преобладающими более консервативные точки зрения, которые отстаивали избирательную инклюзию, опирающуюся на индивидуальные потребности конкретных учащихся [15, с. 208].

К концу 1990-х началось осторожное контрдвижение. Поскольку консервативные голоса по своему количеству выигрывали, истерию и рвение инклюзивной реформы вытеснили более трезвые размышления. Дети и молодые люди с легкой инвалидностью с большей вероятностью оказывались в общем классе; при выраженной инвалидности они обучались в специальных классах, школах или условиях. Глухие и слепые учащиеся, дети с комплексными дефектами или с серьезными эмоциональными расстройствами составили самую большую часть из тех, кто обучался в специальных школах (McLeskey, Henry & Hodges, 1999) [15].

«Воистину глупо было бы приводить и далее подобные примеры» [9, с. 192] или длить и без того затянувшуюся речь, так как, правда, не в крайностях, а в разумном содействии, содружестве школы специальной, интегрированного образования и инклюзии, во всяком случае, в ближайшей исторической перспективе. Что же касается избранного способа говорить о предметах возвышенных в тоне ироничном, то это есть прямое следование рекомендациям Эразма: «разрешая игры людям всякого звания, справедливо ли отказывать в них ученому, особливо ежели он так трактует забавные предметы, что читатель, не вовсе бестолковый, извлечет отсюда более пользы, чем иного педантического и напыщенного рассуждения? Что же касается вздорного упрека в излишней резкости, то отвечу, что

всегда дозволено было безнаказанно насмехаться над повседневной человеческой жизнью, лишь бы эта вольность не переходила в неистовство. Весьма дивлюсь я на нежность современных ушей, которые, кажется, ничего не выносят, кроме торжественных титулов» [9, с. 45].

На сем и расстанемся, мой проницательный Читатель.

Список литературы:

1. *Банч, Гарри Оуэн.* Поддержка учеников с нарушением интеллекта в условиях обычного класса: пособие для учителей. — 2-е издание / пер. с англ. С. Ю. Котова. — М., 2008.

2. *Бут, А.* Политика включения и исключения в Англии: в чьих руках сосредоточен контроль? / хрестоматия по курсу. / А. Бут / сост.: Шуламит Рамон, В. Шмидт. — М., 2003.

3. *Влашу-Балафути, А.* Политика и практика в области специального и интегрированного обучения в Греции / хрестоматия по курсу / А. Влашу-Балафути, А. Зониу-Сидерис / сост.: Шуламит Рамон, В. Шмидт. — М., 2003.

4. Инклюзия как принцип современной социальной политики в сфере образования: механизмы реализации / под ред. П. Романова, Е. Ярской-Смирновой. Сер. «Научные доклады: независимый экономический анализ». — М., 2008. — № 205.

5. *Малофеев, Н. Н.* Актуальные проблемы специального образования. Н. Н. Малофеев // Дефектология. — 1994. — № 6. — С. 3–9.

6. *Пенин, Г. Н.* Об организационных аспектах инклюзивного образования в Португалии. Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии / Г. Н. Пенин, И. В. Прищепова / матер. международного теоретико-методологического семинара (27 апреля 2009 года). — М., 2009.

7. Поощрение прав детей с ограниченными возможностями здоровья // Дайджест Инноченти. — ЮНИСЕФ. — 2008. — № 13.

8. Россия: на пути к равным возможностям. Доклад / руководитель авторского коллектива Гонтмахер Е. Ш. — М., 2009.

9. *Роттердамский, Эразм.* Похвальное слово глупости / пер. П. К. Губера; вступ. статья И. Смилги. — М.–Л.: Academia, 1932.

10. *Стангвик, Г.* Политика интегрированного обучения в Норвегии / хрестоматия по курсу / сост. : Шуламит Рамон, В. Шмидт.— М., 2003.

11. *Шипицина, Л. М.* Навстречу друг другу: пути интеграции (Специальное образование в массовых школах в России и Нидерландах) / Л. М. Шипицина, ван Рейсвейк К. / под ред. Л. М. Шипициной и К. ван Рейсвейка. — СПб., 1998.

12. *Шипицина, Л. М.* Психологические проблемы интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья. Реализация государственной политики в интересах детей с ограниченными возможностями здоровья / матер. Всероссийской научно-практической конференции (Кисловодск, 21–23 апреля 2010 г.). — Ставрополь. — 2010.— С. 69–71.

13. *Шуламит, Рамон.* Социальная эксклюзия и социальная инклюзия. Социальная эксклюзия в образовании / хрестоматия по курсу / сост. : Шуламит Рамон, В. Шмидт — М., 2003.

14. *Ярская-Смирнова, Е. Р., Наберушкина, Э. К. С*оциальная работа с инвалидами : учеб. пособие. — СПб., 2004.

15. *Winzer Margret A.* From Integration to Inclusion. A History of Education in the 20th Century. Gallaudet University Press. Washington, 2009.

Интернет-журнал «ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ»
2011, №6

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
www.pmedu.ru
2011, №6, 55-69

ВКЛАД М.В. ЛОМОНОСОВА В СОЦИОКУЛЬТУРНУЮ МОДЕРНИЗАЦИЮ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (к 300-летию со дня рождения)

CONTRIBUTION OF M.V. LOMONOSOV IN SOCIOCULTURAL MODERNIZATION OF RUSSIAN EDUCATION (to 300 years anniversary from the date of a birth)

Богуславский М.В.
Заведующий лабораторией истории педагогики и образования
Института теории и истории педагогики, член-корреспондент РАО,
доктор педагогических наук, профессор, председатель Научного совета РАО
по проблемам истории образования и педагогической науки
E-mail: hist2001@mail.ru

Boguslavsky M.V.
Head of the Department of history of pedagogy and education
of the Institute of theory and history of pedagogy,
Associate member of Russian Academy of Education, Doctor of Science (Education),
Professor, Chairman of the Scientific Council on the problems of History of Education and Pedagogy
(Russian Academy of Education)

Аннотация. Характеризуются итоги изучения педагогических идей и деятельности М.В. Ломоносова в отечественной историографии; дается периодизация процесса формирования педагогических взглядов М.В. Ломоносова и его научно – педагогической деятельности; представлена программа социокультурной модернизации российского образования М.В. Ломоносова.

Annotation. Article characterized results of studying of pedagogical ideas and activity of M.V.Lomonosov in domestic historiography; the periodization of process of formation of pedagogical sights of M.V.Lomonosov and his scientific – pedagogical activity is given; the program of M.V. Lomonosov sociocultural modernization of Russian education is presented.

Ключевые слова: российское образование, социокультурная модернизация, педагогическое ломоносововедение, историография, периодизация.

Keywords: Russian education, sociocultural modernization, pedagogical lomonosov studies, historiography, periodization.

«Ломоносов был великий человек. Между Петром I и Екатериною II
он один является самобытным сподвижником просвещения.
Он создал первый университет.
Он, лучше сказать, сам был первым нашим университетом»

А.С. Пушкин

Сейчас, когда закончилось первое десятилетие XXI века и отмечается 300-летие со дня рождения Михаила Васильевича Ломоносова (1711–1765 гг.), становится особенно явственно видно, кем он был для российского просвещения и образования на протяжении прошедших веков и, главное, чем стал.

Значение деятельности М.В. Ломоносова для судеб российского образования сопоставимо только с ролью в отечественной истории столь почитаемого Ломоносовым Петра I. Как Петр заложил фундамент современной российской цивилизации, так и М.В. Ломоносов стал основоположником отечественного национального образования, с рельефно выраженной патриотической и культурно-исторической направленностью. Благодаря М.В. Ломоносову, наука заговорила на русском языке и была постепенно освоена российской культурой. А в результате этого оказалась подготовлена почва и заложены основы для развития на научных основах отечественной педагогики, научно-педагогической терминологии, а более широко – для формирования педагогического самосознания России.

Особенное значение имела столь свойственная М.В. Ломоносову широкая просветительская направленность всей его научной и педагогической деятельности. В частности это проявлялось в последовательном выстраивании им институционально оформленного ствола светского непрерывного образования: от начальных школ до, говоря современным языком, постдипломного образования. При этом им последовательно отстаивался демократичный всесословный характер возможности получения такого образования.

Другой несомненной заслугой ученого является его плодотворная деятельность не просто по переносу, а по укоренению модели западного образования на русской почве. Центральным контрапунктом здесь выступала ориентация М.В. Ломоносова на универсальный и фундаментальный характер образования.

Все это свидетельствует об уникальном месте и стратегической роли ученого в развитии отечественной педагогики. Педагогические взгляды Ломоносова не только шире прагматичной педагогики петровской эпохи, но значительно мощнее и демократичнее сословной педагогической парадигмы эпохи Екатерины II.

Именно М.В. Ломоносовым заканчивается церковнославянский период российского образования и начинается его вхождение в широкий государственно-общественный и просветительский мейнстрим.

* * *

Возвеличивание Михаила Васильевича Ломоносова как российского и мирового гения, выдающегося ученого начало происходить только в начале XX века, когда в России достаточно широко отмечалось 200-летие со дня его рождения. Однако наиболее замедленным оказалось как раз признание оригинальности его педагогических взглядов и значимости его деятельности в сфере образования. И здесь длительное время все в основном сводилось к характеристике выдающейся роли Ломоносова в создании Московского университета.

Характерно, что оценка значимости вклада М.В. Ломоносова в отечественную педагогическую науку возрастала по мере того, как развивалась сама российская педагогика, обретая собственные, все более глубокие смыслы, как усиливалась ее научная рефлексия. По емкой характеристике Т.С. Буториной «Педагогические идеи Ломоносова следует рассматривать как учение, заложившее основы русской педагогики. В ней должное место занимает его просветительная программа, в которой он выступил организатором народного просвещения на основе таких принципов, как гуманизм, демократизм, народность» [1, с.15].

Вместе с тем подчеркнем, что для длительной недооценки значения педагогического наследия и деятельности в сфере образования Ломоносова были вполне объективные основания. И, главное из них, то, что собственно педагогическими трудами Ломоносова могут считаться в полной мере только две его сравнительно небольшие по объему работы «Проект Регламента московских гимназий» (январь–апрель 1755 г.) и «Проект Регламента академической гимназии» (март–май 1758 г.). Конечно, не количеством и объемом работ измеряется вклад исторического деятеля в развитие педагогики. И эти рассуждения приводятся, разумеется, не для того, чтобы принизить значение педагогического наследия Ломоносова для современности, а для того, чтобы подчеркнуть ряд серьезных

методологических проблем, которые неизбежно встают при характеристике значимости педагогических и взглядов Ломоносова для современного российского образования.

Эти проблемы и трудности рельефно отразились на процессе историко-педагогического изучения идей и деятельности просветителя, в котором можно выделить **три историографических периода**.

Начальный историографический период охватывает первую половину XX века. В дореволюционный период педагогические взгляды М. В. Ломоносова специально не рассматривались, а его деятельность в сфере образования трактовалась исключительно в связи с его ролью в создании Московского университета. Пожалуй, из отечественной педагогики начала XX века наиболее значима оценка известного историка педагогики М.И. Демкова, который считал М. В. Ломоносова «родоначальником научной русской педагогики» и подчеркивал, что Михаил Васильевич «столько сделал для русской педагогии, как редкий из известных педагогов. Он твердо поставил на ноги русскую науку и тем способствовал развитию научной педагогии; его заслуги перед русским языком и литературой неоценимы, а без этого русская педагогия не могла двинуться» [2].

Второй историографический период включает в себя время с 1955 г. до второй половины 80-х годов XX века. Начальный рубеж этого периода связан с очень широко отмечавшимся в 1955 г. 200-летием открытия Московского университета. В данной связи подчеркнем, что характерной чертой **развития ломоносововедения является рельефно выраженный дискретно-юбилейный характер**. Это имело неоднозначные последствия. С одной стороны, каждый «круглый» юбилей МГУ им. М.В. Ломоносова вызывал очередной всплеск научных и публицистических публикаций. С другой, – между юбилеями наступало, иногда затягивающееся на полвека, затишье в изучении ломоносововедческой проблематики.

На протяжении рассматриваемого периода в качестве наиболее значимых достижений можно выделить следующие:

1. Основательно изучена и представлена деятельность М.В. Ломоносова по организации Московского университета. Здесь наиболее значительный вклад внес М.Т. Белявский [3].

2. Охарактеризован выдающийся вклад ученого в учебную деятельность Академии наук Ломоносовского периода [4].

3. Появились содержательные монографии, непосредственно посвященные педагогическим взглядам М. В. Ломоносова и его деятельности в сфере образования [5].

Главным результатом данного историографического периода стало целостное и целенаправленное изучение педагогической деятельности М.В. Ломоносова, его взглядов. Особенно существенно, что указанные монографии были основаны на широком комплексе источников, зачастую впервые вводимых в научный оборот. В трудах данного периода М.В. Ломоносов правомерно характеризовался как «выдающийся патриот», «великий русский просветитель в самом широком смысле этого слова», «великий борец за просвещение России и замечательный педагог, обогативший передовую русскую педагогику». В них впервые была достаточно полно охарактеризована деятельность М.В. Ломоносова в Академической гимназии и Академическом университете.

Вместе с тем, созданные в конкретно-исторических условиях советской истории педагогики данные научные труды неизбежно содержали в себе *ряд деформаций и упрощений, искажавших и примитизировавших педагогические взгляды и деятельность М.В. Ломоносова*.

Особенно это касалось политической оценки мировоззрения М.В. Ломоносова, где он трактовался чуть ли не как страстный борец с самодержавием и убежденный атеист. Как, например, утверждала В.К. Бобровникова, «научная и педагогическая деятельность М.В. Ломоносова и его педагогические идеи были направлены против господствующей тогда религиозной идеологии и реакционной политики самодержавно-крепостнического государства в области просвещения» [6, с.15].

В учебниках по истории педагогики М.В. Ломоносов рассматривался как феномен, ни с чем и ни с кем не связанный в развитии отечественной педагогики XVIII в. Очень упрощенно трактовалась его философия образования, в которой всемерно подчеркивался лишь материализм Ломоносова. Среди педагогических принципов выделялись только требования демократизации школы, ее бессословности и общеобразовательного характера.

Третий историографический период охватывает время с середины 80-х годов XX века и продолжается по настоящее время. Его начало было связано с очередным юбилеем – 275-летием со дня рождения М.В. Ломоносова, отмечавшимся в 1986 году. В целом рассматриваемый период характеризовался качественным прорывом, прежде всего, в переосмыслении всего педагогического наследия М. В. Ломоносова и придании иного, более адекватного характера оценке результатов его педагогической деятельности, выправлению существенных оценочных деформаций предшествующего времени.

Во второй половине 80-х годов были опубликованы обобщающие книги о М.В. Ломоносове [7] и обстоятельные статьи С.Ф. Егорова, Р.Л. Доватор, М.А. Маслина, посвященные педагогическим взглядам М.В. Ломоносова. Значимым событием в ломоносововедении стала состоявшаяся в Архангельске осенью 1986 года представительная Всесоюзная научно-практическая конференция «М.В. Ломоносов и значение его деятельности для развития просвещения». Существенно, что были впервые выпущены избранные педагогические произведения М.В. Ломоносова [8].

Подводя итоги историографическому обзору, подчеркнем, что в результате охватившего столетие процесса развития педагогического ломоносововедения была создана **современная гносеологическая модель трактовки педагогических идей и деятельности М.В. Ломоносова**. Ученый был вписан не только в современную ему педагогику, но и включен в контекст актуальных педагогических проблем и оценок. В результате стала более рельефно проявляться его значимость для российского образования. Теперь он в духе времени и в силу неоднозначности и широты интересов трактовался как убежденный гуманист и даже оригинальный религиозный мыслитель [9].

Не умаляя достижения этих и других ученых, подчеркнем **выдающийся вклад в ломоносововедение ученой из Архангельска, доктора педагогических наук Татьяны Сергеевны Буториной**, для которой изучение педагогического наследия Ломоносова на протяжении почти тридцати лет стало не только научно- исследовательской деятельностью, но жизнью и судьбой. Существенно выделение и обоснование в диссертационном исследовании Т.С. Буториной специального Ломоносовского периода (1741–1765 гг.) в развитии русской педагогики XVIII века как заложившего основы научной педагогики [10].

Осуществленный историографический обзор позволяет сформулировать основные методологические подходы к трактовке педагогических идей М.В. Ломоносова и его деятельности в сфере просвещения и образования.

1. Как, пожалуй, никакого другого педагогического мыслителя, Ломоносова необходимо *рассматривать на протяженном историческом контексте XVIII–XXI веков,* поскольку только это дает возможность правильно оценить всю глубину, значимость и прогностичность его идей и взглядов.

2. Для трактовки педагогического наследия Ломоносова необходим *целостный подход*, поскольку все его работы носили просветительский, а, по сути, педагогический характер, каким бы проблемам они ни были посвящены.

3. Главное значение при оценке вклада Ломоносова в развитие образования и педагогики имеет тот *импульс для развития современного российского образования*, который заключен в его научном наследии. Этот импульс на широкой картине всемирного историко-педагогического процесса проявляет и порождает у исследователей более широкие смыслы, чем они были в свое время заложены в них самим Ломоносовым.

4. Безусловно, что при характеристике значения жизни и деятельности М.В. Ломоносова необходимо опираться на *современные методологические подходы* как в трактовке в целом истории XVIII века, так и «Ломоносовского периода» в развитии российского просвещения.

В контексте рассматриваемой проблематики в жизни и деятельности М.В. Ломоносова выделяются два магистральных периода: подготовка к научно-педагогической деятельности и, собственно, такая деятельность. Первый период охватывает время до 1742 г. – возвращения Ломоносова из-за границы в Россию, а второй – до смерти ученого в 1765 г. Естественно, что каждый из этих мегапериодов включал в себя ряд внутренних этапов.

I. Первый период: подготовка к научно-педагогической деятельности (с 8-9 лет, то есть, примерно, **с 1720 г. – до 1742 г.**)

Михаил Васильевич Ломоносов родился 8 (19) ноября 1711 г. в деревне Мишанинская Куростровской волости Двинского уезда Архангелогородской губернии (ныне с. Ломоносово). Деревня Мишанинская, позже слившаяся с деревней Денисовка, находилась на Куростров, на одном из девяти островов дельты Северной Двины, примерно в 140 км от места её впадения в Белое море напротив города Холмогоры.

Эта местность совсем не была культурной пустыней. Здесь еще в 1670 г. в Антониево-Сийском монастыре (96 км к югу от Холмогор) была открыта типография. В начале XVIII века в Холмогорах – старинном центре просвещения – было учреждено славяно-латинское училище. При отсутствии сети школ, поморы учили грамоте друг друга, переписывали и бережно хранили рукописные книги. Среди местных крестьян часто можно было встретить грамотных людей, а у некоторых имелись небольшие библиотеки [11, с.8].

На формирование личности Михаила Ломоносова, каким он отлился к 19 годам, оказал влияние комплекс социокультурных, ментальных, биографических и личностных факторов.

Исследователи жизни и деятельности М.В. Ломоносова всегда особо подчеркивали то важнейшее влияние на складывание индивидуальности Михайло Ломоносова, которое оказали уникальная *социокультурная среда*, весь уклад жизни северной поморской стороны, никогда не испытывавшей гнёта ига и не знавшей крепостного рабства. Историк-славист В.И. Ламанский писал: «в целой России в начале XVIII века едва ли была какая иная область, кроме Двинской земли, с более благоприятной историческою почвою и более счастливыми местными условиями» [12].

Несомненно, на формировании личности М. В. Ломоносова самым непосредственным образом сказался *особый поморский менталитет*, который отличали такие нравственные качества как мужество, настойчивость, самостоятельность в решении жизненных задач, трудолюбие, предприимчивость, хозяйственность и бережливость [11, с.9].

На эти базовые социокультурные и ментальные факторы накладывался *собственный жизненный опыт* Михайло Ломоносова. Жизнь среди поморов, пять походов с отцом в море, борьба с лишениями, суровыми природными условиями способствовали появлению у него необычайных физических и нравственных сил, закалили его характер, приготовили к последующей борьбе, обогатили ум разнообразными наблюдениями.

Все это вместе взятое способствовало *проявлению и формированию особых личностных качеств* Михаила Ломоносова. Среди них можно выделить: яркое природное дарование, прежде всего, великолепная память, явно выраженные филологические способности, что в тех конкретно-исторических условиях выступало главными необходимыми предпосылками для успешного образования. В нем рано пробудился интерес к чтению, к познанию необычного, нового. Наблюдаемые им явления природы ставили перед любознательным подростком целый ряд вопросов, на которые он, конечно, не мог получить ответы в своем социальном окружении. В результате у Михайло Ломоносова сформировалась устойчивая и сильная внутренняя мотивация к познанию и самообразованию и, особенно, последующему обучению.

Подчеркнем, что для подготовки М.В. Ломоносова к **научно-педагогической деятельности был последовательно задействован весь имеющийся в то время образовательный потенциал. При этом, велением судьбы будущий выдающийся ученый и просветитель последовательно прошел весь историко-генетический путь развития российского образования**.

В данном процессе можно выделить следующие, сменяющие друг друга этапы:

1. От традиций народной педагогики и семейного воспитания IX – XII веков (до девятилетнего возраста) – через первоначальное обучение «мастером грамоты» из священников, что особенно характерно для отечественной педагогики XIII–XIV веков (1719–1723 гг.), – к самообразованию, свойственному отечественной педагогике XV–XVI веков (1723–1730 гг.).

2. Затем его образовательный дискурс проходил через систематичное обучение в Славяно-греколатинской академии, уходящей педагогическими корнями в 80-е годы XVII века, и Киево-Могилянской академии (1731–1735 гг.).

3. Последующим шагом в образовании М.В. Ломоносова явилась подготовка в Академическом университете в Петербурге (1736 г.), созданном в 1725 г. и впитавшем в себя сущностные изменения в сфере образования петровской эпохи первой четверти XVIII века.

3. И, наконец, произошло своеобразное «погружение» М.В. Ломоносова в современную западноевропейскую науку (1736–1740 гг.), находившуюся тогда под воздействием двух сосуществующих и исторически сменяющих друг друга парадигм: рационализма Нового времени и нарождающейся Эпохи Просвещения.

Таким образом, можно утверждать, что будущий ученый и просветитель впитал в себя различные традиции и парадигмы: светскую и церковную; национальную российскую и западную; Рационализма и Просвещения. Более того, личность М.В. Ломоносова являла собой синтез всех этих традиций и парадигм.

II. Научно-педагогическая деятельность М. В. Ломоносова (1742-1765 гг.).

В научно-педагогической деятельности М. В. Ломоносова в 1742–1765 гг. можно выделить несколько внутренних этапов.

1. П*ервый этап (1742-1745 гг.) – пропедевтический или аналитико-подготовительный* – непосредственно связан с преподавательской работой ученого. Главное его содержание – это разработка Михаилом Васильевичем комплекса учебных пособий на русском языке.

После возвращения на Родину 8 января 1742 г. М. В. Ломоносов был определён адъюнктом физического класса Академии наук и художеств, а 25 июля 1745 г. стал первым русским ученым, избранным на должность профессора (академика) химии. Но поскольку в академии действовала учебная часть, включающая гимназию и университет, то молодому ученому было поручено преподавать, кроме химии, физическую географию, минералогию, «стихотворство и штиль российского языка». С этого времени М.В. Ломоносов **начал заниматься активной педагогической деятельностью**. В целом огромное стремление М. В. Ломоносова к знаниям совпадало с объективными процессами развития науки, образования и просвещения в современной ему России.

2. *Второй этап – организационно-методический – (1745–1749 гг.)* – связан в основном с методической работой ученого. Одновременно с подготовкой учебных пособий Ломоносов разрабатывает курс лекций на русском языке. На данном этапе начинают формироваться концептуальные позиции М.В. Ломоносова по вопросу о развитии просвещения, науки и образования в России.

Тогда же происходит его вхождение в сложный социокультурный контекст постпетровского времени. Традиционно время между деятельностью Петра I и царствованием Екатерины II дореволюционными историками оценивалось достаточно прохладно, а советскими историками в целом негативно. По выражению С.О. Шмидта, данное время характеризовалось как «бесцветный период, как эпоха социально-политической летаргии, нарушаемой лишь время от времени шумом дворцовых переворотов» [13, с. 163].

На самом деле те социокультурные тренды, которые были определены Петром I, продолжали, пусть и с существенным торможением, развиваться. В целом XVIII век – век Эпохи Просвещения, традиционно трактуемый как своего рода « школьный век», когда происходит развитие школы, образования, науки и просвещения, постепенно и в России становился велением времени. В проекции на судьбу М.В. Ломоносова важнейшее значение имели такие тенденции как развитие русской науки; распространение просветительства; складывание элементов системы профессионального образования; развитие процесса подготовки отечественных специалистов за рубежом.

3. *Третий этап педагогической деятельности М.В. Ломоносова – программно-концептуальный (1750–1760 гг.)* – характеризуется работой ученого над комплексом документов о развития среднего и высшего образования в России. Позднее эти материалы были названы исследователями педагогического творчества ученого «Ломоносовской программой организации просвещения в России». Тра-

дицонно в научной литературе этот период делят на два самостоятельных этапа (1750–1755 гг. и 1756–1760 гг.), что правомерно, но в значительной степени разрывает логику осуществления деятельности М.В. Ломоносова в сфере образования на протяжении 50-х годов XVIII века.

Новые тенденции развития образования были заданы Петром I в первой четверти XVIII века и к середине столетия в педагогике уже сложился определенный корпус идей, которые М.В. Ломоносову предстояло развивать. Ученый самой судьбой оказался хронологически как бы «посередине» развития отечественного просвещения, образования и педагогики XVIII в. Его идейными и содержательными предшественниками выступали такие крупные личности и оригинальные педагогические мыслители как Ф.С. Салтыков, И.Т. Посошков, Феофан Прокопович и, конечно, в наибольшей степени В.Н. Татищев.

Обобщая интеллектуально-духовный потенциал предшественников Ломоносова, можно следующим образом представить общую картину их представлений о путях и перспективах развития российского просвещения и образования.

1. Направленность образования на масштабную социокультурную модернизацию страны.

2. Ярко выраженный патриотический характер системы образования как фактора социально-экономического и культурного развития России.

3. Соединение западного и российского дискурсов развития просвещения и образования.

4. Прогностицизм – в трудах мыслителей были футурологически предначертаны основные тренды процесса развития российского образования XIX–XX веков.

5. Курс на создание в России стройной и единой системы образования от начальной школы до высшего профессионального образования, основанной на принципах бессословности, соединения религиозного и светского, общего и профессионального образования.

6. Фундаментальность и универсализм общего образования, при превалировании его гуманитарной направленности.

Наряду с этими важными и принципиальными положениями подчеркнем и более широкий характер духовно-интеллектуальной преемственности Ломоносова и его предшественников. В личном плане Михаила Васильевича, безусловно, должны были вдохновлять и стимулировать подвижничество и дерзновенная смелость реформаторов Петровской эпохи, включившихся по собственной инициативе в деятельность по поиску оптимальных путей создания российского образования. Вместе с тем совершенно неправомерно было бы полагать, что Ломоносов только воспринял и продолжил идеи и дела его исторических предшественников на ниве российского просвещения. Безусловно, разделяя и развивая основные положения образовательной парадигмы Петровской эпохи, Ломоносов совершенно четко обозначил кардинальный сдвиг по всем основным собственно образовательным и педагогическим контрапунктам этой парадигмы. Главное новое, что внес **Ломоносов в сферу образования, – это национальный тренд, универсальный и фундаментальный характер образования, соединение образования с наукой и развитием промышленности**.

4. *Четвертый этап – завершающий (1761–1765 гг.)*, – охватывающий последние годы жизни Михаила Васильевича, как обычно и бывает у крупных исторических деятелей, был достаточно тяжелым. Здесь негативно совпало несколько факторов.

1. Со смертью Елизаветы I в 1761 г. закончилась целая историческая эпоха со своими героями и фаворитами, полководцами и царедворцами. В последовавшей вскоре Екатерининской эпохе появлялись новые фавориты, а к «героям былых времен» относились негативно. Ломоносов же, несомненно, остался ментально в Елизаветинском времени. Более того, закатилась звезда, как бы сейчас сказали, «стратегических партнеров» Ломоносова елизаветинских времен – фаворит царицы И.И. Шувалов и канцлер М.Л. Воронцов были удалены от императорского двора, что, по сути, привело к прекращению инвестиций в социокультурные преобразования М.В. Ломоносова.

2. Резко ухудшилось здоровье Михаила Васильевича. В 1762 году он чуть не умер, и вообще 60-е годы были временем физического угасания.

3. Более того, физическая смерть Ломоносова на три года опоздала за его смертью как политика и деятеля образования. Екатерина II пришла к власти уже с готовой образовательной парадигмой,

целиком построенной на идеях Просвещения, с их совершенно четко выраженными политическими и социальными целями. Главные тренды Ломоносовского периода – демократизм, внесословность и заостренный национальный характер сферы образования – были уже не востребованы. На авансцене появился и новый педагогический лидер российского образования – И.И. Бецкой.

Однако, не стоит и преувеличивать радикальности смены педагогических парадигм: образовательной и просвещенческой. Эти парадигмы не выступали конкурентами, так как затрагивали разные стороны образовательного процесса, различные структуры и сферы. Сфера общего образования и профессионально-технического, по-прежнему, относилась к «ломоносовской парадигме», а Бецкой выражал в своей педагогической идеологии сословный дискурс, элитное образование и воспитание.

По убеждению известного историка С.О. Шмидта, «Екатерина II была в значительной мере продолжательницей того, что начали прежде, особенно в 1750-е годы, хотя и присваивала себе заслуги не только в завершении этих начинаний, но даже в самой инициативе подобной деятельности. Своей славой Екатерина II во многом обязана делам людей 1750-х годов – прожектеров, академиков той поры. Если бы не было Ломоносова и культурных преобразований его времени, Екатерина II не смогла бы осуществить и сотой доли своих начинаний в области культуры. То, что в литературе называют «веком Екатерины», явилось, по существу, за несколько лет до ее восшествия на престол, то есть в период расцвета деятельности великого Ломоносова» [13, с. 166].

Нет оснований и преувеличивать степень опалы, в которой находился Ломоносов в первой половине 1760-х годов. Он оставался на своих постах, как ученый пользовался заслуженным авторитетом – Екатерина II даже удостоила его лабораторию своим посещением. На первую половину 60-х годов пришлось время и международного признания Ломоносова. В 1763 году Ломоносов стал членом Академии художеств. Его избирают Почетным членом Шведской (1760 г.) и Болонской (1764 г.) Академий наук.

… 15 марта 1765 г., возвращаясь с заседания Адмиралтейств-коллегии, М.В. Ломоносов очень сильно простудился и ровно через месяц, 15 апреля скончался в своем доме на Мойке. Так завершился жизненный путь российского гения, и началось его бессмертие.

* * *

С позиций современного развития российского образования, в педагогическом наследии М.В. Ломоносова наибольшую значимость представляет сформированная им широкомасштабная перспективная программа развития отечественной школы и педагогики. Охарактеризуем данную программу. В качестве методологической основы исторического анализа идей Ломоносова использовалась модель социокультурной модернизации образования России, предложенная академиком РАО А.Г. Асмоловым [14].

1. Разработка проектов, раскрывающих сущность образования как ведущей социальной деятельности общества, и реализация этих проектов в государственных программах различного уровня

Наиболее рельефно проявляющейся стороной деятельности М.В. Ломоносова в сфере образования являлось выдвижение и реализация им крупных социально-образовательных проектов, что не было исключением для той эпохи. В целом, время правления Елизаветы I характеризуется историками как период «дворянского прожектерства». В просвещенном обществе доминировало «проектное сознание».

1.1. Трактовка образования и науки как определяемых государственными интересами социокультурных проектов

1750-е годы характеризуются появлением в России целого ряда оригинальных и содержательных образовательных проектов преобразования и усовершенствования сферы образования в стране. В данном аспекте в развитие российского просвещения наибольший вклад внес И.И. Шувалов – фаворит императрицы и главный сподвижник Ломоносова в осуществлении его социально-образо-

вательных проектов [13, с. 163]. Центром такой проектно-реформаторской деятельности являлась Академия наук, которая на протяжении XVIII в. выступала за создание национальной науки и культуры, за развитие образования в стране. Членами Академии наук были составлены 73 проекта, направленные в целом на создание государственной системы начального и среднего образования в стране, на реорганизацию академических учебных заведений и организацию новых учебных заведений [3, с. 39, 41].

В историко-педагогической науке до последнего времени эти проекты не рассматривались. Связано это было, во-первых, с объективными трудностями – большинство из них были созданы немецкими учеными, соответственно на немецком языке. Но дело не только в этом – существовало «патриотическое» стремление – замалчиванием этих документов выделить и особо подчеркнуть значимость тех просветительских проектов, которые представлял Ломоносов, как уникальных для того времени.

Однако, Михаил Васильевич совершенно не нуждался в такой «услуге» от историков, поскольку, действительно, являлся автором масштабных и оригинальных проектов, направленных на развитие отечественного просвещения, науки и образования. В них предусматривалась необходимость создания в России системы образования от начальных школ до Академии наук. При Петре I были определены начальная и конечная точки этой системы – открыты «цифирные школы», и созданы Академия наук и университет. Предстояло, как заполнять отсутствующие звенья – прежде всего, в сфере общего образования, так и экстенсивно развивать все ступени этой системы.

В концентрированном виде взгляды М.В. Ломоносова на развитие образования заключены в созданных им проектах «Регламента московских гимназий» (1755 г.) и «Регламента академической гимназии» (1758 г.), которые можно рассматривать как видные достижения русской педагогики. В этом же ряду следует трактовать и «Проект об учреждении гимназий и школ в «больших» и «малых» городах», инициатива составления которого, предположительно, принадлежала М.В. Ломоносову.

С этим проектом 1 ноября 1760 г. выступил куратор Московского университета И.И. Шувалов, предложивший открыть в больших городах гимназии, а в малых – школы грамотности, в которых можно было бы готовить детей к поступлению в гимназии, а «из Гимназий в Кадетский корпус, в Академию, в Университет» (Цит. по 4, с.32-33).

1.2. Модернизация и создание социокультурных образовательных институтов

В разработке и осуществлении своей программы Ломоносов столкнулся с двумя объективными факторами, которые задавали явно выраженную специфику его проектно-реформаторской деятельности.

Во-первых, по сути, Ломоносову многое в образовательной системе России приходилось создавать заново.

Во-вторых, то, что имелось, нуждалось в кардинальной перестройке.

В этой сфере наиболее значима деятельность Ломоносова по преобразованию и созданию двух важнейших социокультурных институтов модернизации российского образования XVIII века: Академии наук и Московского университета. В последующем им предусматривалась дальнейшая отстройка всех «этажей просвещения» на местах. Такая последовательность, с одной стороны, была вынужденная, а, с другой, стратегически правильная, так как самой острой проблемой того времени была подготовка преподавательского корпуса. Симптоматично, что именно такую последовательность развития «сверху» просвещения в постсоветской России предлагал в 1940-е годы деятель Русского зарубежья, известный философ Г.П. Федотов.

1.2.1. В должности советника канцелярии *Академии наук* (1757 г.), осуществлявшего руководство учебными заведениями Академии, Ломоносов разработал план реорганизации управления АН и проект её устава. Программа реформирования деятельности Академии наук, отраженная в многочисленных документах, созданных Ломоносовым в 50- е годы XVIII века, включала в себя следующие взаимосвязанные направления:

- нацеленность всей деятельности Академии на социально-экономическое развитие России, тесной связи ее с российским обществом;

• кардинальная «русификация» всей деятельности и жизни Академии: от состава академиков до организации ее внутренней жизни;

• центрирование деятельности академиков на подготовке научных и педагогических кадров из российского юношества, создание при Академии наук специальных учебно-научных центров, в которых можно было бы вести подготовку высококвалифицированных специалистов;

• кардинальное усиление в деятельности Академии, в данной связи учебной деятельности, и соответствующая модернизация имеющихся образовательных институтов: Академического университета и академической гимназии.

Благодаря реализации такой масштабной программы, Санкт-Петербургская Академия наук в Ломоносовский период внесла определяющий вклад в культурно-образовательную жизнь России, выступая в качестве мощного источника идей, постоянно выдвигая оригинальные просветительско-образовательные проекты. Академия наук способствовала осознанию обществом и правительством необходимости масштабных просветительских преобразований и указала главные направления коренных изменений школьного дела в России. Это позволило к концу XVIII в. добиться существенных успехов в сфере просвещения и заложить основу для дальнейшего развития образования, науки и культуры в целом (15, с.41.).

1.2.2. Создание Московского университета

Важное место в Ломоносовской программе порождения институтов социокультурной модернизации отводилось высшему образованию, созданию основ педагогики высшей школы. По мнению ученого, университеты должны являться ведущими в стране учебно-научными центрами, которые оказывали бы решающее воздействие на развитие науки и распространение просвещения в России. Именно в этом ракурсе можно понять смысл известной фразы А.С. Пушкина. Михаил Васильевич Ломоносов действительно был похож на университет-учреждение, не столько самостоятельно развивающее науку, сколько создающее людей, способных делать это в будущем.

Как известно, М.В. Ломоносов сыграл важнейшую роль в открытии в 1755 году Московского императорского университета. При этом в советской историографии было явное занижение роли в просветительской деятельности М.В. Ломоносова государственных деятелей Елизаветинского периода, в том числе и вклада И.И. Шувалова в создание Московского университета.

В целом можно согласиться с позицией Т.С. Буториной, адекватно оценивавшей значительный, по сути, паритетный вклад И.И. Шувалова и М.В. Ломоносова в создание Московского университета, предлагая этот вопрос рассматривать «не в плане противопоставления этих двух выдающихся людей, а в плане их взаимодействия на благо общегосударственных интересов [1, с. 18-19].

Для программы М.В. Ломоносова по созданию и деятельности Московского университета были характерны следующие приоритеты.

1. Комплексный подход к проектированию направлений деятельности

Особенностью Ломоносовской программы деятельности Московского университета являлась ориентация на общественные потребности в кадрах. Поэтому он рекомендовал при установлении числа университетских кафедр исходить из потребностей страны. Это, по убеждению ученого, еобходимо для того, чтобы «план университета служил во все будущие годы».

Перед университетом Ломоносов поставил несколько целей, объединенных идеей служения на «пользу и славу Отечества»:

1) развитие науки (особенно в области философии, истории, русской грамматики, права, медицины);

2) популяризация научных знаний (через печать, библиотеку, лекции,

диспуты);

3) решение педагогических задач (подготовка образованного молодого

поколения через университет и гимназии, контроль и руководство учебно-воспитательным делом в учебных заведениях). Для этого при Московском университете, уже после смерти Ломоносова, в 1766 году была открыта учительская семинария.

2. Светский характер преподавания

В Московском университете функционировали три факультета: философский, юридический, медицинский.

Обратим внимание на то, что в отличие от западноевропейских университетов Ломоносов предложил изменить структуру высшего образования в России, отказавшись от богословского факультета.

3. Придание процессу образования явно выраженного национального характера

Обучение в университете велось преимущественно на русском языке; была создана значительная группа русских профессоров, боровшихся за передовую науку, национальное просвещение и демократическую педагогику.

4. Демократизация и автономизация университетской жизни

В проект создания университета в Москве М.В. Ломоносов внес те демократические предложения, которые он ранее отстаивал для Академического университета. Именно Московский университет в полной мере воплотил идеи ученого о развитии русского образования. Университет был автономен, освобожден от политического надзора, сборов, имел свой суд.

Весь первый состав студентов состоял из разночинцев. При университете начала функционировать гимназия, в состав которой записалось несколько сотен человек. Особенно быстро заполнили места гимназисты, находившиеся на казенном содержании. Причиной такого успеха было наиболее целесообразное в тех условиях построение учебного плана гимназии, что явилось важной предпосылкой для открытия провинциальных гимназий в России в конце XVIII в.

Подчеркнем, что просветительская деятельность М. В. Ломоносова не ограничивалась охарактеризованными социально-образовательными институтами. Он совершенствовал работу Петербургского университета при Академии наук, предложил проект создания в Петербурге отделения университета, не входящего в структуру АН, выдвинул идею открытия университета в Киеве, обосновал необходимость учреждения гимназий в губернских городах.

2. Целенаправленное формирование гражданской идентичности как предпосылки укрепления общества, как «единства разнообразия» и солидарности в сфере социальных и межличностных отношений граждан России

2.1. Патриотическая направленность социокультурной модернизации образования

М.В. Ломоносов связывал развитие отечественного образования, прежде всего, с судьбой России. Именно патриотизм ученый называл системообразующим качеством человека. Характерно, что природу человека он рассматривал иерархически: «нижняя» – чувственная, эгоистическая и «высшая» – духовная, патриотическая.

В данной связи целью воспитания М.В. Ломоносов, заостренно, считал формирование «истинных сынов Отечества», важнейшими чертами которых являются высокая нравственность и бескорыстное служение на благо Родины, трудолюбие, любовь к науке и знаниям [16, с.66].

Вместе с тем, М.В. Ломоносов разработал оригинальную педагогическую теорию, отстаивающую необходимость национально-культурной идентификации с опорой на сочетание инокультурных и национальных традиций. Широко понимая назначение педагогики, М.В. Ломоносов считал ее неотъемлемой частью мировой и русской культуры. Он не противопоставил воспитательный опыт наций и народностей, входивший в состав России, а предлагал использовать всё прогрессивное в нём.

2.2. Подготовка национальных научных и педагогических кадров

Вся деятельность М. В. Ломоносова в данном направлении носила явно выраженный **национальный тренд**. Главные недостатки в сфере образования виделись М.В. Ломоносову в низком уровне грамотности населения и инокультурном характере науки и высшего образования. Идея народности Ломоносовской программы социокультурной модернизации образования заключалась в опоре на истинно русское в образовании. Он безгранично верил в творческие силы народа. В проекте Регламента Академии наук ученый-патриот писал: «Честь российского народа требует, чтоб пока-

зать способность и остроту его в науках, и что наше отечество может пользоваться собственными своими сынами не токмо в военной храбрости, но и в рассуждении высоких знаний» [17, с.141-142].

В данной связи важнейшим направлением своей деятельности он считал создание условий для воспитания отечественных учёных. М.В. Ломоносов отстаивал мысль о том, что все члены Академии наук должны заниматься педагогической деятельностью, вносить посильный вклад в подготовку молодых ученых национальных кадров. В отличие от других коллег М.В. Ломоносов не только занимался многогранной научной деятельностью, но и стремился обучать молодых людей из «природных россиян». Привлекая внимание общественности к педагогическим проблемам, защищая интересы русского народа, Ломоносов объединил вокруг себя прогрессивно настроенных учёных, своих учеников.

В Академии наук столкнулись две мировоззренческие позиции: прежняя космополитическая и национальная Ломоносова. В итоге в педагогической сфере произошло достаточно жесткое разделение по национальному признаку: на русских людей – М. В. Ломоносова, его учеников и сторонников (Н.Н. Поповский, Д.С. Аничков, С.Е. Десницкий, С.Г. Зыбелин и др.) и иностранцев, прежде всего, немцев [16, с.44].

2.3. Преподавание на русском языке

Одним из основных путей решения проблемы национально-культурной идентификации М.В. Ломоносов считал построение системы обучения на русском языке как основы для формирования у молодежи патриотических убеждений, для роста у них национального самосознания и укрепления чувства национального достоинства.

Чтение Ломоносовым лекций на русском языке, а не на латыни, как было ранее, равно, как и издание первых пособий для чтения лекций на русском языке знаменовало собой начало смены социокультурных парадигм в отечественной высшей школе, хотя тогда это так, конечно, не осознавалось.

2.4.Создание россиеведческого комплекса учебных пособий

Создавая учебные пособия на русском языке, Ломоносов отмечал, что искренне стремится к распространению в государстве «высоких наук», чтобы «в сынах российских к оным охота и ревность равномерно умножались» [18, с.425]. По его учебным пособиям учились целые поколения молодых людей.

Здесь особое значение имело такое пособие как «Риторика» (1748 г.) – первое печатное руководство по ораторскому искусству, своей афористичностью воспитывавшее в молодых людях чувство долга, справедливости и любви к Отечеству. В 1757 г. Ломоносов опубликовал «Российскую грамматику», которая стала на долгие годы лучшим учебником для русской школы. Этот учебник, состоявший из 527 параграфов, выдержал 14 изданий и не потерял своего научного значения до сих пор. Более того, создание Ломоносовым единой нормы литературного языка приобрело политический аспект – придало русскому государству более централизованный характер. Кроме этого, М.В. Ломоносов написал оригинальную книгу по истории – незаконченный труд «Древняя Российская история от начала российского народа до кончины великого князя Ярослава Первого или до 1054 года».

3. Повышение мобильности, качества и доступности образования как ресурса роста социального статуса личности в современном обществе, достижения профессионального и личностного успеха, порождающего веру в себя и будущее своей страны. Компенсации потенциальных рисков социализации подрастающих поколений, возникающих в других институтах социализации

3.1. Демократический характер образования

Демократизм Ломоносова выражался, прежде всего, в его стремлении распространить образование во всех слоях русского общества. Он отстаивал необходимость кардинального расширения сети школ, увеличения числа обучающихся в них детей, а также выступал за доступную всем единую бессословную систему образования. В этом стремлении, конечно, рельефно проявлялась его личная судьба.

28 апреля 1746 г. Ломоносов подготовил документ в академическое собрание «О привлечении семинаристов в университет и об увеличении числа учеников гимназии». В данном проекте Ломоносов предложил отобрать студентов из семинарий и обучать их академическим упражнениям. Этим, по его мнению, можно приобрести «для Академии наук звание подлинного Петербургского университета». Ломоносов считал также, что гимназия должна вмещать в себя как можно больше учеников, из числа которых потом будут отбираться самые способные. К сожалению, инициатива М.В. Ломоносова об отборе способных учеников из монастырских школ, об увеличении числа гимназистов не нашла в то время должной поддержки у членов академического собрания.

3.2. Создание материальных условий для получения образования всеми сословиями

В сфере постоянного внимания М.В. Ломоносова находилась организационно-бытовая сторона жизни учеников. В «Проекте переустройства Академии наук» Ломоносов предлагал особо выделить тех, кому требуется «жалованье». О результатах своей деятельности он с удовлетворением писал: «Ныне по моему представлению и старанию все гимназисты чисто одеты одинаким зимним и летним платьем, имеют за общим столом довольную пищу, время употребляют на учение и ведут себя порядочно» [17, с.535-536]. Кроме того, он добился открытия общежития для гимназистов и студентов, что давало им возможность больше времени уделять учению. Проведённые по его плану демократические преобразования увеличили втрое число учащихся гимназий.

4. Разработка стандартов общего образования как конвенциональных социальных норм, обеспечивающих баланс интересов семьи, общества, государства и школы по отношению к достижению качественного образования, и позволяющих осуществить жизненные притязания молодежи

4.1. Создание в России системы общего среднего образования

М.В. Ломоносов явился создателем отечественного общего образования, оформив, по существу, новый тип общеобразовательных школ, последовательно отстраивая не существовавший до него становой хребет системы российского образования: гимназия – университет, как основной канал всего последующего ее развития. Никто в отечественной педагогике XVIII в., как М. В. Ломоносов, не двигался столь определенно, упорно и радикально в этом направлении. На протяжении двадцатилетней педагогической деятельности он занимался организацией учебного дела в стране, преобразовывал работу академической гимназии и университета, внедрял классно-урочную систему обучения, разрабатывал учебные планы, создавал программы по предметам, методические пособия. В этом аспекте Михаил Васильевич правомерно может считаться отцом российской средней общеобразовательной школы, «нашим Коменским».

Заслугой М.В. Ломоносова явилось и то, что он первым представил гимназию как передовой тип средней общеобразовательной школы, обозначил ее структуру, предложив выделить особые подразделения школы: российская, латинская, «первых оснований в науках», «знатнейших европейских языков». Для каждой из них устанавливались три класса: нижний, средний, верхний; закреплялся трехгодичный срок обучения. Назвав начальные классы «российской школой», он требовал обязательного преподавания всех предметов на русском языке. Гимназии, без которых университеты, по известному выражению Ломоносова, «как пашня без семян» [17, с.514], его стараниями были открыты в Москве, Казани и других городах.

Таким образом, Ломоносову удалось заложить прочный фундамент для дальнейшего развития народного образования в России. Его идея непрерывности начального, среднего и высшего образования во многом определила дальнейший прогресс отечественной науки. При этом М.В. Ломоносов выступал убежденным сторонником создания новой школы, в которой сочетались бы общеобразовательная и практическая подготовки молодёжи.

4.2. Формирование содержания общего образования

Формируя содержание общего образования, М.В. Ломоносов разрабатывал учебные планы на основе таких педагогических условий, как обучение на родном языке, многопредметность, последовательность изучения наук, единство и преемственность учебных планов средней и высшей школы. При этом, как для ученого-естественника для него был безусловен естественнонаучный характер знаний, их фундаментальная основа [16, с.85].

4.3.Требования к личности учителя

Сам М.В. Ломоносов был замечательным педагогом, чья преподавательская деятельность продолжалась более двадцати лет. Он предъявлял очень высокие требования к личности и квалификации учителя. По его убеждению, педагог должен являться нравственным, гуманным, искренним человеком, пользующимся у людей доверием. Важно, чтобы учитель был «добросердечный и совестный человек, а не легкомысленный ласкатель и лукавец» [19, с.168]. Отношения между учителем и учениками должны быть доброжелательными; нельзя учителю поступать с учеником «ни гордо, ни фамильярно» – это может повредить авторитету наставника. По его убеждению, высок авторитет того педагога, который будет «не токмо словами, но и поступками добрый пример показывать учащимся» [19, с.515].

* * *

Таким образом, можно констатировать, что охарактеризованная совокупность идей и взглядов замечательного ученого-патриота и педагога-гуманиста М.В. Ломоносова выступает животворным источником для осуществления в современных условиях социокультурной модернизации российского образования. Несмотря на сложные исторические условия и тяжелые личностные обстоятельства, Ломоносову удалось на протяжении четвертьвекового периода своей научно-педагогической деятельности разработать и частично реализовать масштабную и перспективную программу развития российского образования, которая осуществлялась затем на протяжении веков и, по сути, так и остается незавершенной.

В основе сформированной Ломоносовым программы социокультурной модернизации российского образования было заключено его стремление к известной гармонизации общественных и личных интересов. В данной связи счастье он рассматривал не столько как достижение человеком блага для себя, сколько как возможность достойно и искренне служить Отечеству, приносить ему пользу своей деятельностью.

Он сформулировал своеобразное «Послание будущим деятелям российского образования», в котором обозначил спектр стратегических проблем развития российской школы и педагогики, требовавших своего обязательного разрешения. В данной связи, существенно, что педагогическое учение М.В. Ломоносова нашло свое продолжение и воплощение в деятельности его соратников и учеников, в трудах последующих поколений российских просветителей.

М.В. Ломоносов глубоко верил в социальную роль российского образования, ее практико-ориентированный характер. Будучи человеком просветительского склада, ученый был убежден, что только распространение наук, культ знаний могут способствовать процветанию российского государства и общества, обеспечить подготовку специалистов для определенного рода деятельности, направленной на удовлетворение нужд государства, исполнения человеком долга перед ним.

Со стороны самого М.В. Ломоносова такая модернизаторская деятельность носила ярко выраженный самоотверженный, подвижнический, даже героический характер, поскольку не подкреплялась необходимыми для ее решения ресурсами: материальными, финансовыми, кадровыми.

В целом, подводя итоги, можно подчеркнуть, что Ломоносовский период в педагогике и просвещении действительно правомерно называют новым периодом русской образованности.

Список литературы:

1. Буторина Т.С. Ломоносов и педагогика. 2-е изд. – Архангельск, 2001.

2. Демков М.И. Педагогика западноевропейская и русская // Педагогическая хрестоматия. М.,1911.

3. М.В. Ломоносов и основание Московского университета. М., 1955; Ломоносов наш первой университет. М., 1961; Все испытал и все проник. К 275-летию со дня рождения М.В. Ломоносова. М.,1986.

4. Кулябко Е.С. М.В. Ломоносов и учебная деятельность Петербургской Академии наук. М. - Л. 1962.

5. Бобровникова В.К. Педагогические идеи и деятельность М.В. Ломоносова. М.,1961; Перевалова Л.А. Педагогические взгляды М.В. Ломоносова. М.,1964; Соловьев В.П. К вопросу о педагогических взглядах и просветительской

деятельности М.В. Ломоносова. Архангельск, 1961; Сычев-Михайлов М.В. Из истории русской школы и педагогики XVIII в. М., 1960.

6. Педагогические идеи и деятельность М.В. Ломоносова. — М., 1961.

7. Павлова Г.Е., Федоров А.С. М.В. Ломоносов. М., 1986; Лебедев Е.Н. Ломоносов (Серия Жизнь замечательных людей). М., 1990; Уткина Н.Ф. Михаил Васильевич Ломоносов. М.,1986.

8. Ломоносов М.В. О воспитании и образовании /Сост. Т. С. Буторина. М., 1991; Ломоносов М.В. / Сост С.Ф. Егоров. М., 1996.

9. Северикова Н.М. Реформатор русского просвещения [Ломоносов] // Вестник МГУ. Сер. 7 (Философия). – 2004. - № 3); Чудинов И.А. Богатырь науки и искусства (молодым – о М. В. Ломоносове): учеб. пособие Архангельск, 2001; Гагаев П.А. М.В. Ломоносов // Философия школы России. Пенза, 1998 и др.

10. М.В. Ломоносов и педагогическая мысль России XVIII века: учеб. пособие. Вологда, 1990; Ломоносов и педагогика. 2-е изд. Архангельск, 2001; Педагогическая регионология.Ч.1. Архангельск, 2006; Ломоносовский период в истории русской педагогической мысли XVIII века. М.-Архангельск, 2005.

11. Перевалова Л.А. Педагогические взгляды М. В. Ломоносова. - М.- 1964.

12. Ламанский В.И. Ломоносов и Петербургская академия наук. М., 1965.

13. Шмидт С.О. Внутренняя политика России времени Ломоносова // М. В. Ломоносов и значение его деятельности для развития просвещения. – Архангельск, 1986.

14. Асмолов А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования // Проблемы современного образования. Интернет-журнал РАО. www.pmedu.ru – 2010 - № 4. С. 4-18.

15. Смагина Г.И. Санкт-Петербургская Академия наук и просвещение в России XVIII века: образование и распространение знаний: Автореф. дисс…доктора исторических наук. М., 2007.

16. Бобровникова В.К. Педагогические идеи и деятельность М.В. Ломоносова. - М., 1961.

17. Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений.- М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1950–1983. - Т.10

18. Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений. - М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1950–1983. -Т.1.

19. Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений.- М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1950–1983. - Т.9.

Интернет-журнал «ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ»
2011, №6

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
www.pmedu.ru
2011, №6, 70-73

ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕИ В РУССКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

FORMING OF THE NATIONAL IDEA IN RUSSIAN PEDAGOGY OF THE AGE OF THE ENLIGHTENMENT

Хабеев Т.Н.
Заместитель директора Института научной информации и мониторинга РАО,
кандидат юридических наук, доцент
E-mail: xtn.map@gmail.com

Khabeev T.N.
Deputy director of the Institute of Scientific Information and Monitoring (Russian Academy of Education),
candidate of Science (Law), Associate professor

Аннотация. В данной статье рассматриваются основные направления становления и развития национальной идеи в отечественной педагогике Нового времени, анализируются исторические пути педагогической мысли, исследуются научные школы и их основные концепции.

Annotation. The article contains a conceptual analysis of guidelines forming of the national idea in the pedagogy of our country of the age of the Enlightenment, analysis historical ways of the pedagogical thought, and scientific schools and them basic conceptions.

Ключевые слова: идея, национальный, педагогика, школа, этнокультурный.

Keywords: idea, national, pedagogy, school, etnocultural.

История свидетельствует о том, что в каком бы направлении ни развивалась общественная мысль, в ней всегда присутствовали темы, содержание и характер которых определяла общая национальная идея, которая пронизывает образование через процесс становления «картины мира» личности, через постижение личностью смыслов и вхождение ее в мир культуры. Не случайно «педагогика в большей мере отражает на себе развитие философской мысли» [1].

В истории России хорошо просматриваются характерные черты отечественного воспитания, которые позволяют в самых общих чертах зафиксировать его целостную природу:

1) *духовность* как понятие, описывающее внутреннее состояние человека, его отношения с Богом, миром и людьми (православие и русская этническая целостность);

2) *открытость* внешним влияниям, способность впитывать зарубежные ценности, духовно обогащаться и преобразовывать их, сохраняя свою неповторимость и единственность;

3) *традиционность*, т.е. опора на народную культуру, педагогику.

В таком понимании **содержание образования способно обеспечивать право нации на самостоятельное этнокультурное развитие; способствует освоению культурного наследия своего народа, закладывает основу полноправной жизни нации, являясь гарантом формирования антинационалистических тенденций; призвано сбалансировать образовательные интересы личности, этноса, общества и многонационального государства.**

Следует заметить, что национальная идея неизменно находилась в центре внимания мировой философии. Разные нации замечают и ценят философские мысли и чувства своих представителей, реализующих свой национальный подход к проблемам образования.

Теоретическими и методологическими основаниями российского подхода к проблеме становления национального образования стали философские мысли следующих теорий и концепций: теория культурно-исторических типов Н.Я. Данилевского, славянофильская концепция истории Руси-России как отдельного целого в мировой истории; теория этногенеза человечества и этногенеза русского суперэтноса Л.Н. Гумилева и его учеников; религиозно-христианская традиция (С.Н. Булгаков, Н.О. Лосский, В.С. Соловьев, Н.А. Бердяев, В.В. Розанов, П.А. Флоренский, И.А. Ильин, В.В. Зеньковский и др.).

Выдающиеся отечественные просветители XIX века (В.Г. Белинский, Н.Г. Чернышевский, А.И. Герцен, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский и др.) утверждали, что в целях образования отражается система воспитательных взглядов народов, которая формировалась в своем историческом развитии на основе его миросозерцания, его миропонимания, его национального самосознания. Поэтому образование в конкретном государстве необходимо рассматривать через призму народности и национальных особенностей, определяющих не только неповторимость образа человека, принадлежащего к той или иной нации, но и саму суть идеальных представлений об этом образе.

Каждая эпоха, каждая культура вырабатывает свои эталоны, свои нормативные образцы, опирающиеся на национальные ценности. Поэтому целесообразно обратиться к представлениям о характерных чертах русского человека, обусловливающих ментальные ценности, которые, в свою очередь, определяют основу национального образования России.

На рубеже XIX-XX вв. в России обострился интерес к русской национальной школе. В это время выходят в свет такие работы, как: «Путь русской национальной школы» В.П. Сороки-Росинского, «К вопросу о национализации русской школы» К.Я. Грота, «Беспочвенность русской школы» В.В. Розанова, «Заметки о русской школе» В.Я. Стоюнина, «Значение русской словесности в национальном русском образовании» А.А. Царевского и многие другие. Но и книги, в названии которых не упомянуто было слово «русский», посвящались, главным образом, русскому национальному образованию: «Заметки о национальном образовании» И.И. Толстого, «О национальном воспитании» П.П. Блонского, «Национальное воспитание и образование» П.И. Ковалевского.

Как известно, впервые тема русской народной школы была поднята К.Д. Ушинским, подчеркнувшим необходимость именно народного воспитания, создания народной системы нравственного просвещения.

Кардинальным отличием интерпретации народности у Ушинского являлся общественный смысл, общественный пафос этого понятия. Идея народности вырастала, кристаллизовалась у него на стыке двух одновременно протекавших в России процессов – идущего с начала XIX столетия развития русского национального самосознания и резко усилившегося с середины 1850-х годов роста русского общественного самосознания. Доминанта этого последнего процесса в эпоху Ушинского была очевидной. Оценивая современное ему российское образование, К.Д. Ушинский вынужден был отметить, что русские не имеют еще своей особой системы образования. «Русский человек, – писал К.Д. Ушинский, к сожалению, всего лишь знаком именно с тем, что всего к нему ближе: со своей родиной и всем, что к ней относится», в то время как первоначальными и важнейшими знаниями для каждого человека должны быть, помимо умения читать, писать, считать, знания своей религии и страны [2, с.279].

Это объяснялось тем, что в отличие от Западной Европы, на Руси грамотность не являлась жизненно необходимой частью государства, так как экономика страны не очень нуждалась в образованных людях. Дети наследовали виды деятельности своих родителей, вверялись мастерам в ученичество, где научались ремеслу в индивидуальной форме обучения.

Акцентуация образования на определенных морально-этических нормах приобрела реальные очертания лишь с принятием христианства на Руси. Первой отечественной педагогической теорией, обоснованной в письменных источниках, явилась теория послушания, которая в отече-

ственном педагогическом менталитете занимала большое место. Первоисточником можно считать «Ветхий завет». Послушание, терпимость и любовь к Отцу небесному достигалась авторитарными методами и компенсировалась гуманистическими традициями народной педагогики. Одним из выдающихся памятников древнерусской педагогической мысли XII в., подтверждающим гуманистические идеи воспитания подрастающего поколения, является «Поучение Владимира Мономаха».

Во время поездок в западноевропейские страны К.Д. Ушинский, изучив педагогические системы Германии, Франции, Англии, Италии, Швейцарии и Бельгии, пришел к выводу о том, что при некотором сходстве, каждая из национальных систем имеет свои коренные отличия и особенности, «свою особую цель и свои особые средства к достижению этой цели. Мы твердо убеждены, что в деле общественного воспитания подражание одного народа другому выведет непременно на ложную дорогу» [2, с.156].

Духовно-нравственный мир ребенка действеннее формируется под воздействием религиозно-нравственного воспитания, которое должно начинаться как можно раньше. Религию К.Д. Ушинский называет одним из важнейших элементов народности.

Наряду с народным направлением в русской педагогике существовало и национальное (Н.И. Пирогов), сторонники которого считали, что основные принципы воспитания являются общими для всех народов, а национальный компонент входит в воспитание как неизбежное условие существования общечеловеческих идеалов вместе с личным началом.

Эта традиционная схема, о которой писал П.Ф. Каптерев в «Истории русской педагогики»[3], берет свое начало из традиции разделения историософии на «славянофильскую» и «западническую», в основе которых лежит характер просвещения – русский или европейский [4, с.248].

В 1840-50-е годы термин «народная культура» как таковой еще не существовал. В концептосфере русского языка его заменяло понятие «народный быт», такие собирательные наименования как «нравы и обычаи», «быт и нравы» народа. Концепт народной культуры долгое время существовал в русской литературе и общественной мысли под формой «народного быта» и «народности».

Истоки формирования идеи народности в русской литературе и общественной мысли принято возводить к немецким романтикам. Ф.И. Буслаев, посвятивший теоретико-этнографическому и фольклористическому изучению народности значительную часть своей жизни, полагал, что в России возбуждение интереса к народности имело своим непосредственным источником европейское влияние. Эта идея первоначально развилась на Западе, прежде всего, в Германии, на основе романтизма с его интересом к народной старине и народной индивидуальности [Цит. по 5, с. 40].

Понятие же «народоведение» возникло во второй половине XVIII века в трудах немецких «статистов». Поначалу оно соотносилось с описанием свойств народа, населяющего ту или иную территорию (объектом «статистов» было население стран немецкой речи – немецкоговорящие этнические группы) – чаще всего имелось в виду так называемое физическое народоведение. Оно включало в себя составление данных о природных свойствах народонаселения и физико-географических условиях его проживания. Со временем «статистики» стали включать в свои обзоры «народоведение нравов», описание культуры и образа жизни.

К началу XIX века круг проблем, изучавшихся статистиками, более определенно сместился в плоскость изучения «общего духа народа». Окончательное оформление народоведения в виде самостоятельной дисциплины связано с именем В.Г. Риля, чьи работы получили широкое распространение в России. Они оказали большое влияние на славянофилов, а, позднее, народников. Риль был воодушевлен эволюционными идеями и обозначил понятие «народ» как *постоянный исторический процесс закономерностей его развития.* Согласно концепции Риля, законы народной жизни следует изучать на основе «четырех S» – Stam, Sprache, Sitte, Siedlung (племя, язык, обычай, поселение) [6, с.266].

Размышляя о формировании идеи народности, нельзя не вспомнить, что в начале 40-х годов «народность» становится важнейшим элементом славянофильских воззрений. Для славянофилов характерна попытка сблизить понятия народности и православия. Подлинно народная жизнь покоится, по их мнению, на религиозных началах. «Корень образованности России, – писал И.В. Ки-

реевский, – живет еще в ее народе и, что всего важнее, он живет в ее святой православной Церкви. Потому на этом только основании (т.е. православия и народности), и ни на каком другом, должно быть воздвигнуто прочное здание просвещения России» [4, с.292].

Ю.Ф. Самарин подчеркивает: «говоря о русской народности, мы понимаем ее в неразрывной связи с православною верою, из которой истекает вся система православных убеждений, правящих семейной и общественной жизнью русского человека» [7, с.485].

В целом, несмотря на повышенный интерес к народности, это понятие оставалось в первой половине века довольно аморфным и недифференцированным. Народное отождествлялось то с национальным, то с простонародным, либо включало в себя и то, и другое вместе взятое. Если А. Григорьев видел в «народности» национальную самобытность, «nationalite» [Цит. по 8, Т.2, с.52], то у Киреевского «народность – не одно простонародное, а целостный состав государства» [Цит. по 9, с.31].

Таким образом, благодаря сближениям, с одной стороны, с православием, а с другой, – с государственностью славянофильская идеологема народности начинает напоминать известную формулу «официальной народности» – «православие, самодержавие, народность».

Осмысление народной культуры осуществлялось в рамках формирующейся «науки о народности». Большой вклад в развитие этой науки внесли Ф.И. Буслаев и Н.И. Надеждин, П.А. Вяземский. Как отмечает в «Истории русской фольклористики» К.Д. Азадовский, слово «народность» было впервые введено в русский язык П.А. Вяземским в 1819 году и сразу же вошло в широкое обращение, поскольку упало на благодатную почву пробуждающегося русского национального самосознания» [8, Т.2, с.55].

Однако нельзя не отметить того факта, что высокий пафос отстаивания общечеловеческих ценностей угасал, когда педагоги–гуманисты пытались найти формы конкретного выражения понятия «национальное образование», раскрыть сущность категории «русская школа».

В исторической перспективе можно считать важным вклад, внесенный «педагогическими националистами» в разработку «русского компонента» содержания образования.

Список литературы:

1. *Гессен, С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию [Текст] / С.И.Гессен / Пер. с нем. – Берлин: Цайт, 1923.

2. *Ушинский, К.Д.* Изб. пед. сочинения [Текст] / К.Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1954. – Т.3.

3. *Каптерев, П.Ф.* Избранные педагогические сочинения [Текст] / П.Ф. Каптерев.- М.: Логос, 1982.- 438 с.

4. *Киреевский, И.В.* О характере просвещения Европы и о его отношении к просвещению России [Текст] / И.В. Киреевский // Критика и эстетика.- М.: Просвещение, 1979.-457 с.

5. *Баландин, А.И.* Мифологическая школа в русской фольклористике: Ф.И. Буслаев [Текст] / А.И. Баландин. - М.: Просвещение, 1988.- 211 с.

6. *Марков, Г.Е.* Очерки истории немецкой науки о народах [Текст] / Г.Е. Марков.- М.: Логос, 1993.- 399 с.

7. *Самарин, Ю.Ф.* Два слова о народности в науке [Текст] / Ю.Ф.Самарин // Изб. произведения. - М. : Наука, 1996. -371 с.

8. *Азадовский, М.К.* История русской фольклористики.- Т.2 [Текст] / М.К. Азадовский.- М.: Просвещение, 1993. – 234 с.

9. *Жаба, С.П.* Русские мыслители о России и человечестве. Антология русской общественной мысли [Текст] / С.П. Жаба. - Париж : Русская мысль, 1954.-259 с.

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
www.pmedu.ru
2011, №6, 74-82

ФЕНОМЕН ОДАРЕННОСТИ В СОЗНАНИИ УЧИТЕЛЕЙ СОВЕТСКОЙ ПРОВИНЦИИ (начало 50-х годов XX века) [окончание][1]

PHENOMENON OF GIFTEDNESS IN A CONSCIOUSNESS OF SOVIET PROVINCE TEACHERS (early 50s of the XX century) [article ending]

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. Публикуемый материал придает 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.

Представления о личностных особенностях творца

Продолжая анализировать исторический документ – текст «Лекций по психологии», – читавшихся в провинциальном учительском институте в начале 50-х годов XX века, возможно (с опреде-

[1] Начало см. «Проблемы современного образования», 2011, № 5.

ленной долей условности) реконструировать представления об одаренности, бытовавшие в сознании учителей советской провинции той эпохи.

Личность творца, ее психологические особенности всегда были в центре внимания исследователей. Неудивительно, что в анализируемых «Лекциях» достаточно много внимания уделяется этой проблеме. При этом заметим, что многочисленные примеры личностных особенностей творцов (в приводимом ниже фрагменте примеры значительно сокращены) сохраняют «политкорректный» иерархический порядок перечисления: от менее великих до – И.В. Сталина.

Следующий ниже фрагмент текста говорит о том, что педагогам советской провинции начала 50-х годов XX века было присуще *адекватное современной психологии научное представление о личностных особенностях творца*. Этот фрагмент «Лекций» является наиболее живым и увлекательным. И хотя содержание его опять-таки изобилует политинформацией, она не является структурной основой текста, как, например, это было в разделе «выращивание талантов при социализме и капитализме»; раскрываемые особенности личности творца глубоко психологичны, а не классово обусловлены. Если снять все временные наслоения (в частности, отрешиться от партийных примеров) текст будет выглядеть достаточно современно, так как приводимые психологические особенности не утратили своей научной ценности и поныне.

* * *

Формирование психического склада личности

Развитие дарований не может протекать изолированно, в отрыве от формирования всех других свойств личности <…>. Здесь необходимо остановиться на таких психологических чертах, которые раскрывают богатую психическую жизнь великих людей и уясняют роль их собственных усилий в работе над собой. Необходимо понять не только то, *в чем* проявляется талантливость и гениальность великих людей, но и то, *почему* они стали великими и *чему* мы, рядовые люди, должны у них учиться.

1. Характерной особенностью великих людей науки, искусства и техники является ***жажда знаний***. Это сложное явление. Оно требует, [во-первых][2] направленности и сосредоточенности сознания, то есть *вникания,* прежде всего внимания к *фактам*, мимо которых равнодушно проходят рядовые люди <…>, во-вторых, внимания к определенным *проблемам*, к поискам законов, управляющих фактами. И.П. Павлов писал: «*Не превращайтесь* в архивариусов фактов. Пытайтесь проникнуть в тайну их возникновения. *Старайтесь* не останавливаться у поверхности фактов».

Жажда знаний означает *страсть* к науке, искусству, технике.

И.П. Павлов писал: «Большого напряжения и великой *страсти* требует наука от человека. Будьте страстны в вашей работе и в ваших исканиях».

Биографии великих людей дают красочные примеры.

Петру I принадлежит такая крылатая фраза: «Аз есьмь в чину учимся и учащих мя требую».

А.С. Пушкин говорил о М.В. Ломоносове: «Жажда науки была сильнейшей страстью его души, исполненной страстей» <…>.

И.В. Сталин благодарил участников 1-го съезда стахановцев: «Спасибо, товарищи, за науку!» Он говорит, что, несмотря на занятость, успевает просматривать ежедневно 400-500 страниц печатного текста.

Здесь и далее в квадратных скобках приводятся дополнения автора статьи. 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 – <…>.

2. Важнейшей особенностью таланта и особенно гения является *широкий круг интересов*, ведущий к ***универсализму.*** Однако широкие интересы выдающихся людей не представляют собой бессвязную калейдоскопическую россыпь; все интересы связаны и подчинены главной, стержневой цели.

Например, великий физиолог И.П. Павлов глубоко интересовался смежными с физиологией науками: медициной и психологией; его научные открытия вносили полный переворот не только в физиологию, но и в эти науки. Он был гениальным организатором научной работы. Ученый высоко держал знание Советской науки, был великим патриотом и общественным деятелем мирового масштаба <…>.

[Далее подробно приводятся разносторонние интересы многих выдающихся личностей: А.В. Суворова, М.В. Ломоносова, Аристотеля, Л. да Винчи, Микеланджело].

Все великие люди прошлого и настоящего меркнут перед гением И.В. Сталина. И.В. Сталин – вождь и учитель мирового пролетариата и трудящихся всего земного шара; вдохновитель и организатор наших побед по строительству социализма и коммунизма; гениальный полководец в годы гражданской и Великой Отечественной войны <…>. Как вождь мирового пролетариата и угнетенных народов всего земного шара, он в совершенстве владеет марксистко-ленинской стратегией и тактикой революционной борьбы – видит и разоблачает коварные планы империалистов и организует сотни миллионов людей на борьбу за подлинный мир и подлинную демократию. Еще ни на чьи плечи история не взваливала таких сложных и ответственных задач <…>.

Следовательно, *универсализм* – характерная и непременная особенность великих людей. Но он имеет различные конкретные формы и свойственен разным людям в разной степени, делая их своеобразными, неповторимыми корифеями *в определенный* области.

Поэт, живописец, полководец, организатор хозяйства, политический вождь имеют определенный профиль. И их универсализм дает им широкое и глубокое знание жизни, облегчая им их профессиональную деятельность.

Поэтому вполне обоснованно учебные планы всех наших вузов непременно включают сначала обширный цикл общих образовательных дисциплин, а затем не менее обширный цикл специальных дисциплин <…>.

3. Важнейшим признаком подлинного величия личности являются ***социальные мотивы творчества.***

Талантливые и гениальные люди велики сознанием передовых идей своего времени и своей связью с народом. Их окрыляет успех в жизни и сознание своей роли в истории человечества.

Самой мрачной перспективой для великого деятеля является перспектива бесславно кануть в Лету, не сделав ничего существенного для общества. В такую минуту М.Ю. Лермонтов писал о своем поколении:

«Толпой угрюмою и скоро позабытой
Над миром мы пройдем без тени и следа,
Не бросивши векам ни мысли плодовитой,
Ни гением начатого труда» <…>.

[Далее примеры А.С. Пушкина, Т.Г. Шевченко, М.И. Глинки и мн. других, включая, разумеется, И.В. Сталина].

4. Для выдающихся людей характерно ***философское отношение к жизни.*** В этом проявляется уже их характер. Они преодолевают обыдёнщину, житейские мелочи и всю свою энергию сосредоточивают на том, что они считают делом жизни. У них мелочное и конечное не заслоняет великое и бесконечное.

Философский взгляд на жизнь выразил А.С. Пушкин в стихотворениях «Брожу ли я вдоль улиц шумных», «Телега жизни», «Три ключа», «Анчар».

М.Ю. Лермонтов свой мятежный дух выразил в стихотворении «Парус».

Философию профессионала-революционера выразил А.М. Горький в стихах «Песня о Соколе» и «Буревестник» <…>.

Одаренные люди страстно любят жизнь, остро осознают ее краткость и умеют ценить каждую секунду времени. Оригинально эта черта проявилась у Александра Македонского. Он приказал одному воину ежедневно напоминать ему: «Великий государь, помни о смерти!» Ясно, что это было нужно ему не для того, чтобы предаваться грустным размышлениям о бренности всего существующего, а для того, чтобы из-за мелочей не забыть главного, чтобы успеть совершить все, что было им намечено.

5. Для успеха каждого дела требуется ***целеустремленность и упорство.*** Великие дела требуют великих усилий.

К. Маркс 24 года подготавливал 1-й том «Капитала». 15 лет он работал над произведением «К критике политической экономии». Он прочел и проконспектировал 1500 книг, некоторые по 2-3 раза.

И.В. Сталина 7 раз арестовывали и ссылали. Он 6 раз бежал и снова принимался за революционную работу. И только после 7-го ареста ему не пришлось убежать, потому что разбежались во все стороны от Октябрьской революции защитники царизма и капитализма в России <…>.

6. ***Чувство реального.*** Оно проявляется в осознании законов общественного развития, в осознании возможного и невозможного, в умении заглянуть в будущее и сделать прогноз событий. Для этого надо научиться считать миллионами, определять, что могут сделать за 1, 2, 3, 4, 5 лет все граждане нашей страны. Чувство реального – это трезвый расчет. Оно предохраняет от головокружения при успехах и от паникерства при неудачах. Это качество особенно ценное и наиболее редкое.

К.Д. Ушинский на основе своих наблюдений предсказал агрессию со стороны Германии: «Если можно что предвидеть в человеческой истории, то я считаю войну России с Германией совершенно неизбежной <…>».

Образцом такого трезвого расчета является доклад И.В. Сталина на торжественном заседании Моссовета 6/XI 1941 г., в котором он в момент максимального успеха фашистов вскрыл все факторы, определяющие неминуемую гибель немецко-фашистского империализма.

7. ***Чувство нового*** проявляется в умении своевременно заметить ростки нового и оказать им необходимую помощь.

А.М. Горький с великим интересом и с великой любовью отыскивал ростки новой жизни и описывал их в журнале: «Наши достижения».

И.В. Сталин быстро заметил достижения стахановцев, изучил эти достижения, поддержал инициативу стахановцев и осветил их опыт перед всей страной, заложив этим прочную основу стахановскому движению.

8. ***Скромность и чувство собственного достоинства.*** Эти два понятия неотделимы друг от друга. Скромность требует уважения к другим людям, а чувство собственного достоинства не позволяет терять уважения к самому себе.

Скромность – необходимое условие коллективного организованного труда. Скромность – необходимое условие для дальнейшего продвижения вперед.

И.П. Павлов в письме к молодежи писал: «Второе – это скромность. Никогда не думайте, что вы уже все знаете. И как бы высоко ни оценивали вас, всегда имейте мужество сказать себе: я невежда. Не давайте гордыне овладеть вами. Из-за нее вы будете упорствовать там, где нужно согласиться, из-за нее откажетесь от полезного совета и дружеской помощи, из-за нее вы утратите меру объективности <…>».

Ф. Энгельс заканчивает свою книгу «Анти-Дюринг» таким приговором над Е. Дюрингом: «Невменяемость, объясняемая манией величия».

Только недалекие посредственные люди позволяют себе бахвальство, кичливость и самодурство, а иногда впадают в манию величия. Подлинное величие сочетается со скромностью и простотой. Такими были наши великие полководцы А.В. Суворов и М.И. Кутузов; наши художники – И.Е. Репин и В.И. Суриков; наши писатели – Л.Н. Толстой, А.П. Чехов, А.М. Горький; наши вожди – В.И. Ленин и И.В. Сталин.

Вместе с тем они учат нас не скромничать тогда, когда положение обязывает, когда надо вести принципиальную борьбу за честь свою и за честь Родины. Эта сторона характера ярко отразилась в реплике М.В. Ломоносова И.И. Шувалову. Когда И.И. Шувалов пригрозил: «Я отставлю тебя от академии», М.В. Ломоносов ответил с достоинством: «Нет, разве академию от меня отставят!»

* * *

Классовый подход к пониманию одаренности

Заключительный фрагмент конспекта лекции по одаренности, написанной в начале 50-х годов, дает нам еще одну иллюстрацию ***классового подхода*** *к пониманию феномена одаренности.* Также данный фрагмент дает возможность сделать несколько других наблюдений. Речь о них пойдет ниже.

* * *

Критика буржуазных теорий о способностях и одаренности

На заре капитализма с блестящим талантом выдвинул свои педагогические идеи Ж.Ж. Руссо. Он считал, что от природы все равны, что сознание ребенка – чистая доска[3]. На основе этого он выдвинул идею естественного воспитания. «Все – хорошо, выходя из рук природы; все вырождается в руках человека». Ж.Ж. Руссо отрицал наследственность и игнорировал влияние социальной среды, не видя пользы от вмешательства человека в деликатное дело воспитания. Его теория есть теория полной унификации людей по природным данным.

Для своего времени взгляды Ж.Ж. Руссо были прогрессивны, поскольку острие их было направлено против наследственной аристократии и феодалов, которые жадно хватались за свои наследственные привилегии и/или обосновывали свое превосходство перед простыми смертными.

В предреволюционные годы и первые годы после революции взгляды Ж.Ж. Руссо пропагандировались в России сторонниками «свободного воспитания» <…>.

После постановления ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» также наблюдалось у низовых работников по народному образованию шараханье на позиции Ж.Ж. Руссо: было взято равнение на ученика-середняка, а вопрос о способностях и одаренности обходился. Между тем, мы все видим, что жизнь повседневно дает примеры того, что в молодом поколении мы имеем не однообразие, а многообразие способностей и талантов. Советская действительность повседневно дает примеры того, как воспитываются таланты. Советская психология теперь дает строго научное объяснение многообразию форм педагогической работы над самым разнообразным материалом, направляя всю работу к единой цели: «От каждого – по способностям; каждому – по труду».

В период империализма учение о дарованиях в буржуазной науке превратилось в учение о «потолке», то есть о границах и пределах развития отдельных личностей, классов и наций.

---

[3] Первоначально идею о сознании ребенка как о «чистой доске» (tabula rasa) выдвинул Аристотель, а затем развил Дж. Локк. – *Примеч. А.Д.*

Зарубежная психология объясняет одаренность личности, прежде всего *наследственностью*. В подтверждение этого взгляда буржуазные психологи ссылаются на некоторые примеры, например, на семьи И.С. Баха, Ч. Дарвина, Дж. Ст. Милля и других, которые богаты одаренными людьми. Получается впечатление, что в этих семьях одаренность передавалась по наследству.

Советская психология опровергает подобные утверждения на том основании, что еще больше можно привести примеров прямо противоположного характера, когда у талантливых родителей были самые посредственные дети. Появление же в одной семье целой плеяды знаменитых людей советская психология объясняет хорошей постановкой воспитания с самого раннего возраста.

Вторым фактором, обусловливающим одаренность, буржуазная психология считает *неизменную социальную среду*. В подтверждение этого взгляда приводятся статистические данные о показателях физического и умственного развития детей буржуазии и детей рабочих; показатели развития молодежи из разных классов показывает лишь сегодняшний день капитализма, когда угнетенные классы не имеют права на труд и на образование. Эти статистические данные являются обвинительным приговором капитализму, а совсем не говорят о низком «потолке» умственного развития этих классов. Установление на основе словесных знаний или путем тестов неизменного устойчивого на всю жизнь IQ (интеллектуального коэффициента), определение на основе этого интеллектуального коэффициента судьбы человека – это путь псевдонаучный. На этот ложный путь буржуазную психологию толкают политические мотивы. Все эти псевдонаучные теории опровергаются расцветом талантов СССР, где гарантировано всем гражданам право на труд и на образование.

Третьей теорией об одаренности являются расовые теории фашистов. Искажая историю и подтасовывая факты, они доказывают, что все важнейшие научные открытия и изобретения сделаны представителями *«высшей расы».*

Эти взгляды не нуждаются в опровержении, потому что они от начала до конца ложны и противоречат фактам действительности. Они лишь подтверждают, что вопрос об одаренности есть вопрос политический.

Итак, одаренность не является прирожденным, фатально определенным свойством человека. Она не может быть объяснена *только* влиянием *социальной среды*, *только воспитанием* или *только работой над собой*. Воспитание и работа над собой имеют решающую роль.

Подобно тому, как высокий урожай зависит от целой системы агромероприятий, так *талантливость* и *гениальность* людей зависит от влияния всех перечисленных факторов вместе взятых. Социализм создает такие условия для развития людей, поэтому СССР является страной талантов.

* * *

Сверхидея «Лекций»

Помимо классового подхода к пониманию одаренности в данном отрывке текста можно наблюдать следующее.

Во-первых, упоминаются негативные последствия постановления ЦК ВКП (б) от 04.07.1936 года «О педологических извращениях в системе наркомпросов» – направленность обучения на ученика-середняка при игнорировании вопроса о способностях и одаренности. При этом напоминаю, что официально педологи (М.Я. Басов, П.П. Блонский, Л.С. Выготский и мн. др.) к этому времени еще не были реабилитированы.

Во-вторых, итогом конспекта лекции по одаренности является правильное (в том числе и по современным меркам) научное понимание феномена одаренности в контексте природного, социального и деятельностного факторов. Поскольку эта позиция уже заявлялась в самом начале лекции, очевидно, это и есть главная мысль, сверхидея лекции. Можно предположить, что данная идея являлась центральной в представлениях об одаренности учителей советской провинции начала 50-х годов XX века.

Сопоставление «Лекций» с другими источниками

Историко-психологический анализ рассматриваемого документа будет неполным, если не произвести сопоставление его содержания с некоторыми другими схожими источниками. Необходимо найти такой источник, который также позволил бы в определенной степени судить о представлениях, бытовавших в среде советских педагогов тех лет. Таким источником по праву может стать «Большая Советская Энциклопедия» (БСЭ).

Действительно, БСЭ является как раз тем изданием, которое было расчитано на массового читателя (тираж второго издания 300.000 экземпляров!) и было весьма авторитетным и популярным в среде советской интеллигенции. Во всех изданиях БСЭ есть небольшая по объему статья «Одаренность».

В первом издании БСЭ (тираж всего 45.500 экземпляров) одаренность определяется как «особенная способность к выполнению какой-либо деятельности» [1: с. 719]. Далее даются определения таланту и гениальности, раскрывается ***классовая*** *сущность теорий одаренности*. Сам текст предельно ***политизирован***:

«…антинаучным взглядам и реакционной практике современной буржуазии противостоит единственно-правильное и научное марксистко-ленинское понимание одаренности, согласно которому одаренность врожденна в виде задатков, развивающихся только в процессе обучения и воспитания. Исключительный расцвет дарований в СССР является блестящим доказательством правильности такого понимания одаренности, которое осуществляется в практике Советского социалистического государства; он является опровержением фаталистических учений буржуазной науки и подтверждением того, что широкое развитие талантов и дарований возможно только в стране социализма» [Там же].

Несмотря на то, что прямых текстовых совпадений с анализируемым текстом «Лекций», не обнаружено, тезис о предельной политизированности и классовом подходе к одаренности находит свое подтверждение. Кроме того, очевидно, что первое издание БСЭ не использовалось в качестве источника для составления «Лекций».

Более информативным является текст статьи «Одаренность» из второго издания БСЭ [2]. Отметим, что 30-й том «Энциклопедии», в котором находится искомая статья, вышел после смерти И.В. Сталина и соответственно после написания «Лекций», а именно в конце 1954 года. Поэтому автор «Лекций» не мог быть знаком с содержанием данного тома.

Однако здесь и обнаруживается самое интересное. В обоих сопоставляемых текстах наблюдается поразительное сходство лексики, содержания и логики изложения идей. Текст из БСЭ (ср. с последним фрагментом «Лекций»):

«В буржуазной реакционной психологии господствуют фаталистические воззрения на одаренность. Согласно распространенной «теории» наследственности таланта, одаренность якобы является наследственным свойством некоторых избранных родов и семейств, разумеется господствующих классов… При этом социальную среду, как и наследственность, буржуазные ученые пытаются представить неизменной и предопределяющей всю судьбу человека. Подобных подход к проблеме одаренности служит определенным политических целям – оправдать социальное неравенство, «доказать» особую одаренность и особые права на существование эксплуататорских классов и «высших рас» и обреченность трудящихся классов и «низших рас»… Массовый расцвет народных дарований в СССР, являющийся результатом победы социализма… является лучшим опровержением этих реакционных измышлений» [2, с. 515].

Общая логика изложения и в «Лекциях», и в БСЭ такова:

Господство фатализма в буржуазной психологии → наследственная передача таланта → неизменность социальной среды → политические мотивы этих представлений → оправдание господства «высших рас» → массовый расцвет талантов в СССР как опровержение буржуазных идей об одаренности.

Остается предположить, что автор «Лекций» был, вероятно, знаком с более ранними произведениями автора, написавшего статью об одаренности в БСЭ.

Психология одаренности в персоналиях

Представления об одаренности учителей советской провинции должны включать в себя знание персоналий.

Проведенный контент-анализ частоты встречаемости фамилий в тексте «Лекций» позволил выявить любопытный факт. Во всем анализируемом тексте **не упоминается ни один психолог** (!).

Действительно, из всех персоналий, более-менее близких психологической проблеме одаренности, упоминается лишь физиолог И.П. Павлов. Такое положение будет более понятно, если вспомнить, что в ходе «павловской» сессии двух академий 1950 года, рядом физиологов (К.М. Быковым, А.Г. Ивановым-Смоленским, Э.Ш. Айрапетьянцем, Э.А. Асратяном и др.) была предпринята попытка «заменить» психологию учением И.П. Павлова о физиологии высшей нервной деятельности. Попытка уничтожения психологии не удалась, но долгое время психологи были обязаны к месту и не к месту «приговаривать» имя И.П. Павлова.

Из педагогов названы только Ж.Ж. Руссо и К.Д. Ушинский.

Всего в полном тексте лекции об одаренности встречается **48** фамилий (и в качестве ссылок, и в качестве примеров), общее количество упоминаний всех персоналий – **104**. Исходя из этого, можно вывести средний *индекс упоминаний* (**ИУ**) одной фамилии – **2,17** упомин./чел.

Общий список персоналий включает в себя как партийных деятелей, так и представителей искусства, науки, полководцев и путешественников. Бесспорное лидерство по количеству упоминаний принадлежит И.В. Сталину (**ИУ = 15**), затем идут А.С. Пушкин (**ИУ = 10**), М.В. Ломоносов (**ИУ = 8**), А.М. Горький (**ИУ = 6**), Ж.Ж. Руссо (**ИУ = 5**). Остальные персоналии имеют значения средние и ниже средних.

Экстраполируя полученные результаты контент-анализа «Лекций» на изучаемую общность педагогов, можно констатировать (с определенной степенью условности), что учителям советской провинции была свойственна низкая осведомленность в **персоналиях психологов**, занимавшихся проблемой одаренности. Это довольно странно, так как отечественные психологи к 1950-м годам внесли большой вклад в исследование проблемы способностей и одаренности. Л.Ю. Субботина даже выделяет 4 этапа разработки данной проблемы в отечественной науке:

1) XVIII век – 3-я четверть XIX века – анализ идет в рамках педагогической практики на основе наблюдения и данных житейской психологии; в русле философии эти факты осмысливаются на методологическом уровне;

2) 4-я четверть XIX века – начало 20-х годов XX века – анализ способностей в рамках педагогической психологии на основе наблюдения и эксперимента;

3) 20-е – 30-е годы XX века – анализ конкретной эмпирики способностей в рамках педологии и психотехники;

4) 30-е – 40-е годы XX века – начало формирования общей теории способностей [3].

Выводы

Проведенный историко-психологический анализ текста «Лекций по психологии», позволяет реконструировать представления об одаренности, бытовавшие в сознании учителей советской провинции в начале 50-х годов XX века.

Итак, можно утверждать, что эти представления многослойны и сочетали в себе научные достижения отечественной психологии с актуальным содержанием общественного сознания советской эпохи.

1. Одаренность понималась как совокупность задатков, природная предпосылка таланта и гениальности. Это несколько отличается от представлений выдающихся психологов того времени С.Л. Рубинштейна и Б.М. Теплова об одаренности как общей способности или сочетании способностей. Таким образом, установлено терминологическое различие в употреблении термина «одаренность». Тем не менее, у советских учителей присутствовало верное научное понимание развития таланта

и гениальности в контексте трех факторов: 1 – природных предпосылок; 2 – социальных условий; 3 – собственной деятельности личности.

2. Представления о личностных особенностях творца научны и адекватны современной психологии. Особенности творца включают в себя: жажду знаний, универсализм, социальные мотивы творчества, философское отношение к жизни, целеустремленность и упорство, чувство реального, чувство «нового», скромность и чувство собственного достоинства.

3. Представления об одаренности политизированы посредством идеологизации, а также за счет прямого введения политических вопросов в контекст научной полемики. Как следствие, представления структурированы на основе классового подхода – постулируется классовая предпосылка той или иной теории одаренности.

5. Обнаружена низкая осведомленность в персоналиях психологов, занимавшихся проблемами способностей и одаренности. Однако возможно, что имело место сознательное избегание ссылок на психологов как прямое следствие прошедшей в 1950 году «павловской» сессии двух академий наук СССР, в результате которой не только авторитет, но и существование психологической науки оказалось под угрозой; упоминание непсихологов было более безопасным. Среди всех обнаруженных персоналий значительное место занимает И.В. Сталин, что вполне объяснимо историческими условиями, в которых складывались данные представления об одаренности, – «культом личности» И.В. Сталина.

Список литературы:

1. Одаренность // Большая Советская Энциклопедия. Т. 42. – М., 1939 . – С. 719.
2. Одаренность // Большая Советская Энциклопедия. – 2-е изд. Т. 30. – М., 1954 . – С. 515 – 516.
3. *Субботина Л.Ю.* Развитие предмета и метода психологии способностей (в отечественной науке с XVIII по XX век): Автореф. дис. … канд. психол. наук. – Л., 1986.

Интернет-журнал «ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ»
2011, №6

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
www.pmedu.ru
2011, №6, 83-88

ФОРМИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: СОВРЕМЕННАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

EDUCATIONAL CONTENT FORMATION: A MODERN INTERPRETATION

Уман А.И.
Профессор Орловского государственного университета,
доктор педагогических наук
E-mail: Drtex@inbox.ru

Uman A.I.
Professor of Orlov State University, Doctor of science (Education)

Аннотация. Рассматривается проблема формирования содержания образования; характеризуются традиционная и новая модели формирования содержания; анализируется и обосновывается новая модель, отражающая современную педагогическую реальность.

Annotation. The article examines the problem of educational content formation, traditional and modem models of content formation; it analyses and substantiates a new model which reflects the modem pedagogical reality.

Ключевые слова: модель формирования содержания образования, уровни формирования, учебный план, учебная программа, учебник, педагогическая действительность.

Keywords: a model of educational content formation, levels of formation, an academic curriculum, a syllabus, a textbook, pedagogical reality.

Формирование – это придание формы чему-либо. Но форма существует только вместе с содержанием. Поэтому любой объект действительности представляет собой единство формы и содержания. **Содержание образования – это часть социального опыта, привнесённого в сферу образования для освоения его молодым поколением с целью продуцирования внутреннего для каждого обучающегося содержания, имеющего личностный смысл.** Оно, как и любой другой объект, формируется. Только особенностью содержания образования является то, что оно, конкретизируясь, облекается в различные формы. В одних случаях оно представлено в виде учебных планов, в других – в виде учебных программ, в третьих – оно включено в учебники и другие учебные пособия, в четвёртых – функционирует во взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся и т. д.

Известно, что с течением времени любые учебники, учебные планы и программы устаревают. Известно также, что в связи с инновационными процессами, происходящими в системе образования непрерывно, требуется разработка новых планов, программ и учебников. Следовательно, проблема формирования содержания образования – вечная.

Длительное время эта проблема была раздробленной на ряд малых проблем, которые решались разрозненно, автономно друг от друга и, в основном, на эмпирической основе. Так, например, учебники создавались в большей степени на основе методико-эмпирических взглядов их авторов, а не исходя из логики формирования содержания образования.

Реформа содержания образования (школьных учебников) 70-х годов 20 века впервые позволила практически увидеть проблему его формирования комплексно. Причём, именно негативная составляющая мероприятий реформы (отсутствие преемственности прежних и новых учебников, резкое изменение концептуальной базы, засилье учёных-академиков от базовых наук и не педагогов среди авторов учебников и многое другое) вызвала, в первую очередь, необходимость объединения работы одновременно над учебными планами, учебными программами, учебниками и комплексом других учебных пособий. В этот период впервые вместе с базовыми учебниками по различным учебным предметам одновременно разрабатывались книги для учителя и для учащихся, сборники задач и упражнений, дидактические материалы, дополнительные и вспомогательные материалы, печатавшиеся в методических профильных журналах, и т. д.

Вся эта педагогическая реальность не могла не сказаться на исследованиях учёных-дидактов. И на рубеже 70-х–80-х годов XX века была разработана многоуровневая теоретическая модель формирования содержания образования, объединившая различные процессы и аспекты его разработки в одно целое. Авторы модели – известные учёные В.В. Краевский и И.Я. Лернер. При её построении первые три уровня ввёл В.В. Краевский, четвёртый и пятый уровни обосновал и подсоединил к первым трём И.Я. Лернер. Пятиуровневая модель обладает иерархической структурой и вместе с наполнением каждого уровня адекватным ему содержанием и имеет следующий вид:

1.*Уровень общетеоретического представления*, на котором содержание выступает в виде обобщённого представления о содержании передаваемого подрастающим поколениям социального опыта в его педагогической интерпретации.

2.*Уровень учебного предмета*, где развёрнуто представление об определённой части содержания, несущей специфические функции в общем образовании.

3.*Уровень учебного материала*, где даны конкретные, подлежащие усвоению учащимися, фиксированные в учебниках, учебных пособиях, сборниках задач и т.п. элементы состава содержания (знания, способы деятельности), входящие в курс обучения определённому учебному предмету.

4.*Уровень педагогической действительности*, где проектируемое содержание образования становится содержанием совместной деятельности преподавания и учения.

5.*Уровень, где проектируемое содержание становится достоянием каждого отдельно взятого ученика*, частью структуры его личности [2, с.36].

Авторы отмечают, что первые три уровня составляют содержание образования, проектируемое и ещё не реализованное в действительности, существующее как заданная норма, как то, что необходимо материализовать в процессе обучения, на четвёртом и пятом уровнях. На последних двух уровнях содержание реализуется в деятельности обучения и деятельности по усвоению содержания образования.

Модель формирования содержания образования как единая конструкция, объединяющая разные процессы разработки содержания и его оформления в единое целое, была для развития дидактики существенным шагом вперёд, т.к. выводила теоретическое знание о содержании образования на качественно новый научный уровень, характеризующий переход от частичного к целостному его осмыслению. Модель давала целостное представление о процессе обучения и его составляющих, поскольку все дидактические категории (большие и малые) стало возможным изучать на фоне содержания образования того или иного уровня как некоторого «стержневого» дидактического ориентира.

Многие дидактические и методические исследования конца 70-х–80-х гг. использовали модель формирования содержания как методологический инструментарий, позволяющий представить «свою» проблему в «пространстве» пяти уровней.

Она также отражала педагогическую реальность того времени (70-е–начало 80-х гг.), точнее ту её часть, которая протекает в логике официальной регламентации обучения со стороны как нормативной базы, так и органов образования всех уровней (от РОНО до Министерства).

В целом модель, действительно, отражала как систему теоретического знания и соответствовала логике развития теории обучения, которую она как бы обобщала и завершала в виде соответствующей теоретической конструкции, так и систему, существующую в педагогической реальности и

отражённую в объединении деятельностей по разработке содержания образования и воплощения его в различные формы в едином процессе обновления планов, программ, учебников и учебной деятельности.

Однако, попытаемся проанализировать модель с позиции современной педагогической реальности.

Во-первых, отметим, что *модель формирования содержания образования была разработана в 70-х годах XX века, и она отражала, соответственно, теоретический взгляд и реальный механизм оформления содержания, который существовал в это время.* Реальность же была такова, что отбор содержания образования к каждому уроку осуществлялся в рамках нормативных учебных материалов (на третьем уровне формирования содержания) и предлагался учителю свыше как руководство к исполнению. Учителю оставалось лишь взять готовый нормативный сценарий урока и «перенести» его в учебный процесс. Тем более, одним из важнейших показателей работы учителя, который подлежал проверке свыше, было соответствие предлагаемого учителем на уроке содержания предписаниям, содержащимся в учебнике, книге для учителя, готовым поурочным разработкам, другим учебным материалам. В этих условиях работа учителя полностью лишалась творчества и была сведена к простой исполнительской деятельности, к функционированию.

Во-вторых, *в этот период школа в своей деятельности ориентировалась на некоторого абстрактного среднего ученика; отсутствовала какая-либо разумная дифференциация учащихся.* В целом данный период можно охарактеризовать как эпоху единообразия. Следствием единообразия было порождение сценария урока как нормы, присущей каждому конкретному уроку на заданную тему. И эта норма была реализована в учебных пособиях – поурочных разработках по различным учебным предметам.

В-третьих, в середине 70-х годов один из авторов модели – В.В. Краевский, размышляя о творческой деятельности учителя, отмечал, в частности, *разработку им (учителем) проекта педагогического процесса* [1, с.290]. Если учесть, что деятельность учителя (в том числе и творческая) мыслится как происходящая на четвёртом уровне – педагогической действительности, то и разработка им проекта обучения также относится к четвёртому уровню. Следовательно, в данном случае в самом учебном процессе выделяются два последовательных этапа деятельности учителя: сначала – проектирование предстоящего учебного процесса (урока), а затем – осуществление разработанного проекта.

Таким образом, в указанный период не было чёткой отнесённости проектировочной деятельности по разработке урока к определённому уровню формирования содержания образования.

В одних случаях, когда урок разрабатывался составителями учебных материалов как некоторый усреднённый (но подлежащий исполнению в любых конкретных условиях) образец осуществления учебного процесса, то такой проект-сценарий урока относился к третьему уровню формирования содержания.

В других случаях, когда проект разрабатывался учителем в рамках его творческой деятельности, считалось, что создание такого сценария относится к четвёртому уровню формирования содержания. И в то же время деятельность учителя по разработке сценария урока имеет свою определённую специфику и не может быть сведена ни к разработке нормативных учебных материалов – третьему уровню, ни к педагогической действительности – четвёртому уровню. По существу, разработка сценария урока опирается на третий уровень – разработку учебных материалов и находится на следующем за ним уровне. С другой стороны, разработка сценария предшествует осуществлению обучения, т.е. находится «выше» четвёртого уровня – педагогической действительности. Сказанное наталкивает на мысль о том, что между третьим и четвёртым уровнями существует ещё один, не вычлененный в модели уровень, на котором содержание формируется в деятельности учителя в виде сценария предстоящего учебного процесса (урока).

Попытаемся проверить наше предположение и воспроизведём модель формирования содержания образования. Но при этом покажем процесс построения модели в единстве с развёртыванием содержания образования от верхних, наиболее общих уровней к нижним, отражая, тем самым, конкретизацию содержания.

Способ построения модели будет основан на положении, высказанном В.В. Краевским и И.Я. Лернером: «Формирование каждого последующего уровня связано с реализацией уровня предшествующего. Например, общее теоретическое представление реализуется на уровне учебного предмета» (2, с.36).

Чтобы наиболее точно отразить каждый из уровней модели, а также переход от одного уровня к другому (от верхнего – к следующему за ним нижнему), в процессе построения будем определять, во-первых, форму, в которой представлено содержание на рассматриваемом уровне и, во-вторых, единицу структуры содержания данного уровня формирования. Итак, переходим к непосредственному построению модели в нашей интерпретации.

На первом уровне формирования содержания образования дано обобщённое представление о содержании. Форма, в которой изложено содержание на данном уровне, есть учебный план. Учебный план имеет определённую структуру. Единицей в этой структуре будет каждый взятый в отдельности учебный предмет. Выше было отмечено, что общетеоретическое представление реализуется на уровне учебного предмета. С другой стороны, единицей на общетеоретическом уровне является сам учебный предмет. Следовательно, единица первого уровня – учебный предмет – разворачиваясь и конкретизируясь, образует следующий, второй уровень. На основе данного вывода сформулируем дополнительное условие разработки модели: «Каждый последующий уровень формируется путём развёртывания и конкретизации единицы структуры содержания предыдущего уровня». Таким образом, единица первого уровня – учебный предмет – путём своего развёртывания образует второй уровень – уровень учебного предмета.

На втором уровне формирования содержания каждый учебный предмет воплощается в учебную программу. Учебная программа включает перечень вопросов по предмету на протяжении всего периода его изучения. Для того, чтобы определить единицу программы, соотнесём программу с теми педагогическими объектами, в которых она реализуется. Это – учебники и другие учебные пособия по предмету, в которых раскрывается перечень вопросов программы. Все вопросы программы излагаются в полном наборе учебников и соответствующих им пособий по предмету. Единица же программы отражается и раскрывается в каждом отдельном учебнике (и соответствующих пособиях и материалах). Однако разные учебники отражают различный содержательный и временной объём программы. Одни из них рассчитаны на один учебный год, другие – на два, третьи – на три года (соответственно – и содержание). Разница в учебниках, рассчитанных на один учебный год и на два-три года в том, что в первом случае связь между целостностями материала на каждый учебный год – внешняя, а во втором случае – внутренняя (но лишь внутри заданного временного периода). И аналогично, в первом случае единицей в структуре учебной программы будет перечень вопросов, рассчитанный на один учебный год, а во втором случае – на два-три года. Общим моментом выделения единиц программы в обоих случаях будет минимальный целостный перечень вопросов, соотносимый с годами обучения.

На третьем уровне каждый такой перечень вопросов разворачивается в учебник. Учебник – основная форма, в которой заключено содержание. Есть ещё дополнительные формы: сборники задач, дополнительные материалы, различные тексты и др. Но, во-первых, их структура согласуется со структурой учебника и, во-вторых, структура учебника отражает логику развёртывания учебного материала. Поэтому в дальнейшей конкретизации содержания можно полностью опираться на учебник.

Учебник представляет собой многоуровневое структурное образование. В качестве структурных единиц в нём могут выделяться разделы, главы, параграфы, тексты, блоки заданий и т. д. В данном случае нам требуется такая единица, которая непосредственно «выходит» в учебный процесс. В качестве процессуальной единицы в учебнике выделяется параграф. Следует отметить, что на данном уровне параграф представляет собой органическое единство теоретического материала и блока заданий.

На следующем, четвёртом уровне материал параграфа вместе с соответствующим материалом других учебных пособий разворачивается в сценарий предстоящего учебного процесса (урока). Сценарий представляет собой систему (совокупность) учебных заданий, распределённых по этапам учеб-

ного процесса (урока), но ещё не реализованных в этом процессе. На данном уровне все учебные задания, входящие в сценарий урока, являются формой воплощения планируемого к уроку учебного содержания. Единицей сценария является каждое отдельно взятое учебное задание. С одной стороны, оно должно быть сформулировано учителем таким образом, чтобы могло вызвать адекватную деятельность учащихся по его выполнению. С другой стороны, эта деятельность должна быть спланирована учителем и, соответственно, отражена в сценарии урока. Таким образом, сценарий урока может быть представлен деятельностью учителя (который формулирует учебное задание, обращённое к учащимся) и деятельностью учащихся (относительно которых учитель планирует способ выполнения задания). Спланированная взаимосвязанная деятельность учителя и учащихся определяет следующий уровень формирования содержания образования – педагогической действительности.

На следующем, пятом уровне каждое учебное задание разворачивается в деятельность по его преобразованию и выполнению. Все задания в совокупности на уроке включают деятельность, из которой складывается учебный процесс урока. На данном уровне важно расчленить деятельность по выполнению учебного задания на составляющие, из которых складывается эта деятельность. В качестве единицы в данном случае выступает каждое отдельно взятое действие. Именно правильность действий обеспечивает ученику овладение той или иной деятельностью, а для учителя является показателем уровня обученности учащихся. В процессе овладения отдельными действиями учащийся постепенно овладевает той или иной деятельностью в целом.

На последнем – шестом – уровне каждое действие переходит из внешнего – материализованного – во внутренний – умственный план. При этом действие разворачивается в систему операций. И усвоение действий происходит пооперационно. Единицей на данном уровне будет каждая отдельно взятая операция. В этом последнем случае учителю необходим учёт психологических характеристик усвоения, которые предварительно должны быть учтены в учебных заданиях и способах их предъявления учащимся.

Таким в общих чертах представляется нам процесс формирования содержания образования. В данном случае **речь идёт о модели, которая включает не пять, а шесть уровней формирования содержания образования.**

Какой же смысл имеет шестиуровневая модель (по сравнению с пятиуровневой). Ведь может быть и нет необходимости выделять в пятиуровневой модели ещё один – промежуточный между третьим и четвёртым – уровень?

Вообще говоря, любая модель отражает ту или иную реальность (в нашем случае педагогическую). Нельзя её отразить абсолютно адекватно. Но можно её смоделировать, адекватной нашим представлениям об этой реальности, т.е. относительно субъективной совокупности научных представлений и видения роли и функций практической педагогической деятельности. То, что мы называем словами «педагогическая реальность», это, условно говоря, то, что мы видим из того, что реально происходит.

Есть ещё одно обстоятельство, влияющее на определение и видение педагогической реальности: это идущие от официальной образовательной системы, негласно существующие нормы, руководствуясь которыми исследователь в процессе своих научных изысканий имеет определённые возможности «для манёвра». В 70 - х гг. XX века, когда была разработана пятиуровневая модель, эти нормы были максимально жёстко регламентирующими деятельность учителя и его роль относительно формирования содержания образования. Поэтому в модели формирования содержания он представлен исключительно как исполнитель нормативов – на четвёртом уровне формирования, т.е. адекватно педагогической реальности того времени.

Но в тот же самый период были учителя (их было очень немного), которые, если так можно выразиться, не вписывались в существующую официальную педагогическую систему, поскольку занимались профессиональной деятельностью не только как исполнители нормативов первых трёх уровней формирования содержания, но и как создатели авторских учебных программ, учебников, авторских сценариев уроков, новых методик обучения и целых авторских педагогических систем обучения. Однако, всё это по сути дела не считалось педагогической реальностью, а лишь исключением из общего правила, случайным фактором. А модель призвана описывать закономерные явления и

процессы. По этой причине учителя-новаторы 70–80 - х гг. XX века (В.Ф. Шаталов, Е.Н. Ильин, М.П. Щетинин) так до конца и не были поняты и приняты «нормативосообразной» педагогической теорией и практикой того времени, которая в принципе и была положена в основу пятиуровневой модели.

Возникает вопрос: можно ли утверждать, что в пятиуровневой модели не представлена педагогическая реальность, отражающая конструирующую (а не только чисто исполнительскую) деятельность учителя? И да, и нет. «Да» – в том смысле, что она не отражена ни одним из пяти уровней формирования содержания (т.е., судя по модели, её не существует, или она существует как исключение из правила, которое модель не призвана отражать). «Нет», – т.е. представлена, т.к. она представляет собой педагогическую реальность, возможно имплицитно включённую в модель, но пока ещё не получившую качество особого уровня формирования содержания образования. Последнее является, на наш взгляд, важным фактором, отражающим развитие субъективных представлений о педагогической реальности, а, следовательно, и о модели, её отражающей.

Современная педагогическая реальность, в которой учитель конструирует учебный процесс и создаёт сценарий урока, а затем реализует его в обучении, «выросла» из прежней педагогической реальности. Аналогично этому, шестиуровневая модель формирования содержания образования «вырастает» из пятиуровневой модели как её конкретизация и адаптация к современным педагогическим реалиям. Введённый новый уровень (между третьим и четвёртым) акцентирует внимание исследователей на той научной проблематике, которая до поры до времени была как бы в тени и не имела существенного значения для практики. В настоящее время дидактика как наука входит в антропологическую педагогическую парадигму и, соответственно, акцент в исследованиях смещается на учителя и его роль в реализации личностно-развивающего обучения учащихся. Поэтому именно учитель создаёт проект своей предстоящей деятельности в учебном процессе, а не авторы учебно-методического комплекса, которые должны это делать для него и за него. Проект должен быть минимально единообразным (т.е., опирающимся на нормативные документы) и максимально авторским (где автором является каждый конкретный учитель). Только в этом случае, при реализации авторского сценария урока, учебный процесс может быть наиболее эффективным и развивающим не только учеников, но и самого учителя.

Таким образом, пятиуровневая модель формирования содержания образования Краевского – Лернера отразила педагогическую реальность своего времени и внесла существенный вклад в теорию содержания образования и отечественную дидактику в целом. В настоящее время педагогическая реальность стала более многогранной, вариативной, требующей более гибкого подхода к формированию содержания образования. Она изменила взгляд на деятельность учителя, существенно обогатила его функциональную составляющую, в том числе в отношении к процессу формирования содержания. Исходя из новой реальности, модель, отражающая её, имеет шесть уровней формирования содержания и естественным образом «вырастает» из пятиуровневой модели.

***Список литературы**:*

1. Дидактика средней школы/ Под ред. М.А. Данилова, М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1975.

2. *Краевский В.В., Лернер И.Я.* Дидактические основания определения содержания учебника //Проблемы шк. учебника. Вып. 8. – М.: Просвещение, 1980.- С.34-49.

3. *Сериков В.В.* Субъективная реальность педагога // Педагогика.- 2005.- № 10.- С.53-61.

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
www.pmedu.ru
2011, №6, 89-97

ИСТОРИЧЕСКАЯ ПОЛИТИКА ГОСУДАРСТВА, ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ШКОЛЬНОГО КУРСА ИСТОРИИ РОССИИ

THE HISTORICAL POLICY OF THE STATE, HISTORICAL MEMORY AND THE CONTENT OF A SCHOOL COURSE OF RUSSIAN HISTORY

Вяземский Е.Е.
Главный научный сотрудник Учреждения РАО ИСМО,
доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, профессор
E-mail: viazemskiy@rambler.ru

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

Аннотация. Характеризуются основные научные и мировоззренческие подходы к трактовке исторических событий. Предлагается концепция исторического образования, построенная на установлении сущности и характера связи между современным политическим процессом и содержанием курса истории. Обосновывается взаимосвязь двух подходов к преподаванию истории: научно-академического и историко-педагогического

Annotation. Article characterized the basic scientific and world outlook approaches to treatment of historical events. The concept of historical education constructed on an establishment of essence and character of communication between modern political process and the content of a history course. The interrelation of two approaches to history teaching: scientifically-academic and historically-pedagogical is substantiated.

Ключевые слова: историческая наука, историческое знание, историческая политика, историческое образование.

Keywords: historical science, historical knowledge, historical policy, historical education.

История – прошлое политики,
настоящее истории – память.

В научно-педагогическом сообществе существуют разные подходы к пониманию комплекса вопросов взаимосвязи между политическим процессом, массовым историческим сознанием и содержанием курса истории России. Для одного из них **характерно утверждение о «независимости» исторической науки, исторического образования от ценностных позиций человека, в том числе авторов учебников, о возможности и целесообразности изучения фактической стороны дела вне личностного и политического контекста**. Назовем эту точку зрения **научно-академическим подходом.**

Есть и другая, не менее популярная точка зрения в отношении смысла, ценностей и задач исторического образования в контексте вызовов современного общества. Этот подход условно можно назвать **идейно-политическим, историко-воспитательным, историко-педагогическим.**

Его суть можно определить как **стремление с помощью исторического образования формировать идейно-нравственную позицию школьников, гражданскую идентичность, патриотизм,**

то есть формировать ценностные ориентиры молодежи, влиять на формирование коллективной исторической памяти. Для этого подхода характерно фокусировать внимание на событиях, значимых с точки зрения построения национально-патриотической версии истории России, формирования коллективной исторической памяти, которая является основой самоидентификации человека, социальной группы. Этот тезис еще в 1920-е годы обосновал французский философ и социолог Морис Хальбвакс [1].

Этот второй подход не является педагогической проекцией истории как академической науки, он имеет свои собственные задачи, подчас весьма далекие от академически понимаемой сути общего исторического образования. Вместе с тем данный подход органично вписывается в рамки исторической политики государства, мемориальной политики, политики памяти. Более того, этот подход является средством реализации политики государства в области интерпретации исторического прошлого.

В рамках такого подхода обеспечиваются педагогические условия для формирования национально-гражданской идентичности молодых россиян на основе осмысления относительно устойчивой традиционной версии истории Российской государственности, которая в данном случае рассматривается как объединяющая россиян «ценностная платформа». На встрече с учеными-историками во Владимире Президент РФ Д.А. Медведев сказал: «Но что справедливо и с чем я абсолютно и полностью хотел бы согласиться, так это с тем, что для развития государства, да и для исторической науки, в конечном счете, нужны точки консенсуса. Это не означает, что эти точки должны навязываться при помощи каких-то административных ресурсов, но они нужны скорее как магистральная дорога, по которой развивается нация, по которой развивается государство, по которой вообще развивается человечество. Более того, уход с этих позиций чреват иногда очень плохими последствиями, причём не научными – это полбеды, – а вполне практическими. (…) При этом они действительно должны присутствовать именно в образовательной сфере, но никак не в научной литературе, потому что в научной литературе может высказываться абсолютно неконсенсуальная точка зрения» [2].

Таким образом, мы имеем разные методологические позиции в отношении проектирования ценностей, целей, задач и содержания общего исторического образования в целом и курса истории России в частности.

На практике **при реализации разных ценностных и методологических подходов к формированию содержания курса отечественной истории содержание школьного исторического образования теряет методологическую целостность, а педагоги испытывают определенные трудности концептуального характера.**

Актуальность, теоретическая и практическая значимость настоящей темы определяется тем, что в мировой практике в научном и политическом сообществах формируется и постепенно утверждается относительно новое понимание взаимосвязи, влияния политического процесса, государственной политики в сфере интерпретации прошлого на содержание школьного исторического образования.

В истории разных стран, включая историю России, хорошо известны негативные примеры классового и партийного подхода, примеры политизации истории, когда исторические события интерпретировались через призму политической конъюнктуры. Классическим примером политизации истории можно считать широко известное высказывание М.Н. Покровского, содержащее сопоставление истории и политики: «История это *есть* политика *прошлого, без которой нельзя понять политику настоящего*»[3].

Относительно новым для российского общества явлением стало введение в политический дискурс понятия «историческая политика» государства и применение политических технологий в сфере образования. Эти феномены нуждаются в осмыслении, определении степени их совместимости с целями и задачами общего исторического образования, что важно для проектирования стратегии развития исторического образования [4].

В современном российском обществе **изменяется восприятие исторического знания, которое сегодня выступает не в форме констатации абстрактной научной истины, а как способ утверждения определенного ценностного и методологического выбора, определенной исторической**

версии, определенной интерпретации прошлого. Этот концептуальный вывод имеет характер тенденции. Он не бесспорен и нуждается в научно-педагогическом осмыслении.

Подчеркнем, что актуальность, теоретическая и практическая значимость исследования вопросов взаимосвязи политического процесса, коллективной исторической памяти и исторического образования определяются вызовами глобализации, психологией политического класса, представители которого заинтересованы в формировании позитивного образа истории своей страны.

Стратегия, пути развития исторического образования в современном мире в условиях глобализации, информационной революции, все более широкого распространения массовой культуры нуждаются в переосмыслении, поиске вектора развития, созвучного вызовам глобального информационного общества XXI века. Одной из наиболее актуальных проблем для суверенного Российского государства как нового государства, которому всего лишь около 20 лет, является проблема формирования национально-гражданской идентичности, самосознания молодых россиян, школьной молодежи.

Если для старшего поколения граждан России советское прошлое еще является и будет являться их общим прошлым, которое в значительной степени определяет их идентичность, то для молодого поколения ситуация принципиально другая. Самосознание и идентичность российской молодежи формируются в условиях суверенной Российской государственности. Для молодежи общее советское прошлое, которое в значительной степени определяет самосознание россиян старшего поколения, относится к сфере исторической памяти. В этой связи **вопросы сохранения коллективной исторической памяти, которая в значительной степени является основой культурной преемственности поколений, основой национально-гражданской идентичности, приобретают особую значимость.**

Существенное влияние на историческую память оказывают школьное историческое образование, мемориальная политика государства, другие факторы и условия. В современном понимании вопросы влияния на формирование исторической памяти со стороны государства, его специализированных институтов, других общественных субъектов относятся к сфере «исторической политики» [5].

Российскому государству, политическому классу и обществу в целом далеко не безразлично, какие образы России формируются в системе общего исторического образования, как именно в учебниках истории представлена история Российской государственности. Политический класс, определяющий политику Российского государства, болезненно воспринимает попытки новых интерпретаций исторических событий, в том числе советского прошлого. Эти попытки переосмысления истории России на основе уточнения источников и новых методологических и историографических концепций совершенно естественны с точки зрения развития исторической науки. Вместе с тем **существующая в массовом историческом сознании относительно устойчивая версия российской истории рассматривается государственными и общественными институтами как основа национально-гражданской идентичности.** Попытки переосмыслить аспекты этой версии, особенно в отношении ключевых событий истории Российской государственности, в частности событий Второй мировой и Великой Отечественной войн, воспринимаются как попытки фальсификации, попытки «исказить», «переписать» подлинную правдивую историю. Версионный характер исторического знания, который является аксиомой исторической науки, в данном случае не принимается во внимание.

Сущность взаимосвязи между современным политическим процессом и содержанием курса истории России определяется тем, что политический класс заинтересован в формировании позитивного образа России, её исторического прошлого. Об этом, в частности, свидетельствует выступление В.В. Путина на встрече с делегатами Всероссийской конференции преподавателей гуманитарных и общественных наук в июне 2007 г.[6] Подчеркнем, что интерпретации исторического прошлого через призму современности являются инструментом формирования образа страны. В этом, собственно говоря, и заключается связь политического процесса с содержанием курса истории России.

Для России и мирового сообщества актуально формирование коллективной исторической памяти, которая является основой гражданской идентичности. Политическое управление этими объектами

в мировой практике рассматривается в русле «исторической политики». *Под «исторической политикой» в международной практике понимаются интерпретации истории, избранные по политическим мотивам, и попытки убедить общественность в правильности такой интерпретации.* «Историческая политика» подразумевает интенсивное вмешательство в трактовку истории государственного аппарата, политической элиты, которая контролирует власть в данный момент. Используя административные и финансовые ресурсы государства, политические силы, которые находятся у власти, осуществляют идеологическую индоктринацию общества в сфере исторического сознания и коллективной памяти [7].

В последние два десятилетия в общественно-политическом дискурсе и исторических исследованиях в странах Запада употребляются близкие понятия и термины: «историческая политика», «политика прошлого», «политика идентичности», «политика памяти». Концепты «политика прошлого» и «историческая политика» первоначально появились в Западной Германии в связи с новым общественно-политическим и научным понятием «преодоление прошлого»[8].

Феномен «исторической политики» особенно активно проявляется в посткоммунистических обществах, освободившихся от авторитарного идеологического контроля. В этих странах общество становится плюралистическим, а власть не претендует на прямой контроль над ним. Среди причин актуализации «исторической политики» – не только желание устранить «белые пятна» истории. В условиях отмены идеологических барьеров и становления новых государственных и общественных структур политические силы стремятся утвердить определенные, комфортные для себя в идеологическом плане идеологические интерпретации дискуссионных исторических событий, сделать их доминирующими в массовом сознании.

Интерес к этим вопросам в странах Европы сформировался значительно раньше, чем в России. В современном мире (в частности в Германии, Израиле; странах Центральной и Восточной Европы, которые ранее входили в советский блок) понимание «исторической политики» как политического феномена уже утвердилось в социальной практике и национальных системах образования. Поэтому «историческая политика» Российского государства в определенной степени имеет характер реакции на ментальные вызовы со стороны ряда стран (страны Балтии, Польша, Украина и др.).

Тенденция повышенного внимания к вопросам развития общего исторического образования имеет общемировой характер и обусловлена, в первую очередь, **функциями исторического образования, связанными с формированием национально-гражданской идентичности молодежи, ролью исторического образования в формировании исторической памяти.** Таким образом, осмысление взаимосвязи политики, коллективной исторической памяти и содержания исторического образования является актуальной проблемой не только для нашей страны. Но для России, которая утратила советскую идентичность, болезненно переживает системную трансформацию и вызовы глобализации, эти проблемы особенно актуальны.

Политическим фоном, который стимулирует актуализацию исследования научно-педагогической проблемы, являются инициативы Президента РФ Д.А. Медведева и подконтрольных ему общественных органов по формированию элементов нового идейно-политического курса. Имеется в виду проект общенациональной государственно-общественной программы «Об увековечении памяти жертв тоталитарного режима и о национальном примирении», подготовленный Рабочей группой по исторической памяти Совета при Президенте РФ по развитию гражданского общества и правам человека и представленный Президенту РФ в феврале 2011 г. В общественном дискурсе этот проект обычно называют «программой по дестанилизации и декоммунизации российского общественного сознания». Как отметил один из руководителей проекта С. А. Караганов, цель проекта – обеспечение «модернизации сознания российского общества и российской элиты»[9]. Как считает ряд авторитетных экспертов, модернизация страны ни на техническом, ни на политическом уровне невозможна без изменения сознания общества, «взращивания у народа чувства ответственности за себя, страну, гордости за неё, пусть временами и горькой».

При обсуждении проекта «программы дестанилизации» было отмечено, что этот документ контрастирует с подходом к оценке советского прошлого, который высшее руководство страны демон-

стрировало еще год-полтора назад. В 2009 г. была образована Комиссия по противодействию фальсификации истории. По мнению экспертов, она должны была «защитить» традиционные для советского периода исторические оценки, которые касались, главным образом, Второй мировой войны и её итогов. Появление «программы по десталинизации» рассматривается многими экспертами как попытка разрыва с такой политикой.

Российская школа, педагогическая наука и практика не могут оставаться в стороне от осмысления этих сущностных вопросов исторического прошлого нашей страны, дискуссионных вопросов новейшей истории России, которые являются базовыми для формирования российской национально-гражданской идентичности. В свете сказанного выше исследование связи между политическим процессом и содержанием курса истории России актуально, теоретически и практически значимо.

Методологической основой нашего исследования является работа академика РАО Л.Н. Боголюбова «О закономерностях становления содержания социально-гуманитарного образования». В ней убедительно показано, что выявляемые закономерности являются педагогическими [10]. При формулировании научного аппарата исследования мы опирались на идеи Л.Н. Боголюбова о том, что сущностью педагогической закономерности являются «объективные, существенные, необходимые, общие, устойчивые и повторяющиеся при определенных условиях связи» между педагогической системой и внешними к ней условиями [11].

Проведенный нами анализ широкого круга историко-педагогических источников позволил определить сущность и характер связи между современным политическим процессом и содержанием курса истории.

Результаты исследования позволяют утверждать, что **существует закономерная взаимосвязь между разными факторами общественной жизни, аспектами жизни конкретного человека и общества в целом и содержанием исторического образования.** Эта взаимосвязь, как показывают опыт истории, опыт становления и развития отечественных и зарубежных систем образования, имеет объективный характер. Подчеркнем, что между политическим процессом и содержанием образования, деятельностью институтов образования существует не только связь, но и взаимозависимость.

Рассмотрим вопрос о наличии закономерной связи между современным политическим процессом и содержанием курса истории в широком социально-политическом контексте. Наше исследование позволяет сделать вывод, что политический класс, руководители государства предлагают обществу определенную трактовку исторических событий, определенные образы отечественной истории и государства, определенную модель понимания истории человечества, и все это отражается в учебной литературе и учебниках истории. Вместе с тем эта практика имеет общемировой характер. Анализ содержания зарубежных школьных учебников истории показал, что практически во всех странах национальная история продолжает оставаться «историей в свою пользу»[12].

Предметом нашего исследования является сущностный характер взаимосвязи между современным политическим процессом и содержанием курса истории в современном социуме, многообразие факторов и условий реализации этой взаимосвязи. В соответствии с гипотезой нашего исследования **взаимосвязь между современным политическим процессом и содержанием курса истории в современном социуме имеет объективный, устойчивый, повторяющийся характер, что свидетельствует о том, что эта взаимосвязь имеет характер педагогической закономерности.** При этом политический процесс рассматривается нами как определяющее, но внешнее условие для формирования содержания исторического образования. А взаимосвязь между политическим процессом и содержанием исторического образования, в частности, курса истории России, имеет характер вероятностной систематической закономерности, которая проявляется в форме тенденции (Л.Н. Боголюбов). Сущность этой тенденции, как показывает изучение исторического опыта, заключается в стремлении политических лидеров рассматривать историческое образование как способ социокультурной коммуникации, как средство формирования желаемого образа истории и на основе этого – как способ воспитания национально-гражданской идентичности школьников. Этой тенденции свойственна повторяемость, устойчивый характер взаимосвязи между политическим процессом и содержанием исторического образования.

Разумеется, закономерная взаимосвязь между современным политическим процессом и содержанием курса истории России проявляется в форме устойчивой тенденции при наличии определенных условий: социокультурных, ментальных, социально-психологических, собственно педагогических. Объективным, существенным и необходимым условием реализации этой закономерности является осознание политическим классом, политическими лидерами взаимосвязи, причинно-следственных связей между содержанием исторического образования и историческим сознанием общества, что обеспечивает социальную стабильность, культурную преемственность, успешность процесса формирования гражданской идентичности молодежи.

Педагогическими условиями реализации этой закономерности является формирование содержания образования, конкретизированного в материальных носителях содержания образования (образовательных стандартах, примерных и рабочих программах, учебниках, материалах КИМ ЕГЭ и др.), организация информационно-образовательной среды образовательного учреждения, чтобы изучение истории позволило достичь целей образования, определенных на государственном уровне. Не менее важным педагогическим условием реализации этой закономерности является гражданская и профессиональная компетентность педагогов, их подготовленность к реализации быстро обновляющегося содержания образования с учетом современных тенденций развития социума, социально-политических и социально-экономических процессов в обществе, развития исторической и педагогической науки.

С нашей точки зрения, профессиональная культура, компетентность и готовность педагогов к работе в условиях насыщенной информационной среды является одним из ключевых условий реализации названной закономерности. Значимым условием реализации этой закономерности является также социально-психологический климат в стране, заинтересованность и готовность общества, социальных институтов, конкретного педагогического коллектива к переменам, к модернизации системы образования, к поиску адекватных ответов на вызовы XXI века, что многими воспринимается как угроза стабильности и сложившемуся уровню жизни.

Подчеркнем, что действие этой закономерности проявляется не изолированно, а с учетом закономерных связей между процессами в социуме и конструированием содержания исторического образования. Границы распространения и реализации этой закономерности определяются совокупностью факторов – политических, социальных, психолого-педагогических. Учитывая, что закономерности становления содержания образования имеют «двойную природу» и являются социально-педагогическими (Л.Н. Боголюбов), границы распространения и проявления исследуемой нами закономерности определяются факторами как социального, так и педагогического характера [13].

Политические лидеры, руководство страны, общество в целом, педагогическое сообщество могут как стимулировать процесс обновления содержания исторического и социально-гуманитарного образования, так и замедлять его. Границы или пределы реализации социально-педагогических закономерностей подобного типа определяются на основе официального и неофициального консенсуса между политической установкой на реализацию определенных политических идей, привнесение их в содержание образования и готовностью общества, педагогического сообщества воспринять эти идеи, на практике интегрировать их в содержание исторического и социально-гуманитарного образования. То есть границы реализации этой закономерности определяются путем относительно стихийного консенсуса между политическим целеполаганием и готовностью общества в целом, педагогического сообщества на практике воспринять предложенные ему политические идеи. Приведем конкретные примеры, раскрывающие названные выше процессы.

В 1990-е годы, особенно в первой половине 1990-х годов, политики концентрировали свое внимание на вопросах, связанных с «преодолением» советского прошлого. В образовательной политике и практике Российского государства в тот период появился термин «деполитизация образования». В октябре 1990 г. в Министерстве образования РСФСР состоялось представительное совещание-семинар «Перестройка обществоведческого и исторического образования в РСФСР в условиях государственного суверенитета», на котором широкая научно-педагогическая общественность обсуждала пути развития школьного исторического образования в новых политических условиях провозглашенного государственного суверенитета РСФСР [14]. При этом само «преодоление», как

показал опыт, приняло поверхностную, имитирующую форму, которая, несмотря на все попытки политического воздействия на систему образования, не была воспринята педагогической общественностью и не стала органичной частью содержания образования.

В 2000-е годы под влиянием политической позиции руководства страны сформировалась и укрепилась противоположная по направленности тенденция идеализации советского прошлого. Распад СССР был признан крупнейшей геополитической катастрофой XX века [15]. Восстановление приоритетов советского прошлого как конструкта массового сознания стало частью политической доктрины. Однако и эта тенденция не стала доминирующим фактором конструирования содержания исторического образования. Попытки создания и массового внедрения в школу учебников истории (имеются в виду учебники под редакцией А.В. Филиппова и др.), построенных на основе этой политической доктрины, как показала практика, были отвергнуты значительной частью научно-педагогического сообщества [16].

Во второй половине 2000-х годов внимание представителей политического класса, руководителей страны привлекли вопросы, связанные с формированием социальной памяти, национально-гражданской идентичности молодежи, осмыслением приоритетов содержания и путей осуществления «исторической политики» в сфере исторического и социально-гуманитарного образования [17].

Попытка реализации этого политико-идеологического подхода, внедрения его в содержание исторического образования была предпринята авторским коллективом разработчиков федерального государственного образовательного стандарта [18]. Как показала реакция не только педагогического сообщества, но и общества в целом, этот подход в значительной степени был отторгнут. В этом плане показательны выступления делегатов Первого всероссийского съезда учителей истории и обществознания [19].

В качестве ещё одного примера реализации социально-педагогической закономерности можно назвать попытку ввести в структуру и содержание исторического образования новый курс «Россия в мире», имеющий выраженный идейно-политический характер, соответствующий приоритетам «исторической политики» государства. Как показал опыт, эта попытка вызвала мощное сопротивление научно-педагогического сообщества.

Таким образом, **реализация связи между политическим процессом и содержанием общего исторического образования является многофакторным процессом, который имеет нелинейный характер.** В конкретные исторические периоды эта связь внешне имеет однозначный характер, но на более широком историческом фоне видно, что общество в целом и педагогическое сообщество в частности выступают регулятором этой связи, воспринимая или отторгая политический курс. Формирование содержания исторического, социально-гуманитарного образования в значительной степени имеет нелинейный характер и признаки самоорганизации.

Выводы

Осуществление закономерной устойчивой связи между политическим процессом и содержанием исторического образования является частным примером реализации закономерной связи между процессами в обществе и содержанием социально-гуманитарного образования. Проблема связи между политикой, историей и образованием является актуальной темой в современном мире, включая Россию.

Эта связь имеет социальную природу, нелинейный характер, её реализация определяется социально-педагогическими условиями и факторами. Границы распространения этой закономерности определяются на основе консенсуса между политическим классом, обществом в целом и педагогическим сообществом.

Все изложенное выше подтверждает, что зависимость ценностно-целевых, концептуальных компонентов содержания исторического образования от современного политического процесса имеет устойчивый повторяющийся характер. Эта необходимая, повторяющаяся на разных исторических этапах связь между политической сферой общества, особенностями политического процесса и содержанием исторического образования, курса истории России, в частности, является сложным фактором формирования современной системы исторического образования.

Реализация этой связи происходит наиболее эффективно, когда политическое руководство страны, государственные органы, управляющие системой образования, своевременно осознают необходимость перемен в содержании исторического образования и принимают адекватные решения, стимулирующие научно-педагогическую общественность к обновлению образования, включая разработку материальных носителей содержания образования. Необходимым условием обновления содержания образования является академическая свобода авторов стандартов, образовательных программ, учебников, которые в своей инновационной научно-педагогической деятельности не должны находиться под давлением политических факторов, как это было, например, в эпоху Сталина. **Степень академической свободы авторов в определении содержания исторического образования должна определяться на основе консенсуса между органами государственного управления, научно-академическим и педагогическим сообществами.** Авторы учебников, образовательных программ и других носителей содержания образования не должны ожидать разрешения со стороны государства на обновление учебного содержания.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что устойчивая связь между политическим процессом и содержанием общего исторического образования, курса истории России имеет характер тенденции. Эта тенденция, в зависимости от многих факторов, может приводить как к положительным, так и отрицательным для системы исторического образования последствиям. Таким образом, эта тенденция имеет двойственный характер.

К социально-педагогическим условиям, которые способствуют негативным проявлениям этой тенденции можно отнести следующие:

– низкий профессиональный статус педагогов-историков, которые не обладают гражданско-социальным иммунитетом, «защищенностью», возможностью эффективно отстаивать свои педагогические позиции перед лицом бюрократии, политическим лобби;

– несформированность гражданской позиции педагогов перед лицом консолидированного политического класса, бюрократии;

– российская педагогическая традиция формировать содержание исторического образования с позиций интересов государства при определенном игнорировании интересов, запросов конкретного человека;

– нерешенность вопроса о том, какие ценности и цели являются доминирующими при формировании содержания исторического образования.

К условию, которое способствует позитивному проявлению этой тенденции можно отнести общественный климат в стране. Так, например, экономическая стабилизация, подъем экономики Российской Федерации в начале 2000-х годов, способствовали формированию патриотического сознания, что стимулировало обновление содержания исторического образования с позиций ценностей гражданина России.

Политический процесс оказывает влияние на переосмысление методологической основы истории как учебного предмета. До настоящего времени продолжаются дискуссии о том, какие приоритеты наиболее значимы для школьного исторического образования. Предлагаются два концептуальных ценностно-целевых подхода, две стратегические доминанты развития образования. Первый – сфокусировать систему образования на методах исторического исследования, на приобретении опыта работы с источниками и формировании критического мышления. Этот подход в определенной степени применяется в отечественной высшей школе, он доминирует в системах школьного исторического образования в странах Европы. Этот подход мы называем академическим, научно-историческим с элементами развивающего обучения.

Второй подход – рассматривать исторические события с точки зрения их ценности для формирования образа России и формирования национально-гражданской идентичности школьников. Этот подход условно можно назвать идейно-политическим, историко-воспитательным, историко-педагогическим.

Анализ опыта развития исторического образования в России и мире в широком социально-гуманитарном контексте позволяет нам сделать вывод, что перспективной стратегией развития школьного исторического образования в России будет научно обоснованное и апробированное в прак-

тике сочетание двух названных ценностно-целевых подходов. При этом на разных ступенях общего исторического образования соотношение этих подходов должно различаться. Так, например, в начальной школе речь может идти о доминировании историко-воспитательного подхода, в основной школе оба этих подхода должны разумно и пропорционально сочетаться. В старших классах на профильном уровне исторического образования должен доминировать академический подход, формирование критического мышления, развитие опыта работы с источниками. На базовом уровне, с нашей точки зрения, значимыми остаются задачи воспитания национально-гражданской идентичности старшеклассников, формирования образа России в историческом контексте.

Список литературы:

1. Хальбвакс М. Социальные рамки памяти / Пер. с фр. и вступительная статья С.Н. Зенкина – М.: Новое издательство, 2007.
2. Президент РФ Д.А. Медведев. Встреча с учёными-историками. Владимир. 22 июля 2011 гг. - http://президент.рф/news/12073
3. Покровский М.Н. Речь М.Н. Покровского в «Институте истории и задачи историков марксистов», 18 ноября 1929 г. - Цит. по книге: К. В. Душенко. Словарь современных цитат: 5200 цитат и выражений XX и XXI веков, их источники авторы датировка.- 4 издание исправленное и дополненное. - М.: Эксмо, 2006. С.388.
4. Вяземский Е.Е. Историческая политика как инструмент взаимосвязи профессиональной историографии и коллективной памяти // Преподавание истории в школе.- 2011. - № 2. С.20- 24.
5. Вяземский Е.Е. Историческая политика и историческое образование // История и политика в современном мире. Материалы международной научной конференции. (МГГУ им. М.А. Шолохова, 24-25 сентября 2010 г.). – М., 2010. С. – 13-33.
6. Выступление Президента РФ В.В. Путина на встрече с делегатами Всероссийской конференции преподавателей гуманитарных и общественных наук 21 июня 2007 г. //Преподавание истории в школе. - 2007. -№ 6. С.4-7.
7. Миллер А.И. Россия: власть и история. («Полит.ру», 29.11.2009) - http://www.polit.ru/research/2009/11/25/miller.html
8. Шеррер Ю. Отношение к истории в Германии и Франции: проработка прошлого, историческая политика, политика памяти // Pro et Contra. 2009, май - август. С. 89-108.
9. Сергей Караганов о десталинизации и помиловании Ходорковского - http://cogita.ru/syuzhety/kultura-pamyati/sergei-karaganov-o-proekte-abob-uvekovechenii-pamyati-zhertv-totalitarnogo-rezhima-i-o-nacionalnom-primireniibb
10. Боголюбов Л.Н. О закономерностях становления содержания социально-гуманитарного образования // Преподавание истории и обществознания в школе. - 2011. - № 4. С.21-23.
11. Боголюбов Л.Н. О закономерностях становления содержания социально-гуманитарного образования // Преподавание истории и обществознания в школе. - 2001. - № 11. С.21
12. Соколова М.В. Историческая память и школьный учебник // Преподавание истории и обществознания в школе. - 2011. - № 7. С.19.
13. Боголюбов Л.Н. Указ. Соч. С. 22.
14. Вестник образования. - 1991. - № 1; Преподавание истории в школе.- 1991. -№3.
15. Выступление Президента РФ В.В. Путина на встрече с делегатами Всероссийской конференции преподавателей гуманитарных и общественных наук 21 июня 2007 г. //Преподавание истории в школе. - 2007. -№ 6. С.4-7.
16. Хапаева Дина. Сколько правды вмещает учебник, или еще раз об уроках советской истории (ответ на статью «Рациональный подход. Об исторической миссии и миссии историков» А. Филиппова и А.Данилова (Независимая газета, 17.09.08) – http://politmemo.ru/publication/book_history/
17. Видеоблог Президента РФ Д.А. Медведева 30 октября 2009 г. «Память о национальных трагедиях так же священна, как память о победах - http://blog.kremlin.ru/post/35/transcript;
18. Диалоги со временем: Память о прошлом в контексте истории /Под редакцией Л.П. Репиной. – М.: Круг, 2008.
19. Актуальные вопросы преподавания новейшей истории и обществознания в общеобразовательных учреждениях и разработки государственного стандарта общего образования второго поколения. Материалы обсуждения на Всероссийской научно-практической конференции (18-22 июня 2007. Москва). – М.: Просвещение. 2007.
20. См.: Карцев Д. Нестандартные историки // История. Первое сентября. - 2011. - № 10. С.8-12.

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
www.pmedu.ru
2011, №6, 98-101

ЭДУАРДУ ДМИТРИЕВИЧУ ДНЕПРОВУ – 75 ЛЕТ

75 YEARS JUBILEE OF EDUARD DMITRIEVICH DNEPROV

Редким людям выпадает судьба не только описывать историю, но и творить ее. К их числу, по праву, принадлежит академик РАО, доктор педагогических наук Эдуард Дмитриевич Днепров.

За большой вклад в развитие педагогической науки и в связи с 75-летием Э.Д. Днепров награжден Золотой медалью Российской академии образования «За достижения в науке».

To rare people the destiny drops out a chance not only to describe history, but also to create it. To their number, for – the right, belong academician of the Russian Academy of Education, doctor of pedagogical sciences Eduard Dmitrievich Dneprov.

For the great contribution to development of a pedagogical science and in connection with 75 anniversary E.D.Dneprov is awarded with the Gold medal of the Russian Academy of Education «For achievements in a science».

Эдуард Дмитриевич родился 10 декабря 1936 г. в Москве, в семье морского офицера, что во многом и обусловило первоначальный выбор жизненного пути – он начинает свою трудовую деятельность юнгой Балтийского флота, оканчивает Ленинградское нахимовское училище, а затем с отличием штурманский факультет Высшего военно-морского училища им. М.В. Фрунзе. С 1958 по 1971 гг. штурман Днепров служил на боевых кораблях Северного и Балтийского флотов.

В это время у него пробуждается стремление к научной деятельности в сфере гуманитарных дисциплин. Яркий литературный талант, проявившийся еще в юности, требовал своего развития. В 1961 г. Э.Д. Днепров, получив второе высшее образование, с отличием окончил факультет журналистики ЛГУ по специальности «филолог-журналист». Здесь он под руководством своего крестного научного отца – знаменитого историка, профессора Анатолия Васильевича Предтеченского написал диплом по общественному движению 1860-х гг. Так, еще на университетской скамье стала выкристаллизовываться приоритетная сфера научного поиска Эдуарда Дмитриевича.

В 1967 г. он защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата исторических наук по теме «Морской сборник» в общественном движении периода первой революционной ситуации в России». Как видно из названия, в нем удивительно органично переплелись как те сферы, в которых протекала его жизнь ученого и морского офицера, так и перспективы, которые еще только угадывались. В диссертации Э.Д. Днепров широко рассматривал проблемы российских, в том числе образовательных реформ и общественно-педагогического движения 60-х гг. XIX века, что в конечном итоге и обусловило его научное, а позднее и личностное самоопределение.

Успешно совмещая в течение 10 лет службу на флоте и научно-исследовательскую деятельность, Э.Д. Днепров прошел школу таких выдающихся отечественных историков, как академики АН СССР Н.М. Дружинин и М.В. Нечкина, профессора А.В. Предтеченский и П.А. Зайончковский. От многолетнего общения с этими замечательными учеными он воспринял широту кругозора, историзм и системность мышления, историческую интуицию, способность к глубокой аналитике, умение видеть корни и генезис явлений, их последствия.

В 1971 г. капитан-лейтенант Э.Д. Днепров демобилизовался с военной службы, получив отменную характеристику. В ней указывалось, что ему «свойственно стратегическое мышление, умение мгновенно ориентироваться в ситуации, быстрота реакции, твердость, решительность, редкостная выносливость и трудоспособность». Характеристику вершила удивительная по своей прозорливости фраза: «на корабельном мостике в экстремальных условиях ему нет равных».

После демобилизации Эдуард Дмитриевич оказывается в новой для него академической среде – он работает старшим научным сотрудником лаборатории истории отечественной школы и педагогики НИИ Общей педагогики АПН СССР. В 1974 – 76 гг. Э.Д. Днепров трудится на ответственном посту главного редактора издательства «Педагогика». А в 1978 – 88 гг. снова работает в НИИ общей педагогики заведующим лабораторией истории отечественной школы и педагогики.

Эти годы деятельности Э.Д. Днепрова в целом оказались очень плодотворными и обогатили российскую историю педагогики фундаментальными трудами. **Круг основных научных интересов ученого концентрировался на трех взаимосвязанных и новаторских для того времени проблемах – образовательной политике, общественно-педагогическом движении, становлении и развитии системы образования в России.** При этом ученый, впервые в нашей литературе, выделил в качестве самостоятельной сферы исследования – историю образования, которая ранее растворялась в истории педагогики, что стирало и грани, и саму предметную сущность двух составляющих частей этой области знания: истории педагогической мысли, педагогической науки и истории образовательной практики, в самом широком смысле этого слова – от образовательной политики и школьного строительства до организации учебно-воспитательного процесса.

В сотрудничестве с научно-педагогической библиотекой им. К. Д. Ушинского Эдуард Дмитриевич подготовил капитальный, объемом свыше 80 печатных листов, библиографический указатель «Советская литература по истории школы и педагогики дореволюционной России. 1918–1977 гг.» (1979). Этот указатель включал более 10 тысяч наименований (аннотированных книг, брошюр, статей, диссертаций, расписанных по главам), обеспечивал более ста входных «ключей» для поиска необходимой литературы. Не удивительно, что он был признан лучшим советским библиографическим изданием.

Не остановившись на этом, ученый осуществил выпуск серии историографических работ, дававших детальный анализ всей историко-педагогической литературы, что положило начало новой области историко-педагогического знания – педагогической историографии, то есть самопознанию истории педагогики.

Э.Д. Днепров являлся инициатором научных публикаций отечественного и мирового педагогического наследия, в том числе серии «Педагогическая библиотека», в которой вышло более 50 томов. Он задал эталон этой серии, подготовив в 1974 г., к 150-летию со дня рождения К.Д. Ушинского двухтомник его избранных сочинений.

Э.Д. Днепров – автор глав и редактор четырех «дореволюционных» томов «Очерков истории школы и педагогической мысли народов СССР», в которых давался трезвый, реальный анализ трудного процесса становления и развития отечественной школы и педагогики в сцеплении и противостоянии многих факторов. Здесь явно чувствовались новые веяния, зарождавшиеся в исторической науке, которая все более решительно отходила от начетничества и догматизма. Он впервые на большом фактическом историко-педагогическом материале обосновал и реализовал необходимость системного рассмотрения российского образования и педагогической мысли, их тенденций и закономерностей в контексте общего развития страны и отечественной мысли.

Образование, педагогика начинали превращаться из «вещи в себе» в один из важных факторов социального, культурного, научного развития России. И также впервые Днепров представил образовательную политику как органичную часть внутренней политики государства, вырабатываемую в противостоянии с российским общественно-педагогическим движением. Так в его работах зародилось новое направление исследований – «политическая история отечественного образования».

Очень значимым являлось то, что **все труды Э.Д. Днепрова были изнутри подсвечены их социальным звучанием, постоянно осуществлялся диалог истории и современности, в результате чего педагогические феномены прошлого резко актуализировались, происходило проявление их подлинного смысла и социальной значимости.**

В дальнейшем судьба Э.Д. Днепрова вновь сделала новый резкий поворот и вывела его из тишины академических кабинетов. В 1984-87 гг. он выступил с циклом острых критических и ярких публицистических статей в «Правде» и в

«Учительской газете», решительно призывавших к кардинальному обновлению, гуманизации и демократизации советской системы образования. Лейтмотивом этих статей был заявленный автором лозунг – «реформа реформы». Эти статьи постепенно выстраивали стройную концепцию новой образовательной реформы, готовили к ней учительское сообщество, общественное сознание.

1 июня 1988 г. Э.Д. Днепров возглавил Временный научно-исследовательский коллектив «Школа» при Гособразовании СССР, подготовивший реформу советской системы образования на демократических и гуманистических началах. ВНИК стал творческим коллективом нового типа, собравшим в себе лучших представителей различных областей знания и ставшим основоположником и своеобразным символом перестройки отечественного образования и педагогической науки. Основная заслуга Э.Д. Днепрова и возглавляемого им коллектива состояла в разработке новых философско-теоретических и социально-педагогических оснований современной школьной реформы, общих контуров и механизмов создания демократической и гуманистической школы. Предложенная ВНИКом Концепция общего среднего образования и реформирования школы была принята на Всесоюзном съезде работников народного образования в декабре 1988 г.

В июле 1990 – 1992 гг. Э.Д. Днепров был избран министром образования РФ и находился на этом посту на протяжении трех лет. Будучи первым министром образования свободной России, Э.Д. Днепров заложил основы новой образовательной политики Российской Федерации, разработал четкую стратегию и программу реформирования российского образования, его экономический и правовой фундамент. Под его руководством был подготовлен и принят прогрессивный Закон « Об образовании (1992).

В итоге в начале 90-х гг. Россия имела комплексный, развернутый и успешно реализуемый план современной российской образовательной реформы, одобренный передовым педагогическим сообществом страны, Правительством Российской Федерации.

В дальнейшем Эдуард Дмитриевич был советником Президента РФ по вопросам политики в области образования и гуманитарных реформ, работал директором ряда институтов Министерства образования.

На протяжении первой половины 90-х гг. Э.Д. Днепров защищает докторскую диссертацию и публикует ряд книг, написанных на основе соединения истории и современности: «Четвертая школьная реформа в России»; «Пересмотр Закона об образовании: опасности и необходимость»; «Школьная реформа между «вчера» и «завтра» и др.

В этих трудах, проанализировав на протяжении двух веков историю образовательной политики в России, автор выделил четыре школьные реформы, реально повлиявшие на судьбы российской школы (реформы 1804, 1864, 1918 гг. и конца 80-х – первой половины 90-х годов XX века). В результате системного и многофакторного анализа Э.Д. Днепров показал суть школьных контрреформ и псевдореформ. На широком историческом контексте автор представил современную реформу образования, раскрыл ее истоки, философско-теоретические основания, существо и особенности различных ее этапов. На страницах этих книг впервые историк образования и образовательных реформ в России вместе с тем выступал и как крупный, самостоятельный деятель этой истории, как реальный реформатор российской школы. Также впервые реальный реформатор этой школы выступает одновременно в качестве теоретика и историка проводимой образовательной реформы.

В цикле этих работ ученый **обосновал как самостоятельную и актуальную область исследований – новейшую историю российского образования.** Так окончательно определилась область

деятельности Э.Д. Днепрова – современная образовательная политика в контексте развития исторического процесса. Данный тренд был им продолжен в цикле публицистических статей и научных трудов второй половины 1990-х гг. – первого десятилетия XXI века.

Э.Д. Днепров – автор 20 книг и брошюр по политологии образования. Среди них такие фундаментальные труды как: «Современная школьная реформа в России» (1998), «Образование и политика», в 2-х тт. (2006); «Опыт и уроки развития российского образования в XIX – начале XXI в. в контексте общей модернизации страны» (2011) и «Новейшая политическая история российского образования», в 2-х тт. (2011). Эти, талантливо написанные книги, как и сотни созданных Э.Д. Днепровым за последние 20 лет публицистических статей, рельефно отражают и ярко выраженную гражданскую позицию автора, и его вулканический темперамент.

Значимость этих фундаментальных трудов состоит в том, что, во-первых, в них содержится опыт глубокого, всестороннего теоретического и исторического осмысления одной из нынешних российских реформ – реформы образования в контексте как отечественного и мирового опыта развития образования, так и трудностей, проблем современных российских преобразований. И, во-вторых, – это действенный, проверенный временем, серьезный фактор развития самого российского образования, стратегии его созидательного реформирования, выработки конструктивной образовательной политики, отвечающей требованиям времени и интересам страны. В них ярко просматривается мейнстрим и научной, и государственно-общественной деятельности Эдуарда Дмитриевича – выстраивание, прежде всего, сферы российского образования как образца демократии, как модели гражданского общества.

Вместе с тем Э.Д. Днепров на протяжении этого времени активно разрабатывал и проблемы истории педагогики. Среди наиболее значимых его трудов можно выделить издание в 2005 г. собрания сочинений К.Д. Ушинского в 4-х тт, включившего полный текс главного научного труда классика «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». Это, безусловно, лучшее издание избранных работ К.Д. Ушинского, вышедших впервые без цензурных купюр.

На данной основе ученым была подготовлена обстоятельная монография «Ушинский и современность» (20 п.л.), оснащенная фундаментальным научным аппаратом, в котором дается новая трактовка педагогического наследия К.Д. Ушинского и проводится лейтмотив всего издания – органичная взаимосвязь идей и деятельности К.Д. Ушинского и современных проблем российского образования. Из новых трудов юбиляра назовем также капитальную монографию «Женское образование в России» (2009, в соавт).

В настоящее время Э.Д. Днепров – профессор Государственного университета Высшая школа экономики и научный руководитель Научной педагогической библиотеки им. К.Д. Ушинского.

Как член Редакционного совета журнала «Проблемы современного образования» Э.Д. Днепров содействует развитию журнала, привлекает к его деятельности новых авторов.

Поздравляем дорогого юбиляра и желаем ему крепкого здоровья и новых творческих свершений !

Интернет-журнал «ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ»
2011, №6

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
www.pmedu.ru
2011, №6, 102-103

АЛЕКСАНДРУ МИХАЙЛОВИЧУ НОВИКОВУ – 70 ЛЕТ

70 YEARS JUBILEE OF ALEXANDER MIHAJLOVICH NOVIKOV

2 декабря 2011 г. исполнилось 70 лет видному российскому учёному-педагогу Александру Михайловичу Новикову – академику Российской академии образования, доктору педагогических наук, профессору, Заслуженному деятелю науки России, иностранному члену Академии педагогических наук Украины, члену Союза журналистов, лауреату Государственной премии РФ, почетному профессору ряда вузов.

On December, 2nd, 2011 70 years were executed of prominent Russian scientist-teacher Alexander Mihajlovich Novikov – academician of the Russian Academy of Education, doctor of pedagogical sciences, professor, Honored worker of a science of Russia, a foreign member of Academy of pedagogical sciences of Ukraine, a member of the Union of journalists, the winner of the State award of the Russian Federation, the honorable professor of some educational institutions.

Вся научно-педагогическая деятельность А.М. Новикова связана со сферой профессионального образования.

В 1966-1977 гг. он – младший научный сотрудник, старший научный сотрудник, зав. лабораторией НИИ трудового обучения и профориентации АПН СССР.

Затем в 1977-1991 гг. А.М. Новиков – заместитель директора, а потом директор Всесоюзного научно-методического центра профессионально-технического обучения молодежи.

В 1992-1995 гг. – проректор Института повышения квалификации работников образования Московской области. В 1995-2002 гг. – академик-секретарь Отделения базового профессионального образования Российской академии образования.

В настоящее время А.М. Новиков является научным руководителем отдела теории непрерывного образования УРАО «Институт теории и истории педагогики» и руководителем научно-исследовательского центра Российской Международной академии туризма.

А.М. Новиков – автор более 350 научных работ по методологии, теории образования и педагогики, теории и методике трудового обучения и профессионального образования, психологии и физиологии труда.

Трудам А.М. Новикова органично присущи междисциплинарный подход, соединение широкого философского взгляда на проблему с практико-ориентированными прикладными рекомендациями, доброе чувство юмора.

Основные работы по методологии: Методология (2007, в соавторстве с членом-корреспондентом РАН Д.А. Новиковым), «Методология образования» (2 изд., 2006), «Методология художественной деятельности» (2008), «Введение в методологию игровой деятельности» (2006), «Методология учебной деятельности» (2005), «Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении» (2 изд.: 1996), «Как работать над диссертацией» (4 изд.,2003), «Докторская диссертация?» (3 изд.2003).

Основные работы по теории педагогики и образования: “Основания педагогики”, «Постиндустриальное образование» (2008), «Развитие отечественного образования» (2005), «Российское образование в новой эпохе» (2000), «Профессиональное образование России – перспективы развития» (1997), «Профтехшкола: стратегия развития» (1991) и др.; брошюра «Национальная идея России / возможный подход» (2000). Соавтор и соредактор учебника «Профессиональная педагогика» (1997, 1999, 2010), «Энциклопедии профессионального образования» в 3-х тт. (1999), «Истории профессионального образования в России» (2003).

А.М. Новиковым подготовлено 11 докторов и 33 кандидата наук.

Пожелаем дорогому юбиляру крепкого здоровья и новых творческих успехов!

Интернет-журнал «ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ»
2011, №6

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
www.pmedu.ru
2011, №6, 104-105

ПАМЯТИ УЧЕНОГО: 90 ЛЕТ ЗОЕ АЛЕКСЕЕВНЕ МАЛЬКОВОЙ

TO THE MEMORY OF THE SCIENTIST: ZOYA ALEKSEEVNA MALKOVA COULD HAVE BEEN 90

Савина А.К.
Заведующая Лабораторией исследований образования и педагогики в зарубежных странах Института теории и истории педагогики РАО, доктор педагогических наук
E-mail: alicja@list.ru

Savina A.K.
Head of Laboratory of Educational and Pedagogical Research in foreign countries (Institute of Theory and History of Pedagogy, Russian Academy of Education),
Doctor of Science (Education)

19 ноября 2011 года исполнилось бы 90 лет Зое Алексеевне Мальковой, доктору педагогических наук, профессору, действительному члену Российской академии образования.

Ученики, последователи и работавшие с ней сотрудники НИИ общей педагогики АПН СССР (теперь Институт теории и истории педагогики РАО) вспоминают Зою Алексеевну как Ученого с мировым именем, выдающегося специалиста в области сравнительной педагогики, Учителя, требовательного научного руководителя, талантливого и активного организатора педагогической науки, и что самое главное – доброго, душевного, отзывчивого и справедливого Человека. Важнейшими качествами З.А. Мальковой были исключительная работоспособность и преданность делу, которому она служила.

З.А. Малькова, признанный ученый в мировом сообществе компаративистов, всего в жизни добилась упорным, титаническим трудом. Девушка из обычной трудовой семьи, окончив два курса Московского авиационного института, добровольцем пошла на фронт и служила механиком самолетов в знаменитом женском полку истребителей. После войны окончила институт иностранных языков им. М. Тореза, работала учителем в школе. Затем более 45 лет трудилась в системе АПН – РАО, где защитила кандидатскую и докторскую диссертации, прошла путь от младшего научного сотрудника до директора головного института академии в советский период – НИИ общей педагогики АПН СССР.

Труды З.А. Мальковой оставили заметный след в развитии нашей педагогической науки. На первые ее фундаментальные работы, посвященные школе США, которые появились в конце 50-х – 60-е годы XX столетия, серьезное давление оказывало идеологическое противостояние двух общественно-политических систем. В итоге сравнительно-педагогические исследования нередко становились материалом для тенденциозного противостояния отечественной педагогики и школы зарубежных стран. С середины 80-х годов внимание лидера советской компаративистики переключается на объективный, взвешенный, всесторонний сопоставительный анализ развития отечественной школы и педагогики и школы и педагогики западных стран и США.

С конца 80-х годов XX столетия в сравнительно-педагогических работах З.А. Мальковой четко просматривается переход от конфронтационной риторики к объективному анализу позитивных и негативных аспектов мирового педагогического опыта. Личные исследования З.А. Мальковой и результаты исследований коллектива компаративистов, которым она руководила в НИИ общей педагогики с середины 60-х годов до середины 90-х годов XX века, повлияли на то, что сравнительная педагогика из маловостребованной научной области превратилась в один из ведущих и признанных компонентов общей педагогики. Научные работы и информационные материалы исследовательского коллектива, который в течение нескольких десятилетий формировался как научная школа в области сравнительной педагогики, способствовали ликвидации «белых пятен», присутствовавших в то время в мировом педагогическом пространстве.

В поле зрения научной школы, развивающейся на основе методологических и теоретических положений, сформулированных ее лидерами З.А. Мальковой и Б.Л. Вульфсоном, находились и находятся: проблемы глобального и национального в развитии мирового образования; стратегии развития образовательной политики в зарубежных странах; состояние, закономерности и основные тенденции развития педагогической теории и практики образования в современном мире; позитивные и негативные аспекты международного педагогического опыта.

Результаты фундаментальных теоретических и прикладных исследований, проводившихся З.А. Мальковой и проводимых в настоящее время в рамках научной школы в области сравнительной педагогики, широко изучаются и используются на современном этапе реформирования российского образования при разработке национальной образовательной политики и определении стратегических направлений развития российской школы.

Научная и организационная деятельность З.А. Мальковой получила международное признание. Она была почетным членом американского педагогического общества Фи Дельта Каппа, членом европейского общества сравнительной педагогики, почетным доктором Королевского учительского колледжа (Великобритания). В 2000 году З.А. Малькова и Б.Л. Вульфсон совместно были удостоены премии Президента РФ за цикл монографических исследований «Роль и функции сравнительной педагогики в развитии и повышении эффективности отечественного образования».

Интернет-журнал «ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ»
2011, №6

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
www.pmedu.ru
2011, №6, 106-110

ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ АСПЕКТЕ

INFORMATION SUPPORT OF A MODERN PEDAGOGICAL SCIENCE IN SOCIOCULTURAL ASPECT

Маркарова Т.С.
Директор НПБ им. К.Д. Ушинского РАО, кандидат филологических наук
E-mail:markarovats@gnpbu.ru

Markarova T. S.
Director of Institution of Russian Academy of Education Ushinsky State Scientific Pedagogical Library, Candidate of Science (Philology)

Аннотация. Современная педагогическая наука занимает особое место, как в системе гуманитарных наук, так и в социокультурной модели общества. Особенно актуальным становится научно-информационное сопровождение системы образования в различных аспектах: терминологическом, программно-технологическом и административно-управленческом. Полифункциональные образовательные информационные системы являются репрезентативным представлением педагогической отрасли в мировом образовательном пространстве.

Annotation. The modern pedagogical science takes a special place, both in system of the humanities, and in sociocultural society model. Especially actual there is a scientifically-information support of an education system in various aspects: terminological, program-technological and administrative-managerial. Multifunctional educational information systems are representative introduction of pedagogical branch in world educational space.

Ключевые слова: образование, информационные системы, социокультурные модели, информатизация, терминосистема.

Keywords: education, information systems, sociocultural models, informatization, term system.

Различные этапы внедрения новых информационных технологий в России с дифференцированной степенью интенсивности приводят к осмыслению причин и последствий современного качественного и количественного применения интеллектуальной деятельности общества. Еще древнегреческий мыслитель Фалес Милетский I был зачинателем одной из самых замечательных интеллектуальных инноваций. С его просветительской деятельности началось фактическое развитие математики в Античной Греции и появилось принципиальное отличие знания древних греков от вычислительного искусства древних египтян и вавилонян. Этому искусству в Греции было дано название логики в отличие от той области знания, которую позднее Пифагор назвал математикой. На этой почве произошло становление различных наук и философии в ее европейском понимании.

В истории можно указать большое число разнообразных интеллектуальных систем, развитие и освоение которых воспринималось в обществе как инновационный процесс. Даже в течение последних более чем двухсот лет выделяется создание новой геометрии, математической логики, теории множеств, теории относительности, теории алгоритмов и многого другого, что существенным образом повлияло как на развитие многих областей мышления, так и на философскую рефлексию всех этих изменений.

В современную эпоху среди всех инноваций выделяется компьютеризация и информатизация технологических процессов научных и образовательных сфер. Эта инновация принципиально отличается от всех остальных нововведений, что определяется большой функциональной сложностью современных вычислительных средств – компьютеров и их программного обеспечения. Такая сложность выявляется при погружении вычислительной техники в ряд взаимосвязанных сред: логическую, семиотическую, информационную, психологическую, социально-культурную, общекультурную. Без такого погружения техника не может функционировать эффективно, что выражается во всех наблюдаемых ныне негативных явлениях, о которых довольно много пишут в научной литературе и в периодической печати.

Существующие и разрабатываемые компьютерные и программные комплексы, равно как информационные системы, для которых они предназначены, могут дать ожидаемые или близкие к ожидаемым результаты, только при условии исследования проектирования и практической реализации тех интеллектуальных систем и того социума, в составе которых функционирование этих средств осмысленно и оправданно.

Всякая информационная система формируется и действует в связи с той или иной конкретной предметной областью и предназначается для решения некоторого круга задач. Среди средств выделяются логические (методы и модели объектов), технические (вычислительные, измерительные и др. устройства), семиотические (языковые и неязыковые знаковые системы) и информационные (конкретные сведения об объектах, их свойствах, отношениях, поведении). Способ взаимодействия включает организационные структуры и модели, по которым устанавливаются и воспроизводятся отношения, входящие в эти структуры.

Очевидно, что современное образование носит характер открытости, непрерывности и инновационности. Педагогическая наука и педагогическая информация занимают особое место, как в отраслевых информационных системах, так и в социокультурном пространстве.

В современных условиях трансформации общества при смене культурных ценностей, культурных норм и отношений возникает необходимость выбора адекватной социокультурной модели образования. Произошла девальвация ценностей классического образования, базировавшегося на триединстве знаний, умений, навыков, возникло противоречие между целостностью культуры и технологией ее фрагментарного воспроизводства через знаниевый тип обучения.

В этой ситуации обостряются противоречия между непрерывно возрастающим объемом знаний, необходимых человеку, и ограниченными (в рамках традиционных образовательных систем) условиями для овладения ими. Решение этого противоречия возможно лишь на пути перехода к непрерывному образованию, обеспечивающему целостное воспроизводство субъекта культуры. Целью непрерывного образования является постоянное творческое обновление, развитие и совершенствование каждой личности на протяжении всей ее жизни.

Невиданные ранее изменения в мире и обществе, происходящие процессы модернизации и глобализации по-новому ставят вопрос о приоритетности образования. Современное общество приобретает новое качество глобального информационного общества, в котором меняются характер производства, темпы развития, нормы и ценности отдельных индивидов, групп и целых сообществ. Учебные заведения становятся лидерами в современном обществе. Они не только транслируют имеющийся социальный опыт, но и порождают новое научное знание, активно формируют корпоративные идеалы, духовные ценности, нравственные нормы. Вокруг учебных заведений концентрируется культурная, социально-экономическая и политическая элиты регионов. Тем самым оно становится реальным социальным институтом, удовлетворяющим потребности общества в целом, государства, отдельных регионов.

Образование можно рассматривать как процесс передачи знаний и культурных ценностей, накопленных предшествующими поколениями. А значит, образование является социокультурным феноменом и выполняет социокультурные и прогрессообразующие функции.

Среди них обычно выделяют следующие:

– *образование* как один из оптимальных и интенсивных способов вхождения человека в мир науки и культуры;

– *образование* как воссоздание в образовательных структурах культурных образцов и норм жизни, опережающих современное состояние общества, проектирующих элементы его культуросообразного устройства;

– *образование* как процесс социализации человека и преемственности поколений;

– *образование* как механизм формирования общественной и духовной жизни человека и отрасль массового духовного производства;

– *образование* как функция развития региональных систем и национальных традиций;

– *образование* как социальный институт, через который передаются и воплощаются базовые культурные ценности и цели развития общества;

– *образование* как реализатор и ускоритель культурных перемен и преобразований в общественной жизни и в отдельном человеке.

Научно-педагогическая информация определяется как логически организованная информация, получаемая в процессе научного познания, отображающая явления и законы природы, общества и мышления. Неотъемлемой частью результата научного познания является научное знание, составляющее основу научной картины мира и отображающее законы его (мира) развития. Научное знание – это результат постижения действительности и когнитивная основа человеческой деятельности, оно социально обусловлено. Информационная основа научного знания – научная информация – обладает различной степенью достоверности. Роль научной информации в развитии и теории научного знания ярко проявляется в том, что регулирование предметной деятельности ученого осуществляется, прежде всего, с помощью научной информации и базируется на анализе материала, составляющего контент научной информации. Функциональные научные открытия основываются на прочной основе преемственности и научного опыта того, что собственно и составляет научную информацию. Являясь информационной составляющей научной картины мира, научная информация должна обладать рядом дифференциальных признаков, таких как:

Универсальность – сообщение знаний, истинных для всего универсума при тех условиях, при которых они добыты человеком.

Фрагментарность – информирование не о мире в целом, а о различных фрагментах реальности или ее параметрах и отнесение к разным дисциплинам.

Общезначимость - описание явлений с помощью языка науки, обладающего терминосистемой, репрезентативной для определенной научной отрасли.

Систематичность – наличие определенной структуры, существующей в конкретной закономерности.

Преемственность – соотнесение новой информации по определенным правилам и определенным образом со старой.

Достоверность – соответствие источников информации корректным и легитимным научным направлениям и отраслям.

Рациональность – наполнение (качественное и количественное) и расположение информационных блоков с точки зрения актуальности той или иной научной проблемы.

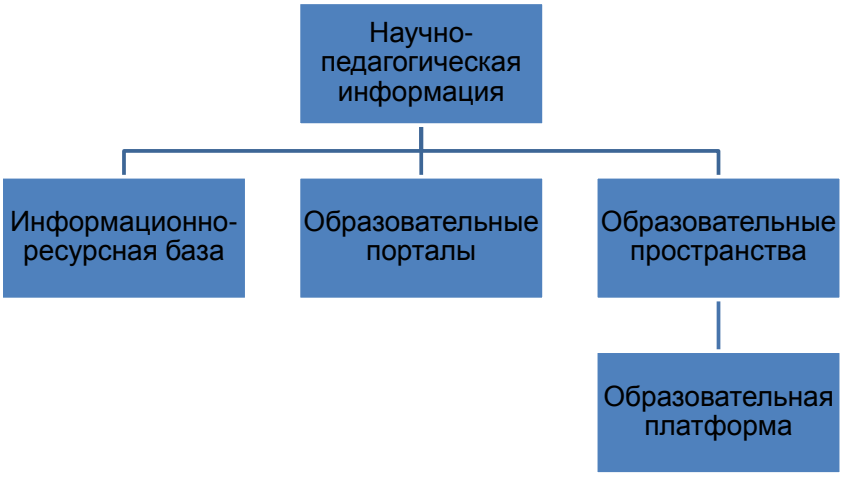
А с появлением сети Интернет создалась принципиально новая ситуация распространения и получения научно-педагогической информации. И хотя возможности Интернет используются в этом плане еще далеко не в полной мере, объективно вычленяются характеристики реальных достижений в тех или иных научных дисциплинах, проблемных полях и направлениях исследований, формирующих соответствующее пространство знаний. В данной связи увеличиваются способности, расширяется и углубляется ориентация ученых в соответствующих сферах знаний. Особый смысл приобретают организационные возможности Интернет, например, в кластеризации потоков работ по определенным дисциплинам, проблемам и т. д.

Приведем некоторые принципы выделения кластеров информационных потоков научных исследований по педагогике:

– учета и индивидуальных потребностей исследователей в области педагогики;
– адекватности информационно-образовательных ресурсов и услуг потребностям пользователей;
– доступности педагогической информации;
– легитимности доступа к педагогической информации;
– взаимосвязи теории с практикой в педагогике;
– открытости педагогическим инновациям;
– наглядности и моделирования педагогической информации.

Упорядочение образовательной информации имеет важное значение для повышения качества экспертизы научно-образовательных ресурсов и прогнозирования, обеспечивающего направления и содержание проблемного поля педагогических исследований. А это, в свою очередь, способствует координации и эффективному управлению развитием научных образовательно-информационных потоков.

Схематически научно-образовательную информацию можно представить следующим образом:



Информационное обеспечение современной педагогической науки является средством для решения следующих задач:
– однозначного и экономичного представления информации в системе российского и мирового образования;
– организации процедур анализа и обработки информации с учетом характера онтологических и парадигматических связей внутри педагогической отрасли;
– организации взаимодействия пользователей – участников образовательного процесса – с системой (на основе экранных форм ввода-вывода данных);
– обеспечения эффективного использования информации в научных и образовательных целях.

К информационному обеспечению любой научной сферы предъявляются следующие общие требования:
– информационное обеспечение должно быть достаточным для поддержания всех автоматизируемых функций отрасли;
– для кодирования информации должны использоваться принятые терминологические и классификационные рубрикаторы;
– для кодирования входной и выходной информации, которая используется на высшем иерархическом уровне, должны быть использованы классификаторы этого уровня;
– должна быть обеспечена совместимость с информационным обеспечением систем, взаимодействующих с данной отраслью;
– форматы представления информации должны быть унифицированными и отвечать требованиям корпоративных стандартов;

– структура документов и экранных форм должна соответствовать характеристикам терминалов на рабочих местах конечных пользователей;

– графики формирования и содержание информационных сообщений, а также используемые аббревиатуры должны быть общеприняты в этой предметной области и согласованы;

– в информационной системе должны быть предусмотрены средства контроля входной и результатной информации, обновления данных в информационных массивах, контроля целостности информационной базы, защиты от несанкционированного доступа.

Такая система характеризуется следующими свойствами:

– гибкостью;

– емкостью;

– степенью заполненности.

Гибкость системы — это способность допускать включение новых признаков, объектов без разрушения структуры. Необходимая гибкость определяется временем жизни системы.

Емкость системы — это наибольшее количество различных классификационных схем, допускаемое в данной научно-информационной системе.

Степень заполненности системы определяется как частное от деления фактического количества ресурсов на величину емкости системы.

Преимуществом научно-педагогической электронной системы является:

– структурность представления информации;

– системность отображения научных направлений и школ;

– парадигмальность трансляции развития терминосистемы;

– визуальность отображения;

– оперативность, как публикации материала, так и доступа к нему.

Итак, информационное обеспечение педагогической науки можно определить как совокупность единой системы классификации, унифицированной системы документации и распределенной информационной ресурсной базы данных.

Список литературы:

1. *Абдеев Р.Ф.* Философия информационной цивилизации. - М.: ВЛАДОС, 1994.

2. *Монахова Л. Ю.* Новое научное направление - информационная педагогика // Образование как основа государственного устройства России в XXI веке. - СПб., 2000. - С. 155-158.

3. *Сандакова Л. Г.* Концептуальные основы гуманитарной информационно-технологической парадигмы образования. - Улан-Удэ: Изд-во Бурят. госун-та, 2003. – 212 с.

4. *Скворцов Л.В.* Россия: проблема духовности и информационная культура // Культурология XX век. - 2000. - N 2. - С. 233-254.

5. *Скрябина О.Ю.* Информационные технологии обучения в современном образовании США (Гуманист. аспект):Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Волгоград, 2000. - 28 с.

6. *Kogan E.Y, Pervine Y.A.* Cours “la Culture informatique”. Composant regional de l’enseignement scolaire en Russie” - EPI, Enseignement Public&Informatique, N83, Septembre 1996.

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
www.pmedu.ru
2011, №6, 111-123

ПЕДАГОГИКА ЦИФРОВЫХ ИСКУССТВ – НОВОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PEDAGOGY OF DIGITAL ARTS – NEW DIRECTION OF DEVELOPMENT THEORY AND PRACTICE OF ART EDUCATION

Красильников И.М.
Ведущий научный сотрудник Учреждения РАО « Институт художественного образования», доктор педагогических наук, доцент
E-mail: imkras@mail.ru

Krasilnikov I.M.
Leading research scientist of the Institute of art education (Russian Academy of Education), Doctor of Science (Education), Associate professor

Аннотация. В статье затрагиваются ключевые проблемы художественного образования, решаемые в рамках педагогики цифровых искусств, раскрывается ее сущность, принципы и технология. Интеграция педагогики искусства и цифровых технологий порождает новое направление образовательной деятельности. Открываются перспективы приобщить к продуктивной художественно-творческой деятельности самые широкие категории учащихся и тем самым обеспечить их творческое и нравственно-эстетическое развитие.

Annotation. The article touches upon the key issue of art education, solved in frame of pedagogy of digital arts, discover essence, principles and technology this kind of pedagogy. Integration of art pedagogy and digital technologies gives birth to new, having prospects direction of educational activity. This makes it possible to accustom to productive art-creative activity very wide mass of schoolchildren and ipso facto to ensure their creative, aesthetic and moral development.

Ключевые слова: педагогика, цифровые искусства, виртуальная реальность, интерактивность, художественные действия и операции школьников.

Keywords: pedagogy, digital arts, virtual reality, interactivity, art actions and dealerships of schoolchildren.

Педагогика цифровых искусств – новое, предлагаемое в данной работе понятие, отражающее педагогическую реальность. Эта **реальность сформировалась в результате интеграции педагогики искусства и цифровых технологий, получивших сегодня беспрецедентно широкое распространение.**

В странах Запада существуют многочисленные исследовательские центры и учебные заведения, связывающие свою деятельность с развитием этого направления художественного образования[1]. Вы-

[1] В качестве примеров можно привести: Audiovisual Institute, Pompeu Fabra University, Barcelona, Spain [http://www.iua.upf.edu/]; California Institute of the Arts, USA [http://music.calarts.edu/]; Center For Research in Electronic Art Technology, University of California, Santa Barbara, USA [http://www.create.ucsb.edu/]; Institut du Multimedia & Architecture de la Communication, Université Paris II, France; Institute for Electroacoustics and Experimental Music, University of Music and Performing Arts, Vienna, Austria [http://mdw.academia.edu/Departments/Institute_for_Composition_and_Electro_acoustics]; Me-dia Lab, Massachussets Institute of Technology, USA [http://www.media.mit.edu/]; Royal Conservatory of Music and Dance, The Hague, Holland [http://www.koncon.nl/]; Technology in Music and Related Arts, Conservatory of Music, Oberlin College, USA [http://www.timara.oberlin.edu/]; Utrecht School of the Arts, Holland [http://www.hku.nl/].

пускники музыкальных и художественных факультетов университетов, педагогических вузов в этих странах не понаслышке знают, что такое компьютер с программами для создания музыки, графики или анимации, клавишный синтезатор и другие цифровые приборы. Поэтому вполне закономерно, что эти приборы там вошли и в обиход школьников. Так, по словам шведского ученого Ketil Thorgersena, компьютерные технологии в школах этой страны стали таким же привычным инструментом, как ученический карандаш [1, P. 63.].

В России в настоящее время наиболее активно развивается педагогика электронного музыкального творчества. В сотнях детских музыкальных школ, художественных школ и других учреждений дополнительного образования по всей стране открыты классы клавишного синтезатора, ансамбля клавишных синтезаторов, студии компьютерной музыки. Тысячи учеников принимают участие в конкурсах и фестивалях данной направленности, которые проводятся в десятках городов[2]. В нашей стране накоплен также определенный опыт преподавания компьютерной графики и анимации, компьютерного дизайна[3].

Все эти факты, однако, следует воспринимать лишь как предтечи кардинальных преобразований в педагогике искусства. Именно во взаимодействии с новыми информационными технологиями видятся главные перспективы развития этой сферы деятельности на ближайшие десятилетия, и, соответственно, посвященные ей исследования приобретают приоритетное значение.

Чтобы обосновать данную точку зрения, необходимо затронуть ключевые проблемы художественного образования, коснуться специфики цифровых искусств, раскрыть сущность и принципы педагогики цифровых искусств, а также охарактеризовать связанную с ней технологию обучения.

Важнейшей образовательной задачей в наши дни является формирование творческих качеств личности – активности, воли, любознательности, воображения, мышления, самоконтроля, от которых в значительной степени зависит будущее молодого человека, уровень его социальной самореализации в условиях формирующегося информационного общества. Такая задача, так или иначе, ставится при обучении в рамках всех школьных дисциплин. Однако следует с сожалением признать, что образовательная практика сегодня далека от ее решения.

Скажем, дисциплины естественных и гуманитарных наук, составляющие ядро школьной программы, предполагают, прежде всего, усвоение большого объема знаний. И это закономерно, учитывая то, что каждая из этих дисциплин строится на соответствующей отрасли науки, которая, развиваясь, накопила огромные массивы необходимой для понимания ее основ информации.

В лучшем случае эти знания осваиваются по принципу восхождения от абстрактного, в основе которого лежит теоретическое обобщение (В.В. Давыдов), к конкретному, исходя из системного строения той или иной изучаемой научной сферы. Совсем хорошо, если обучение при этом строится не только на объяснительно-иллюстративных и репродуктивных методах, но также – на проблемных, эвристических, исследовательских.

Следует, однако, признать, что возможности развития творческих способностей школьников при обучении по этим дисциплинам весьма ограничены, даже если учитель обращается к самым передовым педагогическим технологиям. Это, прежде всего, связано с невозможностью организации сколько-нибудь полноценной опытно-экспериментальной работы учеников из-за дороговизны ее приборов, реактивов и других трудностей. В самом, деле, невозможно обеспечить каждую школу электронным коллайдером или организовать археологическую экспедицию в Египет или Грецию. Вместо реального опыта – «сына ошибок трудных» – в освоении законов природы и общества школьникам,

[2] Так, подобные акции прошли в Москве (6 фестивалей), Санкт-Петербурге (5 фестивалей), Московской области: Мытищах (8 фестивалей) и Химках (3 фестиваля), Ижевске (6 фестивалей), Красноярске (6 фестивалей), Тольятти (5 фестивалей), Воронеже (4 фестиваля), Новочебоксарске (3 фестиваля), Южно-Сахалинске (3 фестиваля), Алатыре, Вологде, Екатеринбурге, Иванове, Казани, Калининграде, Миассе, Нижнем Новгороде, Новосибирске, Североморске, Сыктывкаре, Челябинске и других городах России. Также были успешно проведены три Международных конкурса «Музыка и электроника» (Москва – 2006, 2008, 2010 гг.).

[3] Применению компьютерных технологий в художественном образовании были посвящены научно-практические конференции: «Музей и Школа – встреча в виртуальном пространстве. Практика применения музейных мультимедийных программ в образовательном процессе» (Санкт-Петербург, 2009); «Современные аудиовизуальные технологии в художественном творчестве и высшем образовании» (Санкт-Петербург, 2010) и др.

как правило, приходится опираться на свои способности воспринимать и запоминать учебный материал, реже – обращаться к мысленному эксперименту – абстрактному, приблизительному и по большей части рутинному.

Да и где учителю вообще взять время на активизацию научно-творческих проявлений своих питомцев при тех объемах знаний, которые им положено усвоить по этим дисциплинам? Особенно учитывая то, что контроль успеваемости основывается отнюдь не на успехах в проведенных учеником квазиисследованиях (В.В. Давыдов), а лишь на полученных им знаниях. На это чаще всего и ориентируется весь учебный процесс. Апофеозом данной системы отчетности стал введенный в последние годы в нашей стране ЕГЭ.

Нет поэтому ничего удивительного, что «к окончанию школы актуальная способность детей создавать творческую продукцию уменьшается на порядок — с 30 % в начальной школе до 3 % для выпускников» [2, с.115.]. Любопытно, что ровно столько же – 3 % (!) отведено и творческому компоненту в образовательных стандартах по ведущим школьным дисциплинам [3, с. 118.].

И несмотря на все попытки ученых и методистов увеличить творческую составляющую обучения по этим дисциплинам, ситуация практически не меняется: «Разработанная в 70-е годы концепция проблемного обучения так и не получила массового распространения, – пишет М.И. Махмутов, – основная масса учителей до сих пор работает по старинке: рассказывает, объясняет, ставит отметки» [4, с 99.].

Принципиально иными возможностями обладает сфера художественного образования. Не составляет больших затрат обеспечить каждого школьника бумагой, карандашами, красками, кистями, музыкальными инструментами – всем необходимым для осуществления творческой деятельности.

Любое действие с этими материалами соотносится с целью – воплощением замысла создаваемого или интерпретируемого художественного произведения. Любая операция – будь то нанесение карандашного штриха, мазка кистью, пропевание или инструментальное проигрывание музыкальной фразы – подвергается оценке как раскрывающая или нет данное действие. И действия, и операции в художественном процессе постоянно пересматриваются, корректируются, отменяются с заменой на более совершенные. То есть, весь этот процесс можно рассматривать как творческое экспериментирование (то, чего как раз не хватает на занятиях научного цикла).

Специальные знания, специфичные для каждого вида художественной деятельности, хотя и важны для ее осуществления, но никогда не выходят в ней на первые роли. Скажем, знания по полифонии и гармонии помогут ученику выстроить многоголосную музыкальную ткань, а инструментовки – «раскрасить» ее с помощью разных тембров. Концентрируя в себе художественный опыт предшествующих поколений деятелей искусства, знания в данной сфере играют служебную роль – они ускоряют процесс вживания в нее, экономят время и силы начинающих художников, предотвращая затратные попытки «изобрести велосипед». Но, вместе с тем, эти знания сами по себе не дают никакой гарантии достижения выразительности звучания или изображения.

Если целью учебной деятельности на дисциплинах научного цикла является освоение основ той или иной науки, то цель учебно-художественной деятельности – создание, исполнительская интерпретация или восприятие произведений искусства. Художественное произведение является главным предметом искусства, подобным по своей глубине и системности организации тому или иному виду науки в его целостности.

Роль теоретического обобщения при создании или восприятии этого произведения играет центральный образ (в музыке – зерно-интонация), из которого (которой), подобно восхождению от абстрактного к конкретному, прорастает вся система его образов. Поэтому любой ученик, вовлеченный в художественное творчество, становится «стихийным диалектиком», на интуитивном уровне овладевающим и общей теорией систем, и синергетикой, и другими самыми современными исследовательскими концепциями. И перенесение сформированного в этой сфере мыслительного опыта в иную, скажем, научную сферу может дать самые яркие результаты (А. Эйнштейн, в частности, говорил, что в создании теории относительности ему помог опыт игры на скрипке).

Ну и, наконец, если по предметам научного цикла ученик отчитывается полученными знаниями, то, занимаясь в музыкальной или художественной школе, он должен представить для этого свои творческие работы – картины, скульптуры, партитуры или интерпретации художественных произведений в исполнении на музыкальном инструменте, в танцевальном номере и т.п. Такая форма контроля успеваемости исключает начетничество в обучении и однозначно ориентирует учащихся на освоение творческой деятельности.

Как видим, **дисциплины художественного цикла обладают несомненными преимуществами перед другими в развитии столь значимых в наши дни творческих качеств личности.** К этому надо еще добавить их безусловный приоритет в эстетическом и нравственном развитии. Учитывая то, что художественный образ воспринимается ярче обыденных фактов – нередко он сам проживается как реальная жизнь («Над вымыслом слезами обольюсь»), а художественная деятельность нацелена на освоение богатства содержания произведения искусства, красоты его формы и способствует духовному возвышению человека.

Но если развитие креативности подрастающего поколения является сегодня столь значимой педагогической задачей, а художественное образование по самой своей природе предназначено для ее решения, а также – решения задачи нравственно-эстетического воспитания этого поколения, то почему же тогда данная образовательная сфера играет столь скромную роль в отечественной массовой школе? И более того – в последние годы наметилась тенденция потери и этих скромных позиций. Об этом, в частности, свидетельствует сокращение часов на образовательную область «Искусство» в 8-9-х классах, готовящееся изъятие из государственных образовательных стандартов предмета «Мировая художественная культура» как обязательного в 10-11-х классах.

Если искать тому «внутренние» причины, то камнем преткновения для реализации потенциала педагогики искусства в развитии творческих способностей школьников является сложность освоения ими операционной составляющей художественной деятельности. Без нее ведь никакое художественное творчество немыслимо, а успешность освоения этой составляющей – результат многолетней, зачастую рутинной работы.

Так, музыкант должен овладеть навыками правильной «постановки рук» на инструменте, игры в одной позиции и с ее сменами, игры гамм, арпеджио, скачков, «беглостью пальцев» и мн. др. Движения пальцев, рук художника, скульптора или тела танцора ничуть не проще, и овладеть ими нисколько не легче.

Но если профессионалы справляются с задачей формирования технического аппарата своего творчества, тратя на это не один год жизни (на то они и профессионалы), то как решить эту задачу на занятиях по искусству в общеобразовательной школе, на которые отпущено крайне мало времени? К тому же занятия эти групповые, а не индивидуальные, как в музыкальных и художественных школах.

Этот вопрос, несомненно, сложен, но имеет свои решения. Одно из них – это поиск компромиссов, на которые можно было бы пойти при освоении технических сложностей при минимальных для учебно-художественной деятельности потерях.

Скептическое же отношение к решению данного вопроса порождает ложное представление о возможности учебного познания содержания произведений искусства без работы над его формой. В этом иногда даже усматривается какой-то особенный путь массового художественного образования. При этом профессиональное обучение в данной сфере зачастую подвергается необоснованной критике за якобы доминирование технической работы и недостаточное внимание к содержательной составляющей художественной деятельности.

Эта позиция проявляется в школьной образовательной практике в нескольких вариантах.

Научный подход к обучению по художественным дисциплинам. Наиболее яркий пример – предмет «Мировая художественная культура». Обучение по этому предмету нацелено на приобретение относящихся к заявленной теме знаний, а изучаемые художественные произведения становятся лишь иллюстрацией к ним. Никакой полноценной художественно-творческой учебной деятельности при этом не предусматривается.

Проектная деятельность на уроках искусства, посвященная содержанию художественного произведения и не предусматривающая работы над его формой. Фантазирование по поводу художественного образа без его воплощения в краски, звуки и другие материальные носители (в чем, собственно и заключается художественная деятельность) не оказывает сколько-нибудь заметного влияния на развитие творчества школьников.

Проектная деятельность на уроках искусства, не предусматривающая развитие операционной составляющей художественной деятельности. Ученикам предлагаются разные темы для создания рисунков, живописных полотен, музыкальных произведений. Вместе с тем, учитель не поясняет, с помощью каких средств и операций можно выполнить поставленные задачи, – без чего художественная деятельность школьников «идет по кругу», оставаясь на самом примитивном уровне.

Научный подход к обучению по художественным дисциплинам, имея в виду в качестве приоритетной задачи накопление учащимися связанных с этими дисциплинами знаний, оставляет в стороне развитие их творческой деятельности. Присоединимся поэтому к сомнению Б.М. Неменского относительно универсальных возможностей такого подхода и всеобъемлющего значения принципа научности обучения, который лишь частично отвечает задачам художественного образования: «…Опыт творчества, так же как развитая человеческая чувственность – базис формирования нравственно-ценностных основ личности, – не передаются через знания и навыки. Здесь нужен особый педагогический инструментарий! И он есть. К сожалению, сами дидакты еще не осознают, что для решения этих проблем кроме научности необходимо предусмотреть еще и художественность, как второй, равнозначный дидактический принцип общей дидактики. Кстати, тогда возникнет как один из основных равноправных методов познания – путь освоения содержания через проживание – путь искусств» [5, с. 103-133, с. 103-104.].

Проектная же деятельность, игнорирующая операционную составляющую в художественной работе учеников, по сути, уходит от полноценных форм их художественно-творческих проявлений, становясь лишь их имитацией, симулякром.

Описанные выше подходы к художественному образованию, возможно, решают задачи формирования у учащихся культурно-исторической компетентности (скажем, на основе изучения теории и истории искусства разных эпох и народов) и, частично – формирования их художественного вкуса и оценочных критериев. Вместе с тем, они **обходят стороной самую важную задачу образования в данной сфере – формирование художественно-практической компетентности, немыслимой вне овладения средствами и операциями художественно-творческой деятельности в том или ином конкретном виде искусства.**

А, следовательно, подобные подходы сводят на нет главное и уникальное преимущество художественных дисциплин перед всеми другими – возможность творческого развития учащихся. Именно в этом видится одна из причин снижения интереса к этим дисциплинам как со стороны учащихся и их родителей, так и администраций школ, и, в конечном итоге – ослабления их позиций в базовом образовании в целом.

Между тем, в современных условиях есть возможность эффективного решения проблемы творческого развития школьников на предметах художественного цикла, что связано с обращением к цифровым технологиям. В качестве отправной точки их деятельности на этих предметах может стать цифровое искусство (digital art) – творческая деятельность, основанная на использовании информационных технологий, результатом которой являются художественные произведения в цифровой форме.

Первые опыты в данной сфере (середина 1950-х гг.) связаны с появлением компьютера. А по мере его совершенствования и распространения, особенно в последние 30 лет (начиная с появления персонального компьютера), переживает бурный подъем цифровое искусство в составе более широкого направления – нового медийного искусства (new media art).

Цифровое и медийное искусство поддерживают руководители крупных компаний, справедливо полагающие, что оно очеловечивает и одушевляет технические новшества; его проблемы разраба-

тывают ряд крупных исследовательских и образовательных центров; ему посвящаются многочисленные фестивали (только в Германии и Австрии их насчитывается не менее десяти).

Цифровое искусство включает: традиционные произведения, переведенные в цифровую форму и отредактированные с учетом ее специальных возможностей; произведения, изначально созданные с применением цифровых средств; произведения, существующие только в компьютерной среде.

На компьютерной основе развиваются самые разнообразные искусства. Это цифровые фотография, графика, живопись, анимация, видео, дизайн, инсталляция, скульптура, гипертекстовая литература, электронная музыка. Притом многие из них, в свою очередь, подразделяются на подвиды. Так, скажем, компьютерная графика включает: ASCII-графику, ANSI-графику, векторную графику, растровую графику, фрактальную графику, трёхмерную графику и др.

При всем своем разнообразии цифровые искусства обладают двумя общими качествами: виртуальностью предмета художественной деятельности и интерактивностью этой деятельности, что предопределяет все особенности данной художественной сферы.

Виртуальность связана с медийной природой цифровых искусств – все их продукты в изобразительной форме подаются на видеоэкран, а в звуковой форме – на громкоговорители. Поэтому всей этой художественной сфере можно дать определение как *медиа искусству, созданному на основе цифровых приборов.*

По аналогии с понятием *видеоэкран*, можно говорить о звуковом экране громкоговорителя как средах существования, соответственно, виртуальных изобразительных и звуковых образов. А аналогией электроакустическому тракту может послужить понятие *электровизуальный тракт*.

Возможности генерирования, смешивания, усиления, самой разнообразной обработки светового или звукового сигналов, которыми располагают оба эти тракта, лежат в основе таких качеств цифровых искусств как гибкость, подвижность виртуальных объектов, с одной стороны, и ограниченность возможности экспонирования этих объектов в рамках внутриэкранного пространства – с другой; расширение художественной палитры творчества, связанное с созданием зрительной иллюзии существования самых необычных по форме и размерам двух- или трехмерных объектов или моделированием любых акустических пространств, с одной стороны, и глубина погружения в материал искусства – в работу с миллионами цветовых оттенков и микроструктурой звука, с другой.

Не менее важным фактором, определяющим особенности цифровых искусств, выступает интерактивная природа художественной деятельности, т.е. осуществление ее на основе взаимодействия с компьютерной программой. Эта программа может быть нацелена на помощь пользователю компьютера в создании структуры художественного произведения на основе заложенных в ней алгоритмов или же служить ему помощником в выполнении простых операций.

Первый случай объединяет разновидности алгоритмических цифровых искусств: алгоритмической музыкальной композиции, фрактального искусства и др. В этом случае компьютерная программа становится «продолжением головы» деятеля искусств, предлагая ему для дальнейшей доработки различные варианты решений художественной задачи (например, различные фрагменты музыкального текста, созданные на основе алгоритмов серийной, сериальной или стохастической техники).

Беря на себя эти операции, машина справляется с ними гораздо быстрее человека, поэтому здесь также открывается перспектива заполнения «наимпровизированными» ей визуальными или музыкальными продуктами любой внешней среды в течение самого продолжительного времени. Но подобные продукты машинного искусства, годящиеся для украшения этой среды, разумеется, не могут отвечать критериям высокого художественного качества.

Во втором случае компьютерная программа берет на себя ряд функций «рук» деятеля искусств, беря на себя рутинные операции художественной деятельности. Это предопределяет такие особенности последней как расширение ее фронта, легкость и высокую продуктивность.

Скажем, музыкант-электронщик, выполняя с помощью этой программы не только исполнительские действия, но также композиторские, звукорежиссерские и звукотворческие, вместе с тем, имеет возможность создавать гораздо больше музыки, чем его коллега, работающий на основе традиционного инструментария. Следствием чего является очень широкое распространение продуктов элек-

тронной музыки и других цифровых искусств в современной художественной культуре. Притом потерь в качестве продукта в этом случае может и вовсе не быть, учитывая то, что никакие содержательные задачи машине не передоверяются.

У творца – пользователя компьютера, есть возможность выбирать различные способы автоматизации этих рутинных операций. В некоторых случаях наилучшим вариантом такого выбора будет компьютерная имитация традиционных инструментов художника, например, карандаша и ластика или кисти и красок. Это позволяет выполнить творческую задачу с особой тщательностью. В других – лучшим решением послужит опора на рендеринг (визуализацию) компьютерных моделей, что позволяет значительно ускорить работу над художественным произведением или даже составляет основу некоторых разновидностей художественной деятельности в данной сфере, например, анимации в компьютерных играх.

Оба охарактеризованных выше качества, объединяющие цифровые искусства – виртуальность и интерактивность, обусловлены, соответственно, медийной и цифровой технологиями, лежащими в основе данной художественной сферы. Поэтому можно дать ей более полное определение. **Цифровые искусства – это совокупность различных видов современного искусства, продукты которых создаются в виртуальной среде на основе интерактивного взаимодействия с компьютерной программой.**

Цифровые искусства вызывают противоречивое отношение к себе со стороны зрителей и слушателей – от самого восторженного в связи с яркостью и доступностью многообразных компьютерных эффектов до критического и недоброжелательного по поводу отсутствия в них содержательной глубины. Действительно, в этой сфере пока нет своей классики, и художественное качество ее продуктов очень неравноценное.

Ее развитие тормозит ряд проблем. Среди них, например, – трудности с музеефицированием ее продуктов, поскольку их материальные носители, цифровые аппараты и компьютерные программы, быстро устаревают; трудности с выводом компьютерного изображения на бумажный носитель без потери всего его цветового диапазона; проблема авторского права на художественное произведение, учитывая легкость и неограниченные возможности его копирования; недостаточное внимание со стороны широкой публики и, зачастую, пренебрежительное отношение профессионалов, ориентированных на традиционные виды искусства.

Ни одна из этих проблем, однако, не может служить фактором, препятствующим обращению художественного образования к сфере цифровых искусств. Вместе с тем, выигрыш, который оно получает от такого обращения, неоспорим. Вескими аргументами в этом могут служить: относительная дешевизна и доступность цифрового инструментария художественного творчества; простота освоения этого инструментария и высокая продуктивность творческой деятельности для всех категорий пользователей; увлекательность работы с многообразными и сложными виртуальными объектами различных цифровых искусств; широкие перспективы дальнейшей профессиональной реализации молодых людей как музыкантов, художников, дизайнеров, аниматоров в работе над компьютерными играми и кинофильмами, театральными спектаклями и концертными представлениями, в оформлении разнообразной полиграфической продукции, в т.ч. периодических изданий, страниц в сети Интернет и мн. др.

Опираясь на приведенное выше определение цифровым искусствам, можно дать определение и соответствующей образовательной области. **Педагогика цифровых искусств – это теория и практика художественного образования, построенная на обращении к различным видам современного искусства, продукты которых создаются в виртуальной среде на основе интерактивного взаимодействия с компьютерной программой.**

Оба ключевых качества цифровых искусств – виртуальность предмета художественной деятельности и интерактивность этой деятельности – имеют основополагающее значение в данной образовательной области. И если виртуальность обусловливает кардинальное усложнение художественных действий учащихся, то интерактивность – значительное упрощение их операционного наполнения.

Именно эти две особенности новой образовательной области – усложнение действий при упрощении операций – предопределяют существенные изменения в ее творческой составляющей.

Это выражается:

в углублении работы учащихся со средствами выразительности того или иного вида искусства, что открывает перспективу создания ярких, оригинальных художественных образов и способствует повышению интереса к учебно-художественной деятельности;

в расширении фронта этой деятельности – обращении при обучении по одной художественной дисциплине не к одному, а сразу к нескольким цифровым искусствам, что способствует гармонизации развития художественных способностей учащихся;

в значительном снижении порога доступности продуктивной художественной деятельности для разных категорий обучаемых.

Все вместе это обеспечивает огромные, ни с чем не сравнимые возможности творческого развития самых широких масс учащихся, перспективу распространения разнообразных видов любительского художественного творчества и серьезный задел в подготовке столь востребованных сегодня профессиональных деятелей искусств, владеющих компьютерными технологиями.

Наибольшие перспективы внедрения в практику базового художественного образования имеют цифровые искусства, которые связаны с музыкальным и изобразительным искусством, учитывая существование соответствующих дисциплин в общеобразовательной школе. Приобщение учащихся к созданию с помощью компьютера аранжировок музыкальных произведений и оригинальных сочинений, рисунков и живописных работ может содержательно обогатить и сделать увлекательными занятия по школьным предметам «Музыка» и «Изобразительное искусство».

И нет никаких противопоказаний для обращения к любым цифровым искусствам в дополнительном художественном образовании. Уже сегодня, как было сказано, в детских музыкальных школах, школах искусств и других учреждениях дополнительного образования многих российских городов получил широкое распространение такой вид учебно-художественной деятельности как электронное музыкальное творчество. Есть также примеры преподавания в подобных учреждениях компьютерной графики, живописи, дизайна, анимации.

Особых перспектив в художественном образовании нет лишь у цифровых ответвлений искусства слова: гипертекстовой литературы и дигитальной поэзии. Дело в том, что эти искусства строятся на конвенциальных знаковых средствах (буквах и словах), которые в отличие от выразительных средств визуальных и аудиальных искусств не поддаются обогащению в виртуальной среде (за исключением разве что случаев особого расположения слов относительно друг друга, что позволяет составить из них ту или иную красивую фигурку). А возможности облегчения работы с этими знаковыми средствами на основе компьютерной интерактивности достаточно скромны и ограничиваются пользовательскими операциями текстового редактора.

Другое дело, что для некоторых молодых людей создание гипертекстовых литературных моделей само по себе может быть увлекательным занятием. Но это уже другой вопрос, относящийся к особенным и достаточно редким их художественно-творческим предпочтениям. Обращение же к алгоритмическим методам создания литературных текстов, впрочем, так же как и обращение к этим методам при работе над произведениями музыкального или изобразительного искусства, не принесет особую пользу творческому развитию обучаемых.

Говоря о предпочтениях детей, подростков и значительной части молодежи, нельзя не отметить, что их наибольший интерес сегодня вызывают компьютерные игры. Они не предусматривают создание художественного продукта, поэтому их нельзя отнести к цифровым искусствам, хотя имеются исключения: Art game, Video game art, Video game design.

Однако, как и многие другие виды игры, компьютерные содержат в себе элементы художественной деятельности. Погружаясь в атмосферу многих из них, можно попробовать себя в роли сценариста, выбирая, скажем, ту или иную развилку развития сюжета. Или режиссера-постановщика, выбирая методы решения той или иной задачи, например – взаимодействия с каким-либо персона-

жем, актера, более или менее успешно выполняя действия героев игры, от чего во многом зависит их будущее в данном сюжете.

Как и в цифровых искусствах, деятельность геймера направлена на объекты виртуальной реальности и осуществляется на основе компьютерной интерактивности, поэтому в этой деятельности возрастает роль действий при снижении роли их операционной составляющей. Благодаря чему молодой человек в рамках игровой реальности, которая моделирует самые разные жизненные сферы – от детских сказок до стратегий военных действий, находится в постоянном поиске решений и несет за них полную ответственность. Именно эта возможность не только познать эти сферы, но и попробовать себя в качестве их участника, созидателя, «демиурга» делают компьютерные игры чрезвычайно популярными в детско-юношеской среде.

Развивая способности ставить цели, определять задачи, принимать по ним решения и нести за это ответственность, компьютерные игры, безусловно, оказывают положительное воздействие на творческое развитие геймеров. Вместе с тем, сводя почти до нулевой отметки операционную составляющую деятельности, эти игры порой порождают иллюзию магического всевластия над реальностью, что представляет опасность для незрелой психики. Имея серьезный образовательный потенциал и широкое распространение, компьютерные игры, подобно своим ближайшим родственникам, цифровым искусствам, представляют собой предмет перспективных педагогических разработок.

Ряд преподавателей по классу клавишного синтезатора и музыкального компьютера приобщают своих учеников к созданию мультимедийных проектов – как правило, это музыкальные клипы на основе создаваемых в классе электронных инструментов музыкальных композиций. В этом можно усмотреть тенденцию к полихудожественности в обучении цифровым искусствам.

Такая тенденция естественна для новой образовательной сферы, учитывая то, что какие бы далекие друг от друга художественные задачи не решал пользователь компьютера, ему приходится опираться на одни и те же стандартные операции: добавлять те или иные знаки, ноты или изображения в рабочее окно программы или убирать их оттуда, копировать или вырезать их и вставлять в другое место, повторять или отменять последнюю команду. Поэтому для ребенка или подростка, овладевшего операциями управления художественными средствами одного цифрового искусства, несложно освоить операции другого.

Такое сближение операционных составляющих продуктивной художественной деятельности меняет представление о возрастной сензитивности к различным ее видам, а также позволяет преодолеть спад интереса к художественному творчеству, характерный для подросткового возраста. Б.П. Юсов об этом писал так: «За школьные годы увлечение искусством переживает две волны подъема. Первая – это самый высокий взлет интереса и активных занятий искусством в младшем возрасте до 10-12 лет. Затем следует временный и довольно глубокий спад. Это называют подростковым кризисом и спадом художественного творчества. Но где-то на уровне 9 класса нарастает новая волна – статистически не такая высокая, как у младших, но сильная внутренней мощью» [6, с. 46.] .

Одной из причин обоих явлений служат возрастные возможности учащихся по овладению соответствующими операциями традиционной художественной деятельности. При обращении же к компьютеру, как было показано, эта проблема во многом снимается, и в любом возрасте на его основе может быть предложено для освоения то или иное цифровое искусство или же их комплекс. То есть, на уроках искусства становится доступным не только монохудожественный, но и полихудожественный подход к обучению, что, несомненно, самым положительным образом сказывается на творческом развитии школьников.

Основополагающие свойства цифровых искусств – виртуальность и интерактивность – обусловливают принципы приобщения к ним учащихся. Среди них можно выделить следующие:

1. *Принцип обогащения выразительных средств учебной художественно-творческой деятельности*

Расширение красочной палитры в цифровых изобразительных искусствах, углубление работы со звуковым материалом вплоть до уровня микроструктуры в электронной музыке открывает перспек-

тивы создания учащимися продуктов, значительно превосходящих по сложности своего строения и богатству образного строя те, которые доступны им при обучении на основе традиционных механических инструментов художника и музыканта. Это способствует активизации развития художественно-творческих способностей учащихся.

2. Принцип полихудожественности обучения

Приобщение к творчеству сразу в нескольких цифровых искусствах возможно на основе общих операционных составляющих деятельности на основе компьютера. Полихудожественность обучения обеспечивает гармоничность развития творческих способностей учащихся.

3. Принцип возрастания интерактивной роли пользователя компьютерных программ управления художественными данными в процессе обучения

Множество ниш деятельности пользователя компьютера в его взаимодействии с программой управления художественными данными позволяет выстроить обучение на основе постепенного увеличения роли пользователя в данном взаимодействии. Учебные задачи при этом также постепенно усложняются при значительном расширении диапазона охватываемой ими проблематики. Это позволяет эффективно развивать художественно-творческую деятельность учащихся, поддерживая высокий уровень их мотивации к занятиям на всех этапах обучения.

4. Принцип автономности среды учебной художественно-творческой деятельности

Виртуальная среда художественно-творческой деятельности снимает ряд требований к организационным условиям обучения. К примеру, приобщение учащихся к электронному музыкальному творчеству и прослушивание его продуктов может происходить в любом помещении, поскольку эти продукты акустически самодостаточны – они включают как звук, так и отзвук, имитирующий пространство концертного прослушивания. Продукты цифрового изобразительного искусства в виде экранной проекции могут экспонироваться как внутри помещения, так и на открытой площадке. Поэтому полноценное художественное обучение становится возможным независимо от того, какими помещениями располагает учебное заведение (например, есть ли у него концертный зал или нет), в том числе – в заочной форме через Интернет.

Наряду с перечисленными принципами приобщения к цифровым искусствам, обусловленными спецификой компьютерного инструментария, актуальным является также следование некоторым общим педагогическим установкам, связанным с особенностями художественно-познавательных возможностей учащихся.

Среди них ведущей установкой является образно-содержательное осмысление учащимися собственных действий в виртуальной среде. Компьютерные программы, обладая возможностью легкого управления художественными ресурсами, позволяют быстро сопоставлять многие варианты композиционного, цветового или тембро-фактурного решения и тем самым предоставляют обильный материал для такой оценки. Важнейшей задачей учителя становится формирование культуры художественной деятельности – ни один из полученных вариантов изображения или звучания не должен проходить мимо сознания ученика как более или менее отвечающий поставленным содержательным задачам.

Подчинение задачи освоения учащимися необходимых знаний и навыков их художественно-творческой деятельности. Роль получаемых в процессе художественного обучения знаний и навыков иная, чем в образовательной системе, ориентированной за постижение основ науки. Приобщение к известным, нормативным положениям теории и практики, связанным с художественно-творческой деятельностью, как было сказано, способствует ускорению ее освоения и развития учащихся, соответственно. Но творческая деятельность всегда шире этих норм. Поэтому знания и навыки здесь становятся не целью, а средством обучения (хотя и очень важным). Они не могут изучаться в отрыве от проблем художественного творчества, и их накопление должно быть обусловлено усложнением этих проблем.

Многие описанные выше принципы и установки педагогической деятельности, связанные с приобщением учащихся к цифровым искусствам, обобщает **дидактический принцип художественности**. Он определяется как *направленный на развитие художественной культуры и творческих способностей учащихся принцип постижения искусства в единстве его образно-смысловой и материально-формообразующей сторон на основе разнообразия и интенсивности применяемых в учебном процессе видов художественной деятельности, а также освоения связанных с этой деятельностью знаний, умений и навыков.*

Как видим, дидактический принцип художественности ставит во главу угла учебного процесса не освоение знаний, а художественную деятельность ученика по «опредмечиванию-распредмечиванию» произведений того или иного искусства. Знания в этой сфере нужны, прежде всего, для развития художественного творчества и восприятия, т.е. им в художественном образовании отводится служебная роль. В этом, собственно, и состоит принципиальное отличие принципа художественности от принципа научности обучения, которые составляют равнозначную пару дидактических принципов.

Успеха не принесет ни подход с мерками науки к постижению искусства, ни изучение науки в опоре на художественные установки – подобное изучается подобным. Поэтому принцип художественности обучения относится, прежде всего, к дисциплинам сферы искусства. Но если рассматривать процесс обучения как имеющий схожие черты с художественным действом (что проявляется в опоре на элементы театральной драматургии и режиссуры в построении урока, на элементы актерского мастерства в деятельности учителя, в эстетизации школьной среды), то рассматриваемый принцип приобретает общедидактическое значение. То есть, занятия по каждому предмету и школьная среда в целом могут служить развитию художественной культуры и творческих способностей учащихся.

Как было отмечено, принцип художественности имеет обобщающее значение в освоении учащимися цифровых искусств. В частности, в нем находят отражение педагогические установки на достижение образно-содержательного осмысления учащимся собственных действий в виртуальной среде, на подчинение задачи освоения учащимися необходимых знаний и навыков их художественно-творческой деятельности.

Разнообразие данной деятельности обеспечивается принципом полихудожественности обучения. Интенсивность же ее определяется принципами обогащения выразительных средств учебной художественно-творческой деятельности и возрастания интерактивной роли пользователя компьютерных программ управления художественными данными, поскольку первый связан с постановкой сложных творческих задач, а второй стимулирует интерес к их решению.

Как видим, принципы и педагогические установки, направленные на приобщение учащихся к цифровым искусствам, конкретизируют принцип художественности обучения с учетом специфики предмета, а, следовательно, их действие способствует развитию художественной культуры и творческих способностей учащихся.

Как было отмечено, продукты цифровых искусств при их самой широкой распространенности и востребованности в современном обществе далеко не всегда соответствуют высшим критериям художественного качества и поэтому не могут составлять главные ориентиры в учебно-творческой деятельности. И при обучении цифровым искусствам особое значение приобретает направленность на вершинные достижения соответствующего традиционного вида искусства. Например, – на выработанные в историческом развитии живописи гармоничность построения композиции, выстраивание перспективы, работу со светотенью и пр. – в продуктах цифровой живописи; на логичность композиции, изысканную гармонизацию, рельефность и многокрасочность фактуры и пр. – в электронной музыке. Это определяет содержательную направленность художественного образования в данной сфере.

Не менее важна также ориентация на лучшие образцы искусства: классического, народного и современного, к примеру, – при работе над электронной аранжировкой музыкальных произведений. Задавая высокую планку представлений о художественном идеале, это способствует формированию художественного вкуса учащихся.

На основе данной направленности обучения, а также приведенных выше педагогических принципов и установок строятся методы освоения учащимися цифровых искусств. Дидактический принцип художественности позволяет в качестве главного выделить комплексный метод, объединяющий творческую практику и изучение теории того или иного цифрового искусства. Остальные методы также строятся на основе этого принципа, и их можно подразделить на три основные группы:

методы, направленные на приобщение учащихся к творческой практике (опора на систему усложняющихся творческих заданий, метод разъяснения последовательности действий и операций в том или ином цифровом искусстве, метод авторской интроспекции: выполнение учителем в присутствии детей творческой работы с комментариями собственных действий);

методы, направленные на приобщение к необходимым для осуществления данной деятельности знаниям (представление теоретического материала в системном виде, применение правил взаимодействия выразительных средств в том или ином цифровом искусстве, метод применения образных моделей теоретических понятий и др.);

методы, стимулирующие творческие проявления учащихся (подбор увлекательных и посильных творческих заданий – на основе яркой художественной образности, ответа на вкусовые запросы учащихся и пр., разнообразие форм урочной деятельности, введение музыкально-игровых ситуаций и др.).

Большие перспективы открывают компьютерные технологии в применении обогащающей первую группу вышеприведенных методов технологии моделирования художественно-творческого процесса. «Только пройдя путь творца (пусть даже в виде сжатой учебной модели), – отмечает Л.В. Школяр, – человек может понять, как сочинять мелодию, как исполнять музыку, как ее слушать» [7, с. 126.].

Такая технология особенно актуальна на начальном этапе обучения. Приобщение к различным цифровым искусствам в этом случае может осуществляться на основе компьютерных моделей – заготовок художественных произведений, которые ученик должен «довести до ума». В качестве таких заготовок могут послужить: фрагменты небольшой композиции, из которых ученик должен собрать музыкальную фразу или осмысленное изображение (работа с паззлами); музыкальное изложение (скажем, в виде MIDI-файла) без обозначения тембров, которые ученик должен подобрать для каждого фактурного пласта, или контурный рисунок для виртуальной раскраски; звукорежиссерская «доводка» музыкального звучания или высветление / затемнение колорита виртуального изображения[4]. Так, обретая способность слышать / видеть в каждом элементе целое, в которое он прорастает, ученик постепенно продвигается от простых действий к полноценному художественному творчеству.

К цифровым технологиям нельзя относиться лишь как к средствам, которые предоставляют художественному образованию некоторые дополнительные технические возможности (широкий доступ к базам данных, дистанционное обучение) и принципиально не влияют на развитие данной образовательной сферы. Поскольку данная сфера представляет собой системное целое, а средства обучения являются ее элементом, кардинальные изменения в этом элементе неизбежно влекут за собой существенные изменения в целом. Педагогика цифровых искусств, продукт интеграции педагогики искусства и новых средств обучения – цифровых технологий как раз представляет собой подобное новое системное целое.

Она не является альтернативой традиционного образования в данной сфере, но может служить дополнением ему, значительно расширяющим его возможности. Педагогика искусства открывает перспективу приобщения учащихся к художественному творчеству, но сложность освоения его традиционных видов становится для многих из них серьезным препятствием на этом пути. Облегчая операционную составляющую этой деятельности, педагогика цифровых искусств снимает это

---

[4] *Соответствующие отечественные учебно-методические разработки имеются по предмету «Изобразительное искусство», где применяются специально созданные для детского творчества компьютерные программы: «Волшебные краски», «Пятнышки», «Зодчий»* [8, с. 29-30]. *А также – по предмету «Музыка», на котором в рамках УМК «Электронное музыкальное творчество» учащимся предлагаются разнообразные музыкально-компьютерные заготовки для составления композиции, гармонизации мелодии, совершенствования фактуры, инструментовки, звукорежиссерских составляющих звучания* [9, с. 90-102].

препятствие, а, предоставляя широкие возможности для осуществления действий, способствует прорыву в ней.

Приобщая школьника к науке, мы, педагоги, даем ему достоверные знания о тех или иных сферах бытия. Приобщая к искусству и его существу – художественной деятельности, мы предоставляем ему возможность стать творческой и нравственной личностью. Разве это менее достойная образовательная задача?

Список литературы:

1. *Ketil Thorgersen*, Stockholm University (Sweden). Digital and Mobile Creation on Democratic Ground // Abstracts. 9th World Conference of the International Society for Music Education "Harmony and the World Future". 1-6 August, 2010. Beijing – China. – P. 63.

2. *Хуторской А.В.* Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. Высших учеб. Заведений / А.В. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с. с.115.

3. Там же, с. 118.

4. *Махмудов М.И.* Интеллектуальный потенциал Россиян: причины ослабления // ж. Педагогика. – 2001. – №10 -С. 91-100. с 99.

5. *Неменский Б.М.* Пути очеловечивания школы // Новое педагогическое мышление / Под ред. А. В. Петровского. — М., 1989. — 280 с. с. 103-133, с. 103-104.

6. *Юсов Б.П.* Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя общеобразовательной области «Искусство». Избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей. – М.: Компания Спутник+, 2004. – 253 с. с. 46.

7. Музыкальное образование в школе: Учеб. пособие для студ. муз. фак. и отд. высш. и сред. пед. учеб. заведений / *Л.В. Школяр, В.А. Школяр, Е.Д. Критская* и др.; Под ред. Л.В. Школяр. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 232 с. с. 126.

8. *Лепская В.Е., Лепская Н.А.* Компьютер в художественном образовании: Учебное пособие. – М.: Центр художественной культуры и образования МГП «Сапфир». 1993. – 64 с. с. 29-30.

9. *Красильников И.М.* Хроники музыкальной электроники. – М.: Экон-Информ, 2010. – 126 с. с. 90-102.

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
www.pmedu.ru
2011, №6, 124-129

РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

ROLE OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL SCIENCE IN SOCIOCULTURAL MODERNIZATION OF THE RUSSIAN SOCIETY

Овчинников А.В.
Заместитель директора Института теории и истории педагогики РАО,
доктор педагогических наук
E-mail: anatovch@pisem.net

Ovchinnikov A.V.
Deputy Director of the Institute of theory and history of pedagogy,
(Russian Academy of Education)
Doctor of Science (Education)

24 октября 2011 года в учреждении Российской академии образования «Институт теории и истории педагогики» была проведена Международная научно-теоретическая конференция «Роль образования и педагогической науки в социокультурной модернизации российского общества». На конференцию было представлено 70 докладов из 13 регионов Российской Федерации, представителей Казахстана, Латвийской республики, Узбекистана, которые опубликованы в двухтомном издании, вышедшем к началу работы конференции. На состоявшихся пленарных заседаниях было заслушано 25 докладов, посвященных актуальным проблемам развития современного образования.

On October, 24th, 2011 in the institution of the Russian Academy of Education «Institute of the theory and history of pedagogy» has taken place the International scientific-theoretical conference «Role of education and pedagogical science in sociocultural modernization of the Russian society». On conference have been presented 70 reports from 13 regions of the Russian Federation, representatives of Kazakhstan, Latvian republic, Uzbekistan which are published in the two-volume edition which has been published at the beginning of conference work. At the taken place plenary sessions it has been heard 25 reports devoted to actual problems of modern education development.

Одна из первоочередных задач российского государства и общества состоит в модернизации, совершенствовании своего многоликого пространства, строительства нового, современного, высокотехнологичного общества, воспитания гражданина, способного качественно и профессионально, с высокой ответственностью решать встающие задачи, отвечать на вызовы времени. Развитие новых технологий, способных обеспечить выход страны на уровень передовых держав мира, является лишь одной частью модернизации. Другая, не менее важная, социокультурная модернизация, расширяет горизонты общественного переустройства, включая задачу социального развития, затрагивает сферу человеческих отношений, поднимает вечные вопросы формирования гражданского общества, спо-

собного ставить и решать сложные вопросы социального, духовно-нравственного развития своих граждан на основе общепризнанных норм человеческой морали.

Социокультурная модернизация – широкий процесс, в который вовлечены практически все социальные институты современной России. Одной из своих задач она ставит укрепление кадрового потенциала страны, бережного отношения к человеческим ресурсам, непрерывное образование человека, его гражданский, профессиональный, нравственный рост. Естественно, что в решении этих задач не последнее место принадлежит системе образования и педагогической науке.

Открывая конференцию, директор Института, доктор философских наук **С.В. Иванова** обратила внимание собравшихся на необходимость повышения роли педагогической науки в процессе модернизации современного российского общества. Главная идея, высказанная в выступлении, – современная педагогическая наука может сыграть важную роль в решении многих задач социокультурной модернизации российского общества при условии, если у представителей науки и представителей государства будет движение навстречу друг другу: учёные будут исследовать проблемы, актуальные не столько для самого исследователя, сколько для личности, общества и государства, а лица, принимающие решения, будут слышать голос учёных.

С приветственным словом к участникам конференции обратились: заместитель руководителя аппарата Комитета по образованию Государственной Думы РФ, доктор педагогических наук **А.Н. Майоров** и академик-секретарь Отделения философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор **М.Л. Левицкий**. Они подчеркнули важность развития теоретических исследований в области образования и педагогики, ориентацию исследовательского потенциала учёных на решение важнейших проблем создания новой школы, способной отвечать на вызовы времени. В условиях модернизации системы образования, перехода на новые образовательные стандарты повышается роль и ответственность учёных в разработке стратегических направлений социокультурной модернизации российского образования.

В обстоятельном докладе Главного учёного секретаря Президиума РАО, действительного члена РАО **И.В. Роберт** было сказано о новых дидактических проблемах, которые ставит перед научно-педагогическим сообществом интенсивно протекающий процесс информатизации образовательной среды. В этом контексте современная дидактика представлена как развитие теории обучения, цели которого отражают запросы на подготовку человека, способного жить в современном информационном обществе массовой коммуникации.

При этом, содержание образования должно своевременно отражать кардинальные изменения, происходящие в науке, технике и производстве, а методы преподавания быть адекватными современным методам познания научных и социальных закономерностей, обеспечивать реализацию возможностей, возникающих в процессе развития информационных и коммуникационных технологий. Особую заинтересованность вызвала озвученная докладчиком сравнительная характеристика основных компонентов традиционной педагогической науки и педагогической науки в условиях информатизации образования.

Проблемам информационного обеспечения современной педагогической науки было посвящено выступление директора Научной педагогической библиотеки им. К.Д. Ушинского к.ф.н. **Т.С. Маркаровой**, представившей систему современной научно-педагогической информации. В выступлении было обращено внимание на ряд дифференциальных признаков, которые должна иметь научно-педагогическая информация как информационная составляющая научной картины мира. Информационное обеспечение педагогической науки было представлено как совокупность единой системы классификации, унифицированной системы документации и распределения информационной ресурсной базы данных.

Важнейшие задачи, возникающие в процессе социокультурной модернизации российского общества, невозможно решить без обращения к урокам прошлого, поэтому участники конференции уделили значительное внимание исторической тематике, которая была представлена в обстоятельном докладе заведующего отделом истории педагогики и образования, члена-корреспондента РАО

М.В. Богуславского. «Историко-педагогические основания социокультурной модернизации российского общества». По мнению выступавшего, отечественный исторический опыт свидетельствует о том, что за модернизационными процессами всегда стоят сложные социокультурные факторы. В частности это проявилось в том, что каждая модернизация осложняла отношения внутри педагогического сообщества, порождала остроту взаимного неприятия «новаторов» и «консерваторов». Внимание собравшихся привлекла мысль о необходимости соответствия темпа реформ реальным возможностям российского общества, необходимости интеграции его различных слоев на основе базовых ценностей.

Говоря об актуальных проблемах современного воспитания, заведующая отделом теории воспитания, член-корреспондент РАО **Н.Л. Селиванова** отметила, что в последние годы ушедшего столетия была предпринята попытка убрать воспитание из школы, передать его другим социальным институтам: семье, церкви. Стало заметным стремление к подмене воспитания более широким понятием – социализацией. И как следствие этого – можно **наблюдать падение авторитета педагога в духовно-нравственном воспитании обучающихся.** По мнению докладчика, одной из главных проблем воспитания сегодня становится патриотическое, толерантное воспитание молодёжи. Эти направления должны быть в центре внимания теории воспитания.

В целом, исследовательские проблемы в области теории воспитания разнообразны. Среди приоритетных необходимо выделить: рассмотрение духовной сферы жизни воспитанника как приоритетной, формирование различных аспектов его социокультурной идентичности; учёт гендерных особенностей развития личности ребёнка; определение содержания и форм воспитательной деятельности различных категорий педагогов, развития их личностно-профессиональных позиций, а не выполнение ими комплекса функций; анализ формирования и развития детской и детско-взрослой общности, наряду с воспитательной системой и воспитательным пространством; сетевое построение различных объектов воспитания; рассмотрение возможности создания стандартов воспитания и оценки его качества; диагностика и мониторинг результатов воспитания.

Одна из этих проблем стала темой выступления ведущего научного сотрудника отдела, доктора педагогических наук **Л.В. Алиевой** «Социально-педагогическая характеристика детской общности в системе дополнительного образования как инновационного субъекта образования и общественного воспитания», в котором подробно была охарактеризована специфика воспитательного потенциала этого типа детской общности.

Проблемы воспитания получили отражение и в докладе представителя Казахстана, академика МАНПО, доктора педагогических наук **К.Ж. Кожахметовой**, познакомившей присутствующих с новыми тенденциями развития воспитания в этой стране. Было подчёркнуто, что в республике существует концепция воспитания учащихся, которая направлена на реализацию общей политической программы «Интеллектуальная нация 2020». Также были рассмотрены некоторые вопросы сущности и структуры интеллекта как базовой категории интеллектуального потенциала обучающегося.

Не менее значимыми для участников конференции стали проблемы современной дидактики. Главный научный сотрудник института, член-корреспондент РАО **И.И. Логвинов** затронул проблему поиска и формулировки законов обучения. При этом докладчик подчеркнул, что при поиске законов обучения необходимо учитывать то, что каждый метод обучения представляет сложную конструкцию, состоящую из первичных элементов-приёмов обучения, которые и должны соотноситься с каждым единичным компонентом содержания. Докладчик определил свое отношение к тенденции рассматривать дидактику как гуманитарное знание, обратив при этом внимание на то, что обучение является естественным процессом, а, следовательно, в его основе лежат естественнонаучные законы.

Роль современного дидактического знания в совершенствовании образования стало темой доклада доктора педагогических наук, заведующего лабораторией дидактики **И.М. Осмоловской**. В отличие от выступления И.И. Логвинова, докладчик сосредоточила свое внимание на гуманитарном характере дидактического знания, поскольку такое рассмотрение дает возможность использовать методы гуманитарного познания: интерпретация текстов (которые предстают как знаково-символические обобщения), монографическое изучение педагогических объектов и процессов,

феноменологическое описание типичных или, наоборот, нестандартных ситуаций, с последующим их анализом. По мнению докладчика, усиление роли методов гуманитарного познания не требует полного отказа от естественнонаучных методов, но при этом наблюдается снижение их значимости.

Важным аспектом социокультурной модернизации российского общества назвала принцип индивидуализации в современном образовании ведущий научный сотрудник лаборатории дидактики, доктор педагогических наук **Т.М. Ковалева**. В своём выступлении она отметила, что в отличие от принципа индивидуального подхода принцип индивидуализации позволяет педагогам в работе с учащимися ориентироваться на индивидуальные образовательные цели и приоритеты каждого ученика. Принцип индивидуализации состоит в том, что каждый учащийся проходит собственный путь к освоению того знания, которое для него считается важным в данный момент. В этом случае задача учителя помочь учащемуся выбрать собственный образовательный путь и разработать образовательную программу, т.е. фактически осуществить функции.

Одним из важнейших направлений исследований института в области дидактики в последние годы является проблема предметности обучения. Главный научный сотрудник лаборатории дидактики, доктор педагогических наук, профессор **Ю.Б. Алиев** выступил с докладом «Реализация предметности обучения как средство становления развивающего художественного образования школьников». Учёный отметил, что закономерности обучения в художественном образовании школьников, связанные с опорой на предметность, должны быть интегративными. При этом интегративность должна пониматься и как обобщённая глубинная сущность явлений искусства, осваиваемых в процессе обучения, и как их новое качество, которое в отдельных явлениях искусства не содержится. Опора на предметность обучения и средства её реализации в приобщении школьников к искусству, это та методологическая основа, в которой отражается преломление всеобщих законов эстетического воспитания в общих закономерностях образования средствами искусства. Это преломление «общего в частном» принципиально важно, ибо воспитание художественного мышления школьников, как явление предметное, не может осуществляться иначе, кроме как на пути движения от всеобщего к единичному. Только эта закономерность реализации предметности в обучении делает процесс школьного художественного образования подлинно развивающим.

В докладе главного научного сотрудника лаборатории философии образования и методологии педагогики, доктора педагогических наук **В.А. Ермоленко** «Моделирование развития образовательных программ в условиях образовательной практики» были представлены методологические основы для перспективного развития образовательных программ: модели, инструменты, принципы, механизмы, обеспечивающие опережающий характер образования, а также механизмы коррекции образовательных программ непрерывного образования в рамках их различных моделей, гарантирующие их встраивание в современную образовательную реальность. Ключевым моментом исследования стала разработка классификации прогностических моделей образовательных программ непрерывного образования на основе прогноза их развития.

Несколько выступлений участников конференции были посвящены образованию как фактору национальной безопасности. Важные философские аспекты этой проблемы были затронуты в докладе главного научного сотрудника, доктора педагогических наук **Я.С. Турбовского**, который высказал мнение, что необходимое обеспечение безопасности, не может и не должно сводиться к овладению определённой совокупностью знаний, умений и компетенций. Фундаментальной основой востребованной сегодня личности является её способность брать на себя ответственность за настоящее и будущее своего отечества, мир её ценностей, отношений, внутренних побудительных мотивов, умение принимать необходимые решения.

Именно процесс принятия решений в системе образования стал предметом нового междисциплинарного исследования, недавно начатого сотрудниками института. О первых научных результатах изучения этой важной для современного отечественного образования проблемы рассказала доктор философских наук, ведущий научный сотрудник института **Г.В. Сорина**, выступив с сообщением «Субъект принятия решений в системе образования». Автор заострила внимание на важных аспектах: лица и процесс принятия решений, устойчивые элементы этого процесса. В целом, докладчик отметила, что грамотно организованный процесс принятия решений разными субъектами в системе

образования является важнейшим условием управления не только этой системой, но и всей новой экономикой, особенно в условиях формирования общества, основанного на знаниях.

В своём выступлении кандидат исторических наук **И.А. Калашников** отметил, что хотя во всех перспективных планах развития России говорится о переходе к постиндустриальному, информационному обществу, использованию наукоёмких технологий и т.д., на самом деле страна развивается в противоположном направлении: все более высокой становится сырьевая составляющая экономики, снижается её инновационность, растрачиваются невосполнимые ресурсы, миниимизируется восполняемый интеллектуальный ресурс. Среди острых проблем российского образования были названы его диспропорциональность и недиверсифицированность.

Интересный подход к проблемам образования с геополитической точки зрения продемонстрировала ведущий научный сотрудник Отдела философии образования и методологии педагогики **О.Н. Тынянова**. В докладе «Российский университет как инструмент «практической геополитики» она на примере конкретных регионов Российской Федерации показала роль университетов, как проводников геополитических интересов определённых государств или сообществ. Особое внимание докладчик уделила проблеме китайской образовательной экспансии на российском Дальнем Востоке. Китайские высшие учебные заведения, в частности, Институт Конфуция, являются в настоящий момент центрами китайской культуры на территории России, имеют значительную поддержку со стороны российских вузов, что способствует распространению китайских подходов к культурным и историческим аспектам взаимодействия России и Китая.

Блок международных исследований, проводимых в Институте, был представлен докладом научного сотрудника лаборатории педагогической компаративистики **А.Е. Скопец** «Духовно-нравственное образование в финской светской школе: традиция, проблемы, перспективы». В нём выступающая подробно рассказала о специфике обучения детей этой страны основам религиозной культуры, отметив, что многое из опыта, накопленного финским образованием, можно использовать в практике российской школы.

Участниками конференции были затронуты актуальные проблемы теории непрерывного образования. Профессор Института транспорта и связи (г. Рига), доктор педагогических наук **А.М. Татаринцева** выступила с докладом «Учение и трансфер в современном непрерывном образовании». Ведущий научный сотрудник лаборатории теоретико-методологических основ непрерывного образования к.п.н. **С.Ю. Черноглазкин** остановился на некоторых аспектах современной теории непрерывного образования.

После заинтересованного обсуждения докладов участники конференции приняли обращение.

ОБРАЩЕНИЕ
участников Международной научно-теоретической конференции «РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА»
24 октября 2011 года
Институт теории и истории педагогики РАО, г. Москва

Педагогическая наука способна выполнять важную роль в социокультурной модернизации российского общества, если у представителей науки и государства есть движение навстречу друг другу: ученые исследуют проблемы, актуальные для личности, общества и государства, а лица, принимающие решения, от которых зависит судьбы отечественного образования, прислушиваются к голосу ученых. При таких условиях педагогическая наука будет способствовать развитию современного образования как устойчивой социальной системы.

За теоретико-методологическими, научно-методическими, образовательными и воспитательными целями научное педагогическое сообщество научилось видеть цели ценностно-ориентированного характера.

Выявление и анализ новых социокультурных потенциалов, вызовов, возможностей, рисков, ограничений, не устраняемых традиционно существующими методами и рекомендациями в сфере образования и педагогической науки, становится тем требованием, которое социум уже больше не может не учитывать. Образование становится проектно создаваемой действительностью, формирующим социокультурным пространством, способным опережающе формировать готовность личности жить и действовать в прогностически предполагаемых социокультурных условиях, в которых через определённое время ей придётся жить и работать.

В этой связи участники конференции констатируют, что на современном этапе развития педагогической науки важно:

– осмыслить социокультурные особенности образования и педагогические архетипы для разработки условий модернизации образования на новом цивилизационном рубеже;

– разработать современные механизмы взаимодействия науки и практики в условиях неравномерности происходящих процессов: в одних условиях наука опережает практику, создавая для последней содержательную основу для продуктивной деятельности, в других – практика опережает науку, выдвигая перед ней новые общественно значимые запросы;

– предложить различные модели и сценарии инновационного развития системы образования, базирующиеся на исторически сложившихся педагогических представлениях и основанные на понимании образования как проектно создаваемой действительности, с одной стороны, учитывающей условия социокультурного пространства, а с другой – изменяющей его;

– уточнить цели и задачи образования, направленные на формирование конкурентноспособной личности в глобализирующмся мире, в условиях экономики, основанной на знаниях;

При решении исследовательских задач необходимо представлять, что российскому обществу и государственному управлению требуется определенная смена доминант в осуществлении реформаторской деятельности: обращение к выявлению и реализации социокультурных изменений, происходящих в глубинах российской цивилизации. Сегодня главное заключается в определении тех образовательных социокультурных ценностей, вокруг которых смогли бы сплотиться субъекты педагогического процесса. При этом темп реформ должен соответствовать реальным возможностям российского общества, интегрировать его различные слои и группы на основе базовых российских и мировых ценностей.

Среди проблем дидактики, социализации и воспитания в качестве стратегических мы выделяем:

– формирование мировоззренческой сферы личности, различных аспектов её гражданской и социокультурной идентичности;

– гуманизацию как основу образовательного процесса и через призму этого подхода: учет гендерных особенностей развития личности ребенка; определение содержания и форм деятельности педагогов в рамках вариативных воспитательных практик; развитие личностно-профессиональных позиций педагога; выработку механизмов социализации личности, способной внести вклад в социокультурное развитие и социальный прогресс, отстаивающей национальные интересы и безопасность;

– особенности институциональной педагогической деятельности в условиях возрастающего образовательного потенциала открытого информационного пространства;

Участники конференции убеждены в необходимости дальнейшей системной интеграции российского образования в мировую культуру при бережном сохранении и творческом приумножении накопленных российским образованием традиций, достижений, проблемных поисков, конструктивной теоретической критики, продуктивного междисциплинарного диалога, педагогических открытий, приоритетов и социокультурных инноваций.

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
www.pmedu.ru
2011, №6, 130-132

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ И РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

CONCEPTUAL BASES AND DEVELOPMENT TENDENCIES OF CONTINUOUS PROFESSIONAL EDUCATION OF THE RUSSIAN FEDERATION AND REPUBLIC OF BELARUS

Ломакина Т.Ю.
Заведующая лабораторией социально-экономических и региональных проблем непрерывного образования 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 UNESKO/UNEVOK center in Russian Federation,
Doctor of Science (Education), Professor

25 октября 2011 года в учреждении Российской академии образования «Институт теории и истории педагогики» состоялась Международная научная конференция на тему «Концептуальные основы и тенденции развития непрерывного профессионального образования Российской Федерации и Республики Беларусь».

On October, 25th, 2011 in the Institution of the Russian Academy of Education «Institute of the theory and history of pedagogics» has taken place the International scientific conference on a topic «Conceptual bases and development tendencies of continuous professional education of the Russian Federation and Republic of Belarus».

Организаторы конференции – со стороны РФ: Институт теории и истории педагогики, Национальный центр ЮНЕСКО/ЮНЕВОК в РФ; со стороны Республики Беларусь: Республиканский институт профессионального образования, Национальный центр ЮНЕСКО/ЮНЕВОК в Республике Беларусь – ставили целью обменяться теоретическими и научно-методическими наработками за прошедшие десятилетия развития образования в республиках, что будет способствовать расширению совместных научных исследований, повышению качества подготовки профессиональных кадров в наших странах, созданию единого образовательного пространства в условиях глобализации.

С приветственным словом к участникам конференции выступили С.В. Иванова, директор Учреждения РАО «Институт теории и истории педагогики», д.филос.н., профессор; С.Н. Чистякова, академик-секретарь отделения профессионального образования РАО, член-корреспондент РАО, д.п.н., профессор; А. Х. Шкляр, ректор Республиканского института профессионального образования

Республики Беларусь, д.п.н., профессор, иностранный член РАО и Национальной академии педагогических наук Украины; С.И. Пешков, Почетный президент Международного центра обучающихся систем, к.тех.н., профессор ЮНЕСКО.

Выступающие отметили необходимость и актуальность проводимой конференции в условиях инновационного развития системы профессионального образования.

В работе конференции приняли участие более 60 человек из РФ, республик Беларусь и Украина, ФРГ. Причем более 20 участников работали в режиме on-line.

Первое пленарное заседание **«Теория и стратегия непрерывного образования в условиях глобализации»** открыл А.Х. Шкляр, который рассказал о Республиканском институте профессионального образования и отметил пути взаимодействия рынка труда и профессионального образования. Он подчеркнул, что государственная политика в области воспроизводства трудовых ресурсов республики Беларусь направлена на создание новых форм взаимодействия сферы образования и рынка труда, среди которых: договорные отношения, экспертная оценка заказчиками кадров образовательных стандартов и образовательных программ, подготовки по новым специальностям, ресурсные центры и др.

Первый проректор Республиканского института профессионального образования, к.п.н., доцент Э.М. Калицкий осветил вопросы теории и стратегии развития непрерывного профессионального образования в Республике Беларусь, отметив, что профессиональное образование обеспечивает: потребности социально-экономического комплекса в кадрах; обучение и воспитание молодежи в качестве граждан Республики Беларусь; переподготовку и повышение квалификации взрослых; возможность выбора профессии и места учебы; возможность продолжения профессионального образования; социальную защиту молодежи и снижение социального напряжения; социальную защиту детей-сирот, инвалидов и других категорий молодежи; занятость населения республики и др. В своем выступлении Калицкий Э.М. охарактеризовал также поле проблем для системного проектирования профессионального образования в Республике Беларусь: социальный, культурологический, экономический и политический контексты функционирования и развития профессионального образования; предназначение, функции и цели профессионального образования как динамично развивающейся системы и др.

Ёмким, содержательным и интересным было выступление академика РАО, д.п.н., профессора А.М. Новикова, который осветил вопросы и проблемы непрерывного образования в постиндустриальном обществе.

Первый зам. директора Федерального института развития образования, член-корреспондент РАО, д.п.н., профессор Лейбович А.Н. сообщил о перспективах модернизации профессионального образования в России, указав, что необходимо продолжить работу над перечнями профессий (специальностей) с учетом приоритетных направлений и формирования кластерных цепочек.

Проблему диверсификации интегрированной системы обучения с позиций сотрудничества вуза и предприятия раскрыл первый проректор Московского государственного индустриального университета, к.тех.н., доцент В. В. Ужва, подчеркнув возможности целевой контрактной подготовки специалистов для предприятий оборонной и космической промышленности в областях машиностроения и металлообработки, автоматики и управления, информатики и вычислительной техники.

На **втором пленарном заседании обсуждались вопросы научно-методического обеспечения непрерывного образования**. Проректор Республиканского института профессионального образования, к.п.н., доцент М. В. Ильин, рассказывая о стандартах и учебно-программной документации для подготовки рабочих кадров и специалистов в Республике Беларусь, показал необходимость комплексного методического обеспечения профессионального образования, особенно при обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Проблеме научно-методического обеспечения модернизации профессионального образования России и путям ее решения посвятил свое выступление В.И. Блинов, руководитель Центра начального, среднего, высшего и дополнительного профессионального образования ФИРО, д.п.н., профессор.

Об особенностях научно-методического обеспечения подготовки профессиональных кадров г. Москвы и реализации программы «Столичное образование» на 2012–2016 гг. рассказал зам. директора Научно-исследовательского института развития профессионального образования, к.п.н. В.А. Скворчевский.

Третье пленарное заседание **«Формирование личности в системе непрерывного профессионального образования»** открыла проректор РИПО, к.псих.н., доцент, член-корреспондент Российской Академии педагогических и социальных наук О.С. Попова. Она рассказала о социализации и формировании личности в системе профессионального образования, сделав акцент на формировании гуманной воспитывающей среды, направленной на личностное, социальное и профессиональное развитие и саморазвитие учащейся молодежи, ее социализацию на основе взаимодействия субъектов воспитательного процесса.

Особенностям социализации студентов колледжа было посвящено выступление Л.С. Львовой, ведущего научного сотрудника НИИРПО г. Москвы, к.п.н., доцента.

Е.Л. Касьяник, проректор РИПО, к.псих.н., доцент рассказала об основных направлениях работы с профессионально-педагогическими кадрами в системе профессионального образования Республики Беларусь.

Подводя итоги работы, С.Н.Чистякова отметила, что конференция собрала специалистов профессионального образования, которые представили новые концепции, модели, основываясь на предыдущем опыте работы педагогов-новаторов и сохраняя преемственность профессионального образования.

А.М. Новиков предложил варианты дальнейшего сотрудничества через публикации материалов конференции и методических наработок коллег из Беларуси в ведущих издательствах России.

А.Х. Шкляр отметил, что Республиканский институт профессионального образования Республики Беларусь открыт для международного сотрудничества и обмена опытом по созданию системы непрерывного профессионального образования и предложил совместное исследование проблем профессионального образования в условиях модернизации, реструктуризации и оптимизации образования.

С.В. Иванова поблагодарила организаторов педагогического форума и всех участников конференции за комплексный подход к обозначенной проблеме в профессиональном образовании и выразила твердую уверенность в дальнейшем плодотворном сотрудничестве.

Интернет-журнал «ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ»
2011, №6

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
www.pmedu.ru
2011, №6, 133-141

МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «АКАДЕМИЧЕСКИЕ ЛОМОНОСОВСКИЕ ЧТЕНИЯ», ПОСВЯЩЕННЫЕ 300-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ М.В. ЛОМОНОСОВА

THE INTERNATIONAL SCIENTIFIC-THEORETICAL CONFERENCE «THE ACADEMIC LOMONOSOV READINGS» DEVOTED TO THE 300 ANNIVERSARY FROM THE DATE OF THE BIRTH OF M.V. LOMONOSOV

Игнатьева Т.Б.
Ведущий научный сотрудник Института теории и истории педагогики РАО,
кандидат педагогических наук
E-mail: itiprao@mail.ru

Ignat'eva T.B.
Leading research scientist of the Institute of theory and history of pedagogy
(Russian Academy of Education),
Candidate of Science (Education)

10 ноября 2011 года в учреждении Российской академии образования «Институт теории и истории педагогики» состоялась Международная научно-теоретическая конференция «АКАДЕМИЧЕСКИЕ ЛОМОНОСОВСКИЕ ЧТЕНИЯ», посвященные 300–летию со дня рождения М.В. Ломоносова.

On November, 10th, 2011 in the institution of the Russian Academy of Education «Institute of the theory and history of pedagogy» has taken place the International scientific-theoretical conference «ACADEMIC LOMONOSOV READINGS», devoted to the 300 anniversary from the date of birth of M.V. Lomonosov.

На Чтениях было представлено 58 докладов ученых-педагогов, преподавателей системы высшего и общего образования из 29 регионов Российской Федерации, а также представителей Украины и Белоруссии. На состоявшихся пленарных и секционных заседаниях было заслушано 45 докладов, посвященных актуальным проблемам развития современного ломоносововедения.

Открыла конференцию директор института доктор философских наук, профессор *С.В. Иванова.* Она передала участникам конференции приветствие от президента РАО академика Н.Д. Никандрова, от участников праздничных Ломоносовских торжеств на Архангельском Севере.

В своем вступительном слове С.В. Иванова отметила международное значение Ломоносовских идей о науке, просвещении и образовании, о признании его вклада в лингвистику, естествознание, географию, химию, горное дело, педагогику, определила перспективы дальнейшего исследования его педагогических взглядов и их значение для модернизации российского образования.

С приветственными словами к участникам конференции обратился д.п.н., главный редактор журнала «Педагогика» *Р.С. Бозиев*. Он отметил огромную роль М.В. Ломоносова в рождении отечественной науки в целом и педагогики, в частности, значение его как создателя системы общего российского образования, ценность его идей о подготовке педагогических кадров, значимость его борьбы за преподавание в российских университетах на русском языке.

С докладом «Программа социокультурной модернизации российского образования М.В. Ломоносова» выступил заведующий отделом истории педагогики и образования ИТИП РАО, член-корр. РАО, д.п.н., профессор, председатель Научного Совета РАО по проблемам истории образования и педагогической науки *М.В. Богуславский*. Процитировав высказывание А.С. Пушкина о значимости личности Ломоносова – «между Петром I и Екатериной II он один является сподвижником просвещения. Он создал первый университет. Он, лучше сказать, сам был первым нашим университетом», – М.В. Богуславский сопоставил значение деятельности М.В. Ломоносова для судеб российского образования с ролью в отечественной истории Петра I. Как Петр I заложил фундамент современной российской цивилизации, так и М.В. Ломоносов стал основоположником отечественного национального образования с рельефно выраженной патриотической и культурно-исторической направленностью. Благодаря М.В. Ломоносову, наука заговорила на русском языке и была постепенно освоена русской культурой. А в результате этого оказались подготовлена почва и заложена база для развития на научных основах отечественной педагогики, научно-педагогической терминологии, а более широко для формирования педагогического самосознания России.

Как справедливо замечает М.В. Богуславский, в советской истории был допущен ряд упрощений, искажавших педагогические взгляды и деятельность М.В. Ломоносова. Особенно это касается политической оценки мировоззрения М.В. Ломоносова, где он трактовался чуть ли не как страстный борец с самодержавием и убежденный атеист. Среди педагогических принципов выделялись требования демократизации школы, ее бессословности и общеобразовательный характер.

Подводя итог всему сказанному, М.В. Богуславский делает выводы о том, что правильно дать оценки глубины, значимости и прогностичности идей и взглядов М.В. Ломоносова можно, лишь рассматривая их на протяжении XYIII – XXI вв., используя целостный подход, а также современные методологические подходы, как в трактовке истории ХУШ века, так и «Ломоносовского периода» в развитии российского просвещения.

Главное, что нового внес М.В. Ломоносов в сферу образования – национальный тренд, универсальный и фундаментальный характер образования, соединение образования с наукой и развитием промышленности. Ломоносовский период в педагогике и просвещении справедливо называют новым периодом русской образованности.

«Жизнь, деятельность, становление М.В. Ломоносова связано с Украиной», – отметила в своем докладе *В.Л. Федяева*, проректор по научной работе Херсонского государственного университета, д.п.н., профессор. После окончания класса риторики Славяно-греко-латинской Академии, М.В. Ломоносов приехал в Киев в 1743 г. Обучение в Киево-Могилянской академии повлияло на его научное и литературное творчество. Занимаясь усовершенствованием знаний по латинскому языку, он изучал теорию стихосложения Ф. Прокоповича, знакомился с филологическими трудами ученых Академии, с отдельными летописными источниками, с правилами художественного искусства.

В.Л. Федяева отмечает, что в исследованиях украинских ученых наблюдаются тенденции усиления внимания к научному наследию М.В. Ломоносова в 50-е – 60-е годы, некоторое снижение интереса к ломоносововедению в 80-е – 90-е годы XX века; с возрождением в начале 1991г. Киево-Могилянской академии активизируется поисковая работа.

В настоящее время большой интерес для развития педагогики высшей школы

представляют его педагогические труды, наполненные идеями общечеловеческой нравственности, патриотизма, бескорыстного служения науке.

О философско-педагогических воззрениях М.В. Ломоносова говорил член-корреспондент РАО д.п.н., профессор, заведующий отделом философии образования и методологии педагогики ИТИП РАО *М.А. Лукацкий*.

Сравнительный историко-педагогический анализ взаимообусловленности педагогических учений В.И. Татищева и М.В. Ломоносова был представлен в выступлении д.п.н., профессора кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета *М.В. Савина*. Эти представители просветительской мысли стремились, подчеркнул выступающий, освободить национальную науку, воспитание и школу от подчинения церкви и духовенству, а также тем иностранцам, работавшим в России, которые препятствовали развитию русской науки и культуры.

В.И. Татищев считал, что более всего следует ценить принцип «пользы отечества», и что монархия – это благо для общества. Татищев отмечал, что только просвещение призвано изменить самого человека, улучшить его природу, он видит просвещение как привилегию дворянского сословия, так как оно в первую очередь предназначено для высокой миссии государственной службы, политического руководства, исполнения военного долга. Истинное образование, по мнению Татищева, немыслимо без определяющей роли государства, непререкаемого авторитета учителей и родителей, строжайшей дисциплины.

Взгляды М.В. Ломоносова на данный аспект развития системы образования более умеренны. В трудах М.В. Ломоносова («Положение о Московском университете и гимназии»,1754 г., «Положение о привилегии университета и гимназии Академии Наук»,1759 г., «Правила для гимназистов Московского университета»,15 июля 1756 г. и др.) явственно видны призывы к отказу от полицейского духа учебных заведений. Педагогическая концепция М.В. Ломоносова содержит идеи расширения образовательных прав народных масс, ликвидации сословного характера обучения, введения права присвоения ученых степеней, организации инаугурации Университета.

Тождественность педагогических идей В.Н. Татищева и М.В. Ломоносова состоит в том, что родной русский язык представляет собой единственно верную основу образования. Только родной язык может воспитать у учащихся любовь к Родине, ее истории, языку и культуре. Таким образом, просветительские взгляды Татищева и Ломоносова являлись одними из первых проявлений в России начала XVIII века оригинального общественного вольнодумства, заслуга которого в интеллектуальном и духовном прогрессе России этого времени неоспорима.

Сообщение *Е.В. Кузнецовой*, к.п.н., директора московской гимназии № 1530 «Школа Ломоносова» было посвящено развитию идей М.В. Ломоносова в современных условиях ее работы. Ломоносовские идеи о воспитании юношества в духе нравственных норм – жить для пользы Отечества, развивать индивидуальные качества личности, выявлять талант, заложенный в каждом ребенке, сочетать трудовое, эстетическое и физическое воспитание, учитывать физиологические и психологические особенности детей, создавать благоприятную атмосферу содружества.

Коллектив, положив эти идеи в основу концепции гимназии, стал развивать и интерпретировать их в применении к современным условиям. Идея М.В. Ломоносова о том, что основная цель воспитания юношества – это воспитание образованного человека, патриота, имеющего высокие нравственные качества, экстраполированная в проблемы российского образования, рассматривалась как исходная при конструировании цели современной Ломоносовской гимназии.

Идея о развитии таланта, заложенного в каждом ребенке, является основополагающей в парадигме личностно-ориентированной педагогики. Она реализуется в целях, содержании, педагогических технологиях, психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса, формах организации всего образовательного пространства.

Идея о фундаментальности образования, включающая в себя классическое, естественнонаучное и реальное, реализуется путем усвоения содержания образования, включающего в себя базовый, гимназический и индивидуальный компоненты.

Идея о том, что разнообразие применяемых приемов обучения должно быть направлено на воспитание творчества, самостоятельного мышления, исследовательского подхода, развивается через внедрение новых педагогических технологий, направленных на реализацию исследовательской позиции гимназиста.

Идея о том, что основной труд юношества – учение и «через учение счастлив будет», развивается путем реализации «принципа пленительности» всего образовательного пространства как субъект-

субъектно, так субъект-бъектно путем создания и сохранения гимназических традиций, формирования уклада всей гимназической жизни.

Опыт становления и развития гимназии «Школа Ломоносова» показывает универсальность изложенных идей и их большой внутренний потенциал для развития.

Создание в школе музея М.В. Ломоносова, а затем на его базе гимназического Ломоносовского общества позволило вести собственную научно-исследовательскую деятельность и координировать общегимназические проекты. Музей явился центром проведения международных Ломоносовских чтений, участие в которых принимали ведущие ученые, деятели науки и культуры, школьники из разных городов России, Украины, Белоруссии, Финляндии и других стран. В Ломоносовских чтениях, организованных в 2011 году, участвовало более 700 учащихся из 85 учебных заведений.

После перерыва была организована работа трех секций.

На первой секции (рук. Кошелева О.Е., д.и.н., вед. научн. сотрудник отдела истории педагогики и образования ИТИП РАО, Савин М.В., д.п.н.) обсуждались вопросы формирования педагогических идей и взглядов М.В. Ломоносова, а также история изучения наследия М.В. Ломоносова педагогической наукой.

В выступлении *А.В. Белан*, к.п.н., доцента Херсонского госуниверситета рассматривается «М.В. Ломоносов как педагогическая персоналия в исторической ретроспективе». Поскольку деятельность М.В. Ломоносова была сложнейшим явлением своего времени, совмещавшим в себе народные корни, религиозность, монархические настроения, естественнонаучный рационализм, просветительство и многое другое, ломоносововеды высказывали самые различные, порою противоположные взгляды на его жизнь и творчество. Поэтому следует продолжать изучать его жизнь и деятельность с новых методологических исследовательских позиций для углубленного понимания его просветительско-педагогического наследия, которое включает и теоретические, и прагматико-педагогические аспекты.

Т.Д. Кочубей, проректор Уманского государственного педуниверситета по научно-педагогической работе рассмотрела влияние учебы М.В. Ломоносова в Киево-Могилянской Академии на его мировоззрение и дальнейшую деятельность.

В выступлении *С.В. Снапковской*, д.и.н., профессора (Республика Беларусь) была показана деятельность и философско-просветительские взгляды Симеона Полоцкого, базирующиеся на синтезе славянских и западноевропейских духовных ценностей. На этой основе усилиями М.В. Ломоносова разрабатывалась система взаимосвязанных положений целостного педагогического процесса. Развитие М.В. Ломоносовым идей его предшественника позволило создать новое связующее образовательное звено в педагогике, в котором нашло отражение взаимообогащение отечественных просветительских традиций и лучших западноевропейских образцов. Путем раскрытия деятельности и философско-педагогических взглядов Симеона Полоцкого С.В. Снапковская показала глубину и значимость культурно-исторического фактора в становлении просветительских взглядов гения М.В. Ломоносова.

Модернизационным процессам в российском образовании XVIII века было посвящено выступление *А.М. Аллагулова*, к.п.н., доцента кафедры общей педагогики Оренбургского государственного педуниверситета. На первом этапе, с 1700 по1730 гг., были созданы первые светские школы, дававшие начальные практические знания, необходимые для реформ различных сторон жизни общества, создание Академии наук, университета и гимназий при ней. Второй этап, с 1730-х гг. по 1765 г., характеризуется возникновением закрытых сословных дворянских учебных заведений, борьбой М.В. Ломоносова за общенародное образование, созданием Московского университета. Для третьего периода, с 1766 по 1782 гг., характерным является развитие просветительских педагогических идей, возрастание роли Московского университета, осознание необходимости государственной системы народного образования, реформы учебных заведений. И, наконец, школьная реформа 1782-1786 гг. – это первая попытка создания государственной системы народного образования. А.М. Аллагулов под-

черкнул, что модернизационные процессы в XVIII веке заложили фундамент для последующих реформ в образовании XIX века.

А.В. Кудряшев, к.п.н., доцент Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО «МГПУ» дал характеристику развитию педагогического потенциала Москвы в эпоху М.В. Ломоносова. Начало формирования системы образования Москвы на государственном уровне, – сказал он, – можно отнести ко второй половине ХУП века. Образцом для московских школ послужили традиционные средневековые схоластические школы Запада, опыт которых был воспринят через учебную практику Белоруссии и Украины, откуда и приглашались учителя. Деятельность первых московских школ подготовила создание Спасской школы – Славяно-греко-латинской академии по образцу Киево-Могилянской академии. Тот же набор изучаемых дисциплин, методика обучения, персональный состав преподавателей. В академии систематически проводились публичные ученые диспуты, длившиеся 2-3 дня, сопровождавшиеся пением и игрой оркестра.

Важной особенностью культурной жизни Москвы являлось наличие в ней учебных заведений, куда потенциально могли попасть одаренные простые люди. Так, Спасская школа пополнялась разночинцами и долгое время служила источником учащихся для академического университета в Петербурге.

До учреждения университета единственной высшей школой в Москве оставалась Славяно-греколатинская Академия. В начале XVIII века состав студентов Академии был всесословным, но уже с1729 г. прекратился набор учеников из крестьян, и увеличился процент выходцев из духовенства, чиновников и разночинцев. К концу XVIII века студенты из духовного сословия составляли в Академии подавляющее большинство.

Начало перелома в деле народного образования положило открытие в 1755 году Московского университета.

В «Доношении» об основании университета в Москве, внесенном И.И. Шуваловым в Сенат, М.В. Ломоносов указывал на имеющиеся в городе преимущества для устройства в ней университета. Он указал на большое число живущих в Москве дворян и разночинцев, центральное расположение в государстве, дешевые средства к содержанию, обилие родственников и знакомых у студентов. Особое внимание он обращал на плохое обеспечение сферы образования педагогическими кадрами. На основании всех этих причин автор «Доношения» считает нужным учредить в Москве Университет для дворян и разночинцев по примеру европейских и предлагает при нем организовать две гимназии – для дворян и разночинцев.

М.В. Ломоносову и И.И. Шувалову удалось реализовать свой проект. Причем была создана демократическая высшая школа, нацеленная на широкое образование. Именно в Московском университете начала формироваться русская интеллигенция.

Большой интерес у участников I секции вызвало сообщение *И.А. Калашникова*, к.и.н., доцента кафедры теории и истории права юридического ф-та Московской открытой социальной академии.

И.А. Калашников заметил, что термин «Ломоносовская программа организации просвещения России» используется применительно к гражданскому образованию в России. Однако вопросы военного образования и воспитания также интересовали М.В. Ломоносова. Несомненными свидетельствами такого интереса являются глава «О мореплавательной академии» труда «Рассуждение о большей точности морского пути», а также оставшийся неосуществленным замысел главы «О сохранении военного искусства во время долгосрочного мира».

В определенном смысле «Ломоносовская программа организации просвещения в России» применима к системе ее военного образования едва ли не в большей степени, нежели к образованию гражданскому.

Казалось бы, многие существенные элементы Ломоносовских образовательных проектов так и не получили своего практического воплощения: не был утвержден демократический регламент Университета, нереализованной осталась идея общеобразовательной и бессословной средней школы, а само образование, в том числе и военное, приобрело выраженный сословный характер.

Однако, во-первых, в целом военные учебные заведения Российской империи в значительной степени развивались в направлении, намеченном М.В. Ломоносовым. Несмотря на то, что в ряде случаев упор делался на заучивание материала, а не на понимание сути предмета, формы и методы обучения были недостаточно развитыми, а их трактовка противоречивой, сами программы обучения кадетов носили прогрессивный характер. И хотя количество выпускников элитарных военных заведений было незначительно, готовились в них офицеры широко образованные и воспитанные в умеренно просветительском духе. Так, подготовленные в Ломоносовских традициях гуманитарного и естественнонаучного образования российские офицеры уже в XIX веке составили блестящую плеяду исследователей мирового уровня.

Ведущий научный сотрудник Отдела истории педагогики и образования ИТИП РАО, д.и.н. *О.Е. Кошелева* раскрыла проблему наказаний учащихся и ее осмысление М.В. Ломоносовым в контексте понятий XVIII века.

Общеизвестным наказанием в период Средневековья, как в России, так и на Западе являлось применение розги. Необходимость физического наказания детей следовала из церковных представлений о том, что именно в подростковом возрасте греховность человека проявляется с особой мощью, поскольку незрелый разум не в силах ее сдерживать. Борьба с греховностью подростка и ориентация его на путь добродетели заключались в его смирении и в страхе Божием, что на практике выражалось в побоях. Часто детей пороли не за какую-то конкретную провинность, а вообще «для порядка» – всех вместе по субботам.

Отсутствие розги означало отсутствие исправления нрава ребенка, место и значение розги нечем было заменить. Поэтому тех, кто детей не наказывал, осуждали за невнимание к ним.

Ломоносов все наказания делил на «приватные» и «публичные». «Приватные» следуют за небольшие проступки, «публичные» за серьезные нарушения. «Публичные» наказания связаны для Ломоносова с тем, что они отделяли провинившегося от коллектива, делали его временным изгоем – он ел отдельно, носил дурное платье, сидел в тюрьме. Физические наказания не исключались, но должны были быть легкими. В обоих случаях наказаний главное для Ломоносова было поставить провинившегося в униженную ситуацию, показать, что он – хуже других, то есть задеть его социальную честь.

Школьные уставы XVIII века признавали стыд в качестве главной формы наказания, трактуя его в разных вариантах, однако полностью не отказывались и от розги, признавая ее необходимость для младших учащихся, а также при особо серьезных нарушениях дисциплины.

Эта идея наказания стыдом в дальнейшем также была отвергнута. В XIX веке школьные правила предлагали избегать не физических наказаний, а наказаний «унижением». Наказание стыдом унижало в учащемся чувство собственного достоинства, которое в XIX веке стало одним из объектов воспитания.

Таким образом, тексты Ломоносова о наказаниях следует расценивать как свойственную ему и другим его просвещенным соотечественникам попытку найти новые формы воздействия на учащихся, помимо сечения их розгами.

На второй секции рассматривался вклад М.В. Ломоносова в развитие отечественной педагогики и российского образования (рук. Овчинников А.В., д.п.н., зам. директора по научной работе ИТИП РАО).

С сообщением «М.В. Ломоносов: у истоков российского образовательного законодательства» выступил *А.В. Овчинников*. Он подчеркнул актуальность создания законодательной основы российского образования в настоящее время, которая бы способствовала устойчивому развитию отечественной школы, обеспечивала движение к достижению самых высоких мировых стандартов образования населению страны.

На каждом этапе своего исторического развития российское государство и общество ставили аналогичные задачи. Середина XVIII столетия – время активной научной, педагогической и организационной деятельности М.В. Ломоносова. Именно в это время в отечественной социально-

педагогической мысли начинается противоборство двух традиций обучения и воспитания – немецкой и российской. Главная суть этого противоборства – получение приоритета своих традиций, национальных ценностей, своей культуры в определении путей развития отечественного просвещения.

Это был период очередного поиска идеального устройства национальной школы, создания ее новых духовно-нравственных ценностей, особенно на фоне прорубленного в Европу окна. В это время творчество выдающихся ученых и общественных деятелей, их философские, политические, педагогические, естественнонаучные взгляды определяли ход развития не только европейской, но и мировой цивилизации.

Дух нового видения мира, созданного представителями европейского просвещения, оказали сильное влияние на М.В. Ломоносова. Первые слова проекта: «Науки благороднейшими человеческими упражнениями справедливо почитаются и не терпят порабощения» задавали общий тон всего документа.

Подводя итог сказанному, А.В. Овчинников отмечает, что М.В. Ломоносов создал проекты законодательных актов, способных со временем стать стройной нормативной системой, регулирующей педагогический процесс. Проекты регламентов содержали рекомендации по воплощению в практику передовых педагогических идей и способов обучения и воспитания.

Выступление научного сотрудника лаборатории дидактики технологического образования ИСИМО РАО *С.З. Занаева* было посвящено М.В. Ломоносову как организатору и популяризатору изучения естествознания. В его проектах, касающихся развития и совершенствования науки, культуры, промышленности, производства, геологии, минералогии, красной нитью проходила мысль о том, что основой всех этих направлений является всемерное совершенствование образования, его организационно-методическое обеспечение, создание современной научно-лабораторной базы, всесторонняя популяризация преподавания естественных наук.

При проведении занятий он практиковал постановку различных опытов, популяризируя в своей публично-просветительской работе лабораторно-практическую деятельность.

Изучение наследия М.В. Ломоносова показывает, какое большое значение он придавал открытию первой в стране научной учебно-исследовательской химической лаборатории, как на ее базе в результате произведенных в ней опытов он открыл секрет цветного стекла и пытался развернуть его массовое промышленное производство.

Учитывая, что период его деятельности ознаменовался ростом промышленности, географических открытий, исследованиями учеными разнообразного животного и растительного мира, нахождением полезных ископаемых в Сибири, на Дальнем Востоке, попытками открытия Северного морского пути, можно уверенно констатировать, что ко всем этим явлениям он был причастен, что его неустанная деятельность способствовала росту промышленно-экономического развития страны.

А.В. Духавнева к.п.н., доцент кафедры инженерной педагогики и социальной работы Новочеркасской государственной мелиоративной академии (Ростовская обл., г. Новочеркасск) представила идеи М.В. Ломоносова как ценностно-смысловые детерминанты в становлении образования взрослых в России во второй половине XIX – начале XX вв. М.В. Ломоносов на уровне научных достижений первой половины XVШ века создал программу развития страны как российского государства, закладывающего промышленный и сельскохозяйственный базисы. Эта программа определяла основные стратегические линии развития отечественной науки.

В качестве важнейшей составной части программы государственного развития России следует считать работу М.В. Ломоносова «О сохранении и размножении российского народа». Осмысливая в указанном сочинении пути усиления могущества России за счет роста духовного потенциала русского народа, представляющего, по его мнению, не только исторический, но и государственный интерес, Ломоносов признает: «Начало сего полагаю самым главным делом: сохранением и размножением российского народа, в чем состоит величество, могущество и богатство всего государства, а не в обширности, тщетной без обитателей».

В программе М.В. Ломоносов выделил ряд важнейших для страны экономических, социальных и демографических проблем. Важным вопросом программы был вопрос «О исправлении нравов и о

большем народа просвещении». Ломоносов отстаивал в ней права российского народа на образование, считая, что образование народа представляет, прежде всего, общественное благо и государственную необходимость.

Идея, сформулированная М.В. Ломоносовым, о том, что образование как естественное право человека и как общественная ценность должно быть в полной мере предоставлено народу, продолжает сохраняться во второй половине XIX – начале XX вв.

Профессор Московского института открытого образования, д.п.н. *Л.М. Перминова* охарактеризовала значимость дидактического наследия М.В. Ломоносова в контексте ценностного подхода. Она определяется его принадлежностью и ценностным отношением к фундаментальной науке, деятельностью М.В. Ломоносова во всех ее областях, его мировоззрением, в основе которого лежал научный метод и высокая этика ученого и гражданина, мощным научным наследием, которое по сей день не исчерпало себя, необыкновенной личностью самого Ломоносова, которая восхищает и вдохновляет нас и сегодня.

Обращаясь к дидактическому наследию М.В. Ломоносова, свято верившему, что человек «через учение счастлив будет», мы имеем возможность, рефлексируя его содержание через призму знания о ценностях в структуре сознания, прочно сохранить его в индивидуальной и коллективной памяти как ценность нашей национальной идентичности.

В выступлении *Е.Н. Селиверстовой*, д.п.н., профессора, заведующей кафедрой педагогики ФГБОУ ВПО «Владимирский госуниверситет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых» была зафиксирована нацеленность на анализ дидактических взглядов М.В. Ломоносова в их сопряженности с процессом становления и развития ключевых проблем современной отечественной дидактики, отражающих ее национальные характерологические особенности. К таким проблемам Е.Н. Селиверстова относит проблему связи обучения и развития, которая к концу XX века трансформировалась в проблему развивающей функции обучения. Обращение к анализу дидактического наследия М.В. Ломоносова позволяет выявить глубокие историко-генетические корни, определившие зарождение этой проблемы и воссоздать целостную историко-педагогическую картину пути, пройденного отечественной дидактикой в связи с исследованием проблемы развивающей функции обучения. Разработка М.В. Ломоносовым дидактических идей основывалась на естественнонаучном понимании процесса познания. Высказывая мысли о синтезе чувственного и рационального, он исходил из идеи познаваемости объективного мира на основе чувственного восприятия, результаты которого проверяются опытным путем.

Анализ разработанных М.В. Ломоносовым оригинальных дидактических идей, отличавшихся инновационным характером, позволяет сделать вывод о том, что их можно рассматривать как первую в отечественной дидактике продуктивную попытку, связанную с постановкой и начальным решением проблемы связи обучения и развития, ставшей на столетия вперед доминантной идеей отечественной дидактики.

Дискуссия **в третьей секции** была посвящена реализации идей М.В. Ломоносова в развитии отечественного высшего образования, а также М.В. Ломоносову как теме школьного и вузовского преподавания (рук. Безрогов В.Г., д.п.н., член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник Отдела истории педагогики и образования ИТИП РАО, Куликова С.В. д.п.н., профессор, зам. заведующего кафедрой педагогики по научной работе ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет».

В выступлении главного научного сотрудника лаборатории дидактики ИТИП РАО, д.п.н., профессора *Ю.Б. Алиева* был рассмотрен опыт использования художественного творчества М.В. Ломоносова в школьных курсах по искусству в школе-интернате № 16 г. Москва.

На уроках русского языка и литературы в 5-11 классах учащиеся узнали, что М.В. Ломоносов совместно с В.К. Тредиаковским составили интересный нормативный документ – «Письмо о правилах российского стихотворства», в котором описывались правила создания и построения стихотворений. Ломоносов создал классический русский четырехстопный ямб, сначала полноударный, а затем

облегченный пропусками ударений. Он внес определенный вклад в русскую сатиру («Гимн бороде», эпиграммы), а неоконченная в связи с его смертью поэма «Петр Великий» стала для Ломоносова попыткой создания национального эпоса.

В связи с изучением оды А.С. Пушкина «Памятник» учащиеся узнали, что вольный перевод Ломоносова 30-й оды Горация «К Мельпомене» послужил для последующих русских поэтов основой для стихотворных од, воспевающих идею памятника поэзии и поэтам.

Ю.Б. Алиев рассказал об организации учителем Н.В. Мухиным поисковой деятельности учащихся по выяснению непонятных слов в творениях Ломоносова: бурный аквилон, Алцейская лира, дельфийский лавр, стихи эольски и др. Поиск ответов на эти вопросы привели учащихся в историческую библиотеку, где они сделали свои небольшие открытия, которыми с удовольствием поделились в классе.

Осветил также работу учительницы изобразительного искусства М.В. Борисенко, которая знакомя шестиклассников с основами создания мозаики, опирается на опыты Ломоносова в его химической лаборатории и его художественные творения из мозаики, которые можно и сейчас увидеть в Санкт-Петербурге.

Заведующая лабораторией дидактики ИТИП РАО, д.п.н. *И.М. Осмоловская* рассказала, как развиваются идеи М.В. Ломоносова об организации образовательного процесса в гимназиях в деятельности современных гимназий на примере создания и использования культурообразующей среды в гимназии № 1591.

Под культурообразующей средой школы понимается предметно-пространственное, информационно-образовательное, событийное, коммуникативное окружение ученика, обеспечивающее его вхождение в мир культуры, приобщение к культурным ценностям. В условиях динамично изменяющегося культурного пространства акцент в воспитании эстетической культуры гимназистов был сделан не только на приобщении к культуре, но и на воспитании у них способности культурного самоопределения.

Изучение результативности создания и использования культурообразующей среды в гимназии № 1591 дает возможность сделать вывод о влиянии ее на культурный кругозор учащихся, их ценностно-смысловые ориентации, активное вхождение каждого в мир культуры и приобщение к мировым культурным ценностям.

Гимназия выполняет свою миссию – просвещать юношество, приучать молодых людей к правильному образу мышления и добрым нравам, как подчеркивал в своих трудах М.В. Ломоносов.

Директор МОАУ «Гимназия № 7» г. Оренбург *Е.В. Дякина* заострила внимание участников секции на актуальности проблемы организации в России образовательных учреждений инновационного типа на основе идей М.В. Ломоносова. Обращение к идеям М.В. Ломоносова не случайно, а является вполне закономерным процессом. Именно ему принадлежит заслуга в определении основ развития образовательных учреждений инновационного типа в восемнадцатом столетии, что намного веков вперед определило основной вектор развития этих учреждений. Инновационные идеи М.В. Ломоносова способствовали продуктивному развитию образования в России на все последующие столетия.

В заключение были подведены итоги Конференции. В выступлении М.В. Богуславского и руководителей секций было отмечено, что наследие М.В. Ломоносова неисчерпаемо и требует дальнейшего систематического изучения.

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
www.pmedu.ru
2011, №6, 142-145

ЖУРНАЛ «ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА»

MAGAZINE «NATIONAL AND FOREIGN PEDAGOGY»

С этого номера журнала мы начинаем знакомить читателей с содержанием основных педагогических журналов. Просим присылать к нам информацию о последних по времени номерах ваших изданий, включающую в себя данные об издании, и его содержание с аннотациями статей.

Представляем вашему вниманию журнал ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА, издающийся в учреждении Российской академии образования «Институт теории и истории педагогики». Главный редактор журнала – директор института, доктор философских наук С.В. Иванова. Журнал издаётся один раз в квартал. Издание журнала возобновлено с июля 2011 года. Второй (декабрьский) номер посвящен 300-летию русского гения М.В.Ломоносова.

В номере представлены статьи участников Международной научной конференции «Академические Ломоносовские чтения», посвященной 300–летию со дня рождения М.В. Ломоносова. Академические Ломоносовские чтения состоялись10 ноября 2011 года в Институте теории и истории педагогики РАО.

From this issue of the journal we start to acquaint readers with the content of the principal pedagogical magazines. We ask to send us the information on the last on time numbers of your editions, including the data about the edition and its content with articles annotations.

We introduce to your attention magazine NATIONAL AND FOREIGN PEDAGOGY published in the institution of the Russian Academy of Education «Institute of the theory and history o pedagogy». The Editor-in-chief of this magazine is the director of the institute, Doctor of Science (Philosophy)- Ivanova S.V. The magazine is published once per quarter. The magazine edition is renewed since July, 2011. The second (December) issue is devoted the 300 anniversary of Russian genius M.V.Lomonosov.

In current issue articles of participants of the International scientific conference «Academic Lomonosov readings», devoted to the 300 anniversary from the date of M.V.Lomonosov birth are presented. The academic Lomonosov readings took place on November 10th, 2011 at the Institute of the theory and history of pedagogy of the Russian Academy of Education.

СОДЕРЖАНИЕ НОМЕРА

Иванова С.В. О научных педагогических публикациях к 300-летнему юбилею М.В.Ломносова
Аннотация.
В статье рассматриваются основные направления фундаментальной деятельности М.В.Ломонсова, представлен обзор и классификация научно-педагогических публикаций юбилейного номера журнала «Отечественная и зарубежная педагогика», показана роль и значение идей М.В.Ломоносова в современном образовании.

Раздел 1.Педагогическое ломоносововедение

Буторина Т.С. Ломоносововедение как предмет историко-педагогического исследования

Аннотация.

В статье затронуты вопросы педагогического ломоносововедения как предмета историко-педагогического исследования, не получившего должного освещения в современной научной литературе. Это связано, прежде всего, с отсутствием систематической исследовательской деятельности по данной проблеме, слабым знанием произведений М.В.Ломоносова, необъективной оценкой роли ученого в истории русской педагогической мысли.

Федяева В.Л. Педагогическое наследие М.В. Ломоносова в исследованиях ученых Украины

Аннотация.

В статье представлен ретроспективный анализ научно-педагогического наследия М. В. Ломоносова в исследованиях ученых Украины. Историография изучения просветительской деятельности и взглядов М.В.Ломоносова позволяет автору констатировать, что моделью рассмотрения педагогического наследия известного российского ученого в разные периоды развития отечественной педагогической мысли выступает научная, творческая, профессиональная деятельность ученого и педагога. Выделены определенные направления и тенденции в характере трудов украинских исследователей об этапах жизнедеятельности и творческих поисках М.В.Ломоносова.

Белан А.В. М.В. Ломоносов как педагогическая персоналия в исторической ретроспективе

Аннотация.

Статья посвящена анализу историко-педагогических исследований, посвященных М.В.Ломоносову как педагогической персоналии. Автор показывает многообразие форм и источников в исследованиях такого типа; рассматривает работы об этапах жизнедеятельности просветителя, о факторах развития его личности; систематизирует взгляды исследователей разных исторических эпох на творческое и научное наследие ученого.

Богуславский М.В. Отечественное ломоносововедение: историография, периодизация, перспективы

Аннотация.

В статье характеризуются итоги изучения педагогических идей и деятельности М.В.Ломоносова в отечественной историографии, дается периодизация процесса формирования педагогических взглядов М.В.Ломоносова и его научно – педагогической деятельности.

Раздел 2. Научно-педагогические взгляды М.В. Ломоносова

Бозиев Р.С. М.В.Ломоносов и отечественная система образования

Аннотация.

В статье показано, что результаты многогранной деятельности М.В. Ломоносова во многом определяют и сегодняшнее состояние отечественного образования, служат источником прорывных идей в педагогике.

Лукацкий М.А. Философско-педагогические воззрения М.В.Ломоносова

Аннотация.

В статье анализируются философско-педагогические воззрения М.В. Ломоносова, определявшие его деятельность на поприще образования. Также рассматривается отражение философско-педагогических воззрений М.В. Ломоносова в учебной историко-педагогической литературе.

Раздел 3. Жизненный путь М.В.Ломоносова

Лобзаров В.М. Жизненный путь и судьба М.В.Ломоносова: взгляд с позиций экзистенциальной педагогики

Аннотация.

В статье проанализирован путь духовного становления М.В. Ломоносова на основе педагогических подходов экзистенциальной философии. Также рассмотрен вклад этого выдающегося отечественного ученого в формировании самосознания русского народа и развития духовной культуры России.

Безрогов В.Г. Стратегии ученичества в имперской России в биографии М.В.Ломоносова

Аннотация.

В статье рассмотрены годы обучения М.В.Ломоносова в Германии, показана переоценка им принятых в то время стратегий обучения.

Мошкова Л.В. Анализ ранних автографов М.В. Ломоносова: проблемы и перспективы

Аннотация.

Статья посвящена палеографическому анализу ранних (1725-1730) автографов М.В. Ломоносова. Сравнение манеры письма, типа почерка и других характеристик автографов позволило сделать вывод о том, что между 1726 и 1730 годом М.В. Ломоносов мог проходить курс обучения в славяно-русской школе в Холмогорах.

Кочубей Т.Д. Михаил Ломоносов и Киево-Могилянская академия: точки пересечения

Аннотация.

В статье предпринята попытка проследить связь известного российского ученого М.В. Ломоносова с Киево-Могилянской академией, которая славилась не только в Украине, но и России своими преподавателями (“латинщиками”, философами, риторами, историками, грамматиками), имела, в то время, некоторые черты университета европейского типа и была старше московских Спасских школ.

Снапковская С.В. Симеон Полоцкий – предтеча просветительских взглядов М.В.Ломоносова: восточно-европейский синтез

Аннотация.

В статье рассмотрены просветительские взгляды видного представителя русско-белорусского культурно-педагогического пограничья XVII в. Симеона Полоцкого и показана роль и значимость его творчества как предтечи просветительских взглядов М.В.Ломоносова.

Раздел 4. Педагогическая деятельность М.В.Ломоносова

Овчинников А.В. М.В.Ломоносов: у истоков российского образовательного законодательства

Аннотация.

В статье анализируются проекты уставов учебных заведений, составленные М.В.Ломоносовым. Показано, что автор проектов создал стройные нормативные акты, которые можно назвать одним из лучших образцов гимназических уставов того времени. Проекты уставов, принадлежащие перу великого российского гения, – яркий пример воплощения передовых правовых учений и традиций воспитания в истории образовательного законодательства России.

Милованов К.Ю. М.В. Ломоносов и образовательная парадигма Века Просвещения в России

Аннотация.

Статья посвящена рассмотрению вопросов, касающихся роли М.В. Ломоносова в деле создания просветительской доктрины образования и воспитания в России XVIII века. Проведен анализ основных направлений научной деятельности великого русского ученого. Характеризуются взгляды М.В. Ломоносова на организацию и содержание классического университетского образования в России эпохи Просвещения.

Кошелева О.Е. Проблема наказаний учащихся в XVIII в. и ее осмысление М.В.Ломоносовым

Аннотация.

В статье показываются принципиальные изменения, произошедшие в XVIII веке в сфере школьных наказаний: страх перед болью заменялся стыдом (страхом перед бесчестьем).

Беленчук Л.Н., Прокофьева Е.А. Педагогические идеи Ломоносова как источник универсалистской концепции просвещения XIX века

Аннотация.

Статья посвящена основным просветительным идеям М.В. Ломоносова, легшим в основу гуманистической педагогики XIX в.

Ткачук М.М. Два взгляда на одну проблему: М.В.Ломоносов и К.Д.Ушинский о роли и значении родного языка в контексте идеи народности в воспитании

Аннотация.

В статье в сравнительно – сопоставительном плане раскрываются взгляды М.В.Ломоносова и К.Д.Ушинского на роль и значение родного языка как носителя исторического пути нации, ее духовного развития, коллективного национального мировосприятия.

Никитина Е.Е. Лексическое и стилистическое своеобразие поэтических текстов М.В.Ломоносова

Аннотация.

В статье рассматриваются вопросы истории развития русского языка, показана роль выразительных средств в поэтических текстах Ломоносова, представлена структура литературоведческих понятий.

Задорина А.Г. М.В.Ломоносов: наука о красноречии

Аннотация.

В статье рассматриваются вопросы, связанные с развитием риторики, показана структура науки о красноречии в понимании М.В.Ломоносова.

Раздел 5. Современная интерпретация идей М.В.Ломоносова

Иванова Е.О., Осмоловская И.М. Развитие идей М.В.Ломоносова в деятельности современных гимназий

Аннотация.

В статье показано, как идеи М.В. Ломоносова претворяются в жизнь современных гимназий, как создается и используется в образовательном процессе гимназий культурообразующая среда, направленная на приобщение учащихся к миру культурных ценностей, «свободных искусств и наук».

Кузнецова Е.В. Три века спустя: о современном прочтении педагогических идей М.В.Ломоносова

Аннотация.

Статья посвящена основным педагогическим идеям М.В. Ломоносова: в области дидактики, воспитания, организации образовательного процесса, требования к личности учителя, вопросы, связанные с учетом способностей детей. Педагогические идеи ученого рассматриваются в контексте современных тенденций развития российского образования.

Алиев Ю.Б. Художественное творчество М.В.Ломоносова в школьных курсах

Аннотация.

В статье обобщен опыт использования художественного творчества М.В.Ломоносова в школе-интернате № 16 Москвы. Приведены примеры создания проектов по творчеству Ломоносова, раскрыты педагогические ситуации на уроках художественного цикла, обусловливающие необходимость обращения к трудам великого русского энциклопедиста и художника.

Юбилей ученого
Александру Михайловичу НОВИКОВУ - 70 лет
Михаилу Владимировичу КЛАРИНУ – 60 лет