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

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2012 • №1

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

Никандров Н.Д. Церковь, государство, общество: соработничество ради духовно-нравственного здоровья россиян (Выступление на XX Международных Рождественских образовательных чтениях) 5

Ткаченко Е.В. Проблемные вопросы развития профессионального образования в России 11

ТЕОРИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бедерханова В.П., Демакова И.Д., Крылова Н.Б. Гуманистические смыслы образования 16

Вяземский Е.Е. Проблема фальсификации истории России и общее историческое образование: теоретические и практические аспекты 28

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Лобзаров В.М., Журавлева Т.А. Народная школа С.А. Рачинского: взгляд с позиций современности 44

Пузырева Л.В. К вопросу о развитии и становлении российской педагогической прессы (вторая половина XIX – начало XX вв.). 49

Гончаров М.А. Научно-педагогическая и методическая литература и ее роль в формировании научного потенциала российского учителя второй половины XIX – начала XX вв. (из собрания Научно-педагогической библиотеки им. К.Д. Ушинского). Статья первая 60

НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Мелентьева Ю.П. Эволюция понимания сущности чтения 68

Жижина А.Д. Литература и становление личности 73

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Харисова Л.А. Инновационные процессы в общем образовании 82

Бахусова Е.В. Технология проектирования учебного процесса: этапы апробации, анализа и коррекции проекта 88

Шейпак С.А. О междисциплинарном характере курса «Язык делового общения» 100

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Илюха О.П., Аверьянова Л.Н. «Аз да Буки, книга в руки». Научный коллоквиум по истории учебников для начальной школы. 105

Осмоловская И.М. Значение научного наследия М. Н. Скаткина для современного образования 111

РЕЦЕНЗИИ

Богуславский М.В. Современная дидактика: на путях к неклассическому осмыслению. (Рецензия на учебное издание Л.М. Перминовой и Е.Н. Селивёрстовой «Дидактика на рубеже эпох (XX-XXI вв.): Курс лекций для системы высшего и постдипломного педагогического образования. - Владимир: ВГГУ, 2010. - 428 с.») 114

Ланин Б.А. Противоречия в классе: демократическая сила дискуссии. (Рецензия на книгу Дианы Е. Хесс. «Hess, Diana E. Controversy in the Classroom. The Democratic Power of Discussion. Routledge, 2009. 197 pp.») 121

В МИРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЖУРНАЛОВ

Журнал «Педагогика» 124

Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» 129

CONTENTS

MODERNIZATION OF RUSSIAN EDUCATION

Nikandrov N.D. Church, the state, society: co-working for the benefit of spiritually-moral health of Russians (Speech on XX the International Christmas educational readings) 5

Tkachenko E.V. Problem questions on development of professional education in Russia 11

THEORY OF MODERN EDUCATION

Bederxanova V.P., Demakova I.D., Kry'lova N.B. Humanistic meanings of education 16

Vyazemsky Ye.Ye. Problem of falsification of Russian history and the general historical education: theoretical and practical 28

HISTORY OF PEDAGOGICS

Lobzarov V.M., Zhuravleva T.A. S.A. Rachinskiy national school: modern positions view 44

Puzyryova L.V. The phenomenon teaching russian journalism (in the second half of XIX – early XX century) 49

Goncharov M.A. Scientific, educational and methodical literature and its role in shaping the scientificpotential Russia's teacher of the 2nd half of XIX - early XX centuries. (from the collection of the Ushinski Scientific Pedagogical Library). First article 60

NEW RESEARCHES IN EDUCATION

Melent'eva Y.P. Evolution of understanding of essence of reading 68

Zhizhina A.D. The literature and formation of the individual 73

INNOVATIVE TECHNOLGIES

Kharisova L.A. Innovative processes in the general education. 82

Bakhusova E.V. Design technology of teaching process: stages testing, analysis and project corrections 88

Sheypak S.A. The interdisciplinary character of the "business language course" 100

SCIENTIFIC LIFE

Ilyukha O.P., Averjanova L.N. «Abc, the primer book in hands». Colloquim on the history of reading primers and other textbooks for elementary 105

Osmolovskay I.M. Significance of M.N. Skatkin's scientific heritage for modern education. 111

REVIEWS

Boguslavsky M.V. Modern didactics: on the ways to nonclassical judgement 114

Lanin B.A. Controversy in the classroom: democratic force of discussion. 121

IN THE WORLD OF PEDAGOGICAL JOURNALS

Magazine «Pedagogy» 124

Magazine «National and foreign pedagogy» 129

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
www.pmedu.ru
2012, №1, 5-10

ЦЕРКОВЬ, ГОСУДАРСТВО, ОБЩЕСТВО: СОРАБОТНИЧЕСТВО РАДИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ЗДОРОВЬЯ РОССИЯН (Выступление на XX Международных Рождественских образовательных чтениях)

CHURCH, THE STATE, SOCIETY: CO-WORKING FOR THE BENEFIT OF SPIRITUALLY-MORAL HEALTH OF RUSSIANS (Speech on XX the International Christmas educational readings)

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,
Doctor of Science (Education),
Professor, Academician of Russian Academy of Education

Аннотация. В выступлении рассматриваются основные направления совместной деятельности Русской православной церкви, государства, общества и системы образования по достижению духовно – нравственного здоровья россиян.

Annotation. In address the basic directions of joint activity of Russian Orthodox Church, the state, society and the education system on achievement of spiritually -moral health of Russians are considered.

Ключевые слова: Русская православная церковь, российское образование, духовно - нравственное воспитание, аксиология образования.

Keywords: Russian Orthodox Church, Russian education, spiritually -moral education, axiology of education.

Рождественские чтения проходят вот уже в двадцатый раз. И мысленно подводя итоги этих многих наших встреч, мы можем вполне определенно говорить об их некоторой общей задаче. Она состоит в заботе о духовно-нравственном здоровье наших соотечественников, о том, чтобы при этом эффективно взаимодействовали Церковь, государство и институты гражданского общества.

Церкви в этом принадлежит особая роль. Государство вынуждено заниматься всем кругом вопросов, касающихся нашей жизни: экономика, обороноспособность, безопасность, культура, образование, здравоохранение. Все это и многое другое оно делает во взаимодействии с обществом, которое в идеале – не всегда на практике – должно в определенной степени контролировать и государственную власть. **И лишь Церковь по преимуществу занята духовно-нравственными проблемами.** Конечно, были попытки решать эти проблемы в сугубо атеистическом варианте. Были и есть далекие от религии люди, которые в самых тяжелых жизненных ситуациях проявляли и проявляют силу духа, благородство, бескорыстие, желание и умение помочь другим, и своим ближним, и ближним в широком христианском понимании. И все же я вполне разделяю мысль, которую так хорошо выразил русский философ И.А.Ильин. Он писал в середине прошлого века, что “жадный

пустит в ход все средства, продажный все продаст, человек, в коем Бога нет, превратит всю жизнь в тайное и явное преступление. Внешнее само по себе не обеспечит человеку ни духовности, ни духовного спасения. Никакой государственный строй не сообщит человеку ни любви, ни доброты, ни чувства ответственности, ни благородства" [1, С.40]. Достаточно многие и важные исключения этого общего правила не отменяют.

По-видимому, все согласятся, что определенное продвижение в возрождении и укреплении духовных основ российского общества есть. Строятся новые храмы, возвращаются Церкви прежние, долгое время использовавшиеся для совсем иных целей, в храмах все больше людей, больше детей и молодежи.

Гораздо хуже обстоит дело с нравственностью в ее житейском понимании. Коррупция, корыстная преступность, иные преступления, о которых здесь даже не хотелось бы говорить и которые, прежде всего, зависят от уровня нравственности человека и всего общества, увы, многочисленны. Стабильно высоким – и эта стабильность нам, конечно, не нужна – остается процент наших граждан, которые, судя по опросам общественного мнения, готовы решать свои проблемы с помощью насилия и нарушения любых законов. То, что и другие страны в этом отношении далеки от идеала, что, например, только вчера Президент США призвал покончить в своей стране с культурой наживы и обмана, является для нас слабым утешением.

Все это лишь подтверждает только что приведенные слова философа И.А.Ильина. И все же продвижение есть, и **можно даже наметить определенные этапы этой общей заботы и работы, того, что хорошо отражает не часто употребляемое в светской речи понятие соработничества.**

На первых Рождественских чтениях речь шла, прежде всего, о сближении позиций Церкви, власти, общества, всех наших соотечественников в вопросах духовного строительства после многих лет атеистического бытия России. Позиции воинствующих атеистов были тогда еще сильны. Сейчас таких атеистов стало намного меньше. Я имею в виду, конечно, не уход из физической жизни, чему было бы грех радоваться. Но многие укрепились в вере, другие пришли к ней, некоторые – будем и это признавать – перестали опасаться профессиональных и жизненных неприятностей, связанных с открытым исповедованием веры.

Далее наступил этап осмысления того, что в решении этих важных для любой страны задач мы можем делать вместе – государство и Церковь, верующие и неверующие, все институты с таким трудом строящегося гражданского общества. В своей основе важен был ответ на вопрос, в чем здесь совпадают интересы всех, и ответ был в целом оптимистичным: совпадают во многом, хотя и не во всем.

Наконец, наступил этап, и он продолжается, когда необходимо решать вполне конкретные, если хотите, организационные вопросы: как на основе этой общности интересов решать задачи совместной работы, не нарушая при этом конституционные нормы и соответствующие законы.

Кстати, – а, может быть, правильнее сказать «некстати», когда в последние два года благодаря инициативе Президента страны и высших представителей традиционных российских религий в практику школ входил учебный предмет «Основы религиозных культур и светской этики», вопрос о, так сказать, конституционной дозволительности этого предмета был опять поднят его противниками. Но, думаю, никаких новых аргументов здесь не нужно. Достаточно просто помнить 28-ю статью Конституции РФ где – я цитирую – «Каждому гарантируется свобода совести, свобода вероисповедания, включая право исповедовать индивидуально или совместно с другими любую религию или не исповедовать никакой, свободно выбирать, иметь и распространять религиозные и иные убеждения и действовать в соответствии с ними». Положения о светскости нашего государства и многообразии идеологий никак не меняют этой фундаментальной свободы. И поскольку в статье нет каких-либо ограничений по месту и времени, это означает, **что кто угодно – например, школьный учитель в любое время – например, на уроке может распространять свои религиозные убеждения.**

Теперь у нас есть достаточный опыт, чтобы сказать об успешности введения предмета «Основы религиозных культур и светской этики». Ему предшествовал еще более длительный опыт преподавания «Основ православной культуры». Этот опыт снял сомнения у тех, кто добросовестно заблуж-

дался. А непримиримых противников, разумеется, ни теоретические рассуждения, ни опыт, ни в чем не убедят.

Этот год объявлен Президентом страны Годом российской истории, когда мы вспоминаем и полузабытые ее страницы. Может быть, в этой связи стоит вспомнить, что в решении вопроса свободы совести и вероисповедания российское государство в определенной мере возвращается к тому, что было уже установлено до 1917 года. В своем Указе от 17 апреля 1905 года «Об укреплении начал веротерпимости» последний русский император Николай II закрепил долго и трудно складывавшиеся в практике эти начала. Приведу первые слова этого Указа, которые редко цитируются: «В постоянном, по заветам Предков, общении со Святою Православною Церковью неизменно почерпая для Себя отраду и обновление сил душевных, Мы всегда имели сердечное стремление обеспечить и каждому из Наших подданных свободу верования и молитв по велениям его совести. Озабочиваясь выполнением таковых намерений, Мы в число намеченных в указе 12 минувшего Декабря преобразований включили принятие действительных мер к устранению стеснений в области религии». Конечно, в советские времена такие стеснения были, напротив, усилены, хотя, будем помнить и это, при советской власти Российское государство во многом достигло огромного прогресса, Советский Союз стал великой державой.

Второй вопрос – это вопрос о том, что государство, общество и каждый гражданин могут делать вместе с Церковью, то есть, насколько совпадают их интересы применительно к нравственности и духовности. По сути, это вопрос о фундаментальных ценностях, потому что при серьезном расхождении в их понимании совместная работа возможна только путем принуждения, мягкого или жесткого. Но такого расхождения, конечно же, нет. Напротив, несмотря на то, что российская, да и мировая история показывают, что отношения с Церковью у государства были разные, иногда и весьма напряженные, внимательный анализ подтверждает близость этих интересов. Посмотрим на некоторые стороны этого вопроса, ограничиваясь только христианскими, православными ценностями.

И здесь я бы начал с понятия патриотизма, патриотического служения своей Родине. В новой России был совсем недавний период, когда мы, – я имею в виду весь народ, а не каждого отдельного человека, – казалось, забыли об этой фундаментальной ценности. Возвращение к ней я хронологически связываю с началом 2000-х годов, с приходом к президентской власти В.В.Путина, с продолжением этой политики ныне действующим Президентом.

Конечно, всякая религия, в том числе и христианство, мыслит себя как вселенское явление. Но служение своему земному Отечеству всегда считалось важнейшей добродетелью Русской православной Церкви. Тому есть много примеров в истории России, о которых уже приходилось вспоминать на Рождественских чтениях. Не повторяя, соответственно, детали просто напомню о встрече Сергия Радонежского с князем Димитрием перед Куликовской битвой, о подвиге Патриарха Гермогена в 1612 году.

Историки могут спорить о деталях. Так, некоторые утверждают, что встреча Сергия Радонежского и Димитрия имела место не перед битвой, а за два года до нее. Для патриота России, особенно, конечно, православного, небезразлично, как излагаются в школе исторические факты, связанные с великими русскими святыми-подвижниками. Скажем, можно просто «забыть» – в печатном тексте я это слово беру в кавычки, – что Сергий Радонежский благословил князя Димитрия и войско перед Куликовской битвой, которая была фактически переломной в истории борьбы Руси за независимость.

Но добросовестный учитель истории – верующий или неверующий – в любом случае расскажет о встрече Сергия и Димитрия, о благословении на битву, возможно, скажет и о том, что некоторые современные историки ставят под сомнение факт встречи Дмитрия и Сергия накануне этого события.

Для верующего при этом будет бесспорным, что русское воинство победило с Божией помощью. Но и для неверующего будет не менее очевидно, что в те времена, когда живая христианская вера объединяла всех собравшихся на битву воинов, слово известного своей праведной жизнью подвижника имело на них огромное психологическое воздействие, было вполне реальной опорой в ратном деле.

И сейчас, когда в предвыборных баталиях, да и не только в это время, ряд средств массовой информации и некоторые политики делают акцент только на отрицательных сторонах нашей действительности, реальных или мнимых, может быть, стоит вспомнить слова великого российского ученого и патриота М.В.Ломоносова, трехсотлетие со дня рождения которого мы отметили в конце прошлого года. Он тоже видел трудности и недостатки в российской жизни, - и в древней, и в современной ему, - но в своей книге «Древняя российская история» писал в конце жизни: «Народ Российский от времен глубокою древностию сокровенных до нынешнего веку толь многия видел в счастии своем перемены, что ежели кто междуусобныя и отвне нанесенныя войны рассудит, в великое удивление придет, что на толь многих разделениях, утеснениях и нестроениях не токмо не расточился, но и на высочайший степень величества, могущества и силы достигнул…Каждому несчастию последовало благополучие большее прежняго, каждому упадку вышшее восстановление...» [2, С.1-2]. Это существенно иной подход, чем недавний культпоход некоторых современных российских политиков к американскому послу. Если бы мне было лет десять, я бы назвал это ябедой. Слово, которое мне бы хотелось использовать сейчас, я на Рождественских чтениях не могу употребить.

Патриотическая забота Церкви всегда была особенно заметна и значима в трудные для нашей Родины периоды. Так, вспомним, что 7 ноября 1941 года после военного парада на Красной площади в церквах состоялся молебен. А в сентябре 1943 года на Соборе архиереев, где был избран Патриарх Сергий, митрополит Алексий, будущий Патриарх Алексий I сделал доклад «Долг христианина перед Церковью и Родиной в эпоху Отечественной войны».

Церковь всегда выступала за единство и целостность государства российского. И речь идет не только о давних страницах отечественной истории, а о близких к нам временам, когда некоторые российские политики уже мечтали об автономизации наших областей и республик, а за рубежом высказывались мысли о том, что несправедливо только одному, т.е., понятно, нашему государству досталась такая огромная Сибирь. Но еще в апостольские времена было сказано, что «Если царство разделится само в себе, не может устоять царство то; и если дом разделится сам в себе, не может устоять дом тот» (Мк 3, 24-25). А в середине прошлого века православный философ И.А.Ильин посвятил специальную работу важной проблеме единства России. Она называется «Что сулит миру расчленение России». Вот что он писал: «…расчленители России (напоминаю, для Ильина в его время Россия – это Советский Союз) попытаются провести свой враждебный и нелепый опыт даже в послебольшевистском хаосе, обманно выдавая его за высшее торжество «свободы», «демократии» и «федерализма»: российским народам и племенам на погибель, авантюристам, жаждущим политической карьеры, на «процветание», врагам России на торжество» [3, С. 334]. И ведь надо помнить, что И.А.Ильин основные свои работы писал в вынужденной эмиграции, и только его прах уже в наши дни упокоился в России. Но он был во времена чуждой ему советской власти патриотом своей Родины.

Еще один вопрос о ценностях – это вопрос об отношении к труду и богатству. О необходимости трудиться говорилось еще в Евангелии. “Если кто не хочет трудиться, тот и не ест” (2 Фессал. 3, 10), – сказано во втором Послании к фессалоникийцам. Конечно, во времена атеизма акцент делался не на этом, а на том, что по Библии якобы труд есть только проклятие, посланное человеку Богом за первородный грех.

Но это – узкое, искаженное понимание христианской заповеди о ценности и обязательности труда. Действительно, в книге Бытия Бог говорит Адаму: «в поте лица твоего будешь есть хлеб» (Бытие 3, 19). Но это на самом деле означает всего лишь то, что мы не живем в раю, что хлеб насущный мы добываем и должны добывать трудом, иногда тяжким. Можно сказать и иначе: человек удовлетворяет свои потребности трудом. А вот каковы эти потребности, разумны ли они, не удовлетворяются ли чрезмерные потребности одних за счет лишения других самого минимума – это во многом зависит от человека, от его воспитания, от его культуры в самом широком смысле слова. При этом в христианской традиции под хлебом, пищей понимается не только собственно хлеб и материальная пища, но и пища духовная. Как сказано, «не хлебом одним будет жить человек, но всяким словом, исходящим из уст Божиих» (Матф. 4, 4).

История православной церкви оставила нам немало примеров подвижнического труда и мирян, и священнослужителей, причем труда как физического (как раньше чаще говорили, телесного), так и труда умственного, духовного. Показательно, как об этом говорится в православном катехизисе, изданном более ста лет назад. Я цитирую: «Телесный труд необходим для человека. Первым людям еще в раю заповедано было возделывать и хранить его... Составляя необходимое условие жизни, телесный труд развивает и укрепляет тело... и сообщает ему естественную красоту. Напротив, держание тела в покое, сонливость, нега не только разстроивают (я сохраняю правописание и произношение первоисточника – *Н.Н.*) - здоровье человека, но разслабляют и душевные его силы» [4, С.78]. Разумеется, были и другие примеры: примеры лени и нежелания трудиться, на которых акцентировали внимание атеистические критики православия.

Очень важно помнить, что христианство не считает грехом обладание собственностью, богатством и приобретение их. Толкуя соответствующие слова Священного писания, автор того же катехизиса пишет: «Что приобретено честным свободным трудом (подчеркну эти слова: честным и свободным! – *Н.Н.*), то составляет неотъемлемую награду потрудившегося... Право собственности побуждает в человеке энергию, трудолюбие, уважение к трудам других и составляет необходимое условие общественного благоустройства» [5, с. 62]. И, конечно, подробно разбирается все то, что является нарушением заповедей: воровство и грабительство, обман, мздоимство, тунеядство, лихоимство. Вместе с тем вера предписывает тем, кто обладает многим, помогать ближнему, средством чего является благотворительность.

Все эти и подобные заповеди и предписания христианство сохранило с апостольских времен, по сей день. И, разумеется, не только их. Время, отведенное на выступление, не дает возможности остановиться на таких важных для современности вопросах, как семейные ценности и традиции, отношение людей друг к другу, образование и воспитание, культура речи, искусство, мера и характер обсуждения в произведениях искусства интимных сторон жизни человека. В этом и многом другом интересы Церкви, государства, общества, всех законопослушных граждан близки или объективно совпадают на уровне базовых ценностей.

При этом приоритетность этих ценностей в образовании и воспитании хорошо отражена в «Конвенции о правах ребенка», принятой в 1989 году. В статье 29 подчеркивается, что образование должно быть направлено на «воспитание уважения к родителям ребенка, его культурной самобытности, языку и ценностям, к национальным ценностям страны, в которой ребенок проживает, страны его происхождения и к цивилизациям, отличным от его собственной». То есть **воспитание нравственности и духовности начинается с ближайшего окружения человека, с того, «с чего начинается Родина», и лишь постепенно мы приходим к пониманию немногих общечеловеческих ценностей.** Они, эти ценности, – не начало, а итог, итог совместной работы всех, как принято говорить в педагогике, субъектов воспитания и социализации. Но уверен, что переоценивать их значение по сравнению с ценностями своей страны нельзя. В этом я совершенно согласен с высокопреосвященным митрополитом Меркурием

Служение Русской православной церкви в этом соработничестве неоспоримо. Оно развивалось и укреплялось на протяжении всей нашей непростой истории, оно признано и на уровне законоположений. В преамбуле принятого еще в 1997 году Закона “О свободе совести и о религиозных объединениях” отмечается – я цитирую – “особая роль православия в истории России, в становлении и развитии ее духовности и культуры”, подчеркивается уважение к христианству, исламу, буддизму, иудаизму и другим религиям, составляющим неотъемлемую часть исторического наследия народов России. Мне бы хотелось напомнить, что основные позиции этого Закона горячо обсуждались еще до его принятия на наших Рождественских чтениях, и по некоторым формулировкам можно проследить результаты ваших, уважаемые коллеги, выступлений и поправок.

Уже много сделано, надо сделать еще немало. Мне представляется сейчас очень важной задачей скоординировать все наши усилия в рамках единой государственной программы социализации и воспитания. Основы ее есть, есть и подготовленный Российской академией образования проект. С на-

чальным этапом работы над этим проектом я много лет назад знакомил В.И.Матвиенко в ее статусе заместителя Председателя Правительства.

Надеюсь, что готовый проект Программы также будет воспринят ею благожелательно. Ведь сейчас действуют Программа воспитания в системе образования, Программа патриотического воспитания, большое значение имеет школьный учебный предмет «Основы религиозных культур и светской этики». **Объединив все эти значимые усилия в единую Государственную программу социализации и воспитания с непременным участием Русской православной церкви, мы сможем серьезно продвинуться по пути укрепления духовно-нравственного здоровья нашего общества**.

Это большая задача, но дорогу осилит идущий. И на этом пути мне бы хотелось пожелать всем нам общих успехов.

Список литературы:

1. Наши задачи. Историческая судьба и будущее России. Статьи 1948-1954 гг. М., 1992.- Т.2.

2. Ломоносов М.В. Древняя Российская история от начала Российскаго народа до кончины великаго князя Ярослава перваго или до 1154 года.- Санкт-Петербург: Изд. Императорской Академии наук, 1766.

3. Ильин И.А. Собрание сочинений. В 10 т. – М.: Русская книга. 1999. - Т.2.

4. Смирнов Петр, протоиерей. Учение о любви христианской. Опыт повторения катихизиса с дополнениями из Богословия. – Вып. 2. – Изд. 2-е. – Санкт-Петербург: Типо-Литография П.И.Шмидта, 1892.

5. Там же.

Интернет-журнал «ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ»
2012, №1

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
www.pmedu.ru
2012, №1, 11-15

ПРОБЛЕМНЫЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

PROBLEM QUESTIONS ON DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL EDUCATION IN RUSSIA

Ткаченко Е.В.
Главный научный сотрудник НИИ развития профессионального образования Департамента образования г. Москвы, доктор химических наук, профессор, действительный член РАО
E-mail: profobr@mail.ru

Tkachenko E.V.
Chief research scientist of the Institute of professional education development. Education Department of Moscow city
Doctor of Science (Chemistry), Professor,
Academician of the Russian Academy of Education

Аннотация: Представлен анализ современных проблем подготовки кадров в Российской федерации. Предложены пути и направления стабилизации и развития непрерывного профессионального образования, а также необходимые изменения в проекте интегрированного "Закона об образовании в РФ".

Annotation. The analysis of modern problems of a professional training of specialists in the Russian Federation is presented. Ways and directions of stabilization and development of continuous professional education, and also necessary changes in the project of integrated "Education Act of the Russian Federation" is proposed.

Ключевые слова: проблемы подготовки кадров, непрерывное профессиональное образование, начальное профессиональное образование, среднее профессиональное образование, проект закона об образовании.

Keywords: problems of professional training of specialists, continuous professional education, initial professional education, secondary professional education, draft bill on education.

Система российского профессионального образования в последнее десятилетие находится в состоянии постоянного реформирования и модернизации, основным стержнем которых является переструктуризация содержания образования и управления им.

Только в последние годы вышла серия законов, связанных с системой образования, из которых следует выделить:

1) Закон о переходе на двухуровневую подготовку кадров (присоединение к Болонскому процессу);
2) Закон об автономности образовательных учреждений;
3) Закон об участии работодателей в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования;
4) Закон об изменении понятия и структуры Государственного образовательного стандарта;
5) Закон об обязательном общем среднем образовании;
6) Закон о Едином государственном экзамене;

7) Закон № 83-ФЗ от 08.05.2010 о внесении изменений в законодательные акты в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений;

8) президентская инициатива «Наша новая школа».

Каждый из этих законов, имея определённый позитивный потенциал, принят, однако, без должной научной проработки и прогнозных оценок их последствий. Поэтому многое зависит от того, в чьих руках находятся эти законы, кто и как их реализует, и в этом особенно ярко просматривается роль регионов (достаточно сослаться хотя бы на реализацию ЕГЭ).

Таким образом, профессиональное образование РФ в последние 10 лет находится в состоянии высокой неопределённости в законодательном плане, в нормативно-правовом обеспечении, в концептуально-стратегическом обеспечении направлений развития. Сегодня понятие развития трудно применять для основного количества учреждений профессионального образования РФ и кадров, занятых подготовкой рабочих и специалистов для своего отечества.

Назовём некоторые проблемы, которые сопровождают реализацию названных законов:

1. Возрастающее сокращение трудоспособного населения, острая конкуренция в сфере образования, увеличение платного профобразования – всё это вступило в противоречие с возрастающим спросом рынка труда на качественную рабочую силу, особенно на высококвалифицированных рабочих и специалистов среднего звена (рабочих высокой квалификации осталось менее пяти процентов, в то время как в развитых странах – 45-70%). Дефицит высококвалифицированных кадров сегодня – основная проблема российской экономики.

2. Деформирована сама структура подготовки кадров. Подготовка специалистов по уровням НПО-СПО-ВПО ведётся в соотношении 1=1=1, в то время как рабочих требуется в 5 раз больше.

3. Развитие профессионального образования сдерживается рядом трудностей, важнейшими из которых являются:

– отсутствие обоснованного государственного прогноза кадровой потребности, обеспечивающей социально-экономическое развитие страны и, соответственно, неопределённость и деформированность структуры подготовки кадров;

– неустойчивость положения образовательных учреждений НПО и СПО, сформировавшихся исходя из отраслевых потребностей экономики под деятельность конкретных предприятий, ныне находящихся в упадке;

– разрушение традиционных связей образовательных учреждений с производством, старение их учебно-лабораторной базы, затруднение подбора баз для производственной практики обучающихся;

– отсутствие пополнения кадрового потенциала учреждений профессионального образования руководителями и преподавателями, имеющими опыт профессиональной деятельности в современном производстве.

4. Значительное снижение кадрового потенциала на всех уровнях профессионального образования страны, особенно на уровне начального профессионального, где произошло, фактически, кадровое обескровливание.

Совершенно очевидно, что кадровый дефицит отечественной экономики может быть восполнен только с развитием всех уровней профессионального образования. А оно возможно лишь в условиях активного сотрудничества государства и бизнеса.

5. Снижение научного потенциала, вызванное распадом научных школ в стране: из науки ушло практически два поколения учёных. Отсюда проблема смены научных кадров, а, значит, и системного научного обеспечения развития образования и общества.

6. Не может быть приемлемым отношение государства и общества к образованию, поскольку образование всё в большей степени считается услугой и вторичным по отношению к экономике.

7. Высшее образование, играя роль «пылесоса» в финансировании, в значительной степени готовит специалистов фактически в никуда, повышая их невостребованность. Всё это – в ущерб другим уровням образования, прежде всего, в системе подготовки рабочих кадров.

Бюджетное финансирование в основном вузовского образования ведёт не только к диспропорциям в структуре подготовки востребованных кадров, но и к нерациональным расходам бюджетных средств.

8. Неаргументированные, «маятниковые» решения руководства образованием страны ведут к дестабилизации образовательного пространства (например, сначала бессистемное увеличение количества филиалов и представительств вузов, затем не менее бессистемное их сокращение).

9. Представляется опасным предлагаемое в проекте нового интегрированного закона об образовании разрушение системы непрерывного профессионального образования страны – вопреки позиции Союза ректоров России, Президиума РАО, ЦК Профсоюза работников образования и науки, Академии профессионального образования и других профессиональных организаций России.

10. Беспокоит планируемое снижение расходов на ближайшие годы. В 2011 году на образование, здравоохранение, спорт было выделено 1,2 трлн. рублей, а в 2014 – 1 трлн. (АиФ, 2011 г., № 30). Соответственно, на образование – 570 млрд. рублей и 490 млрд. рублей (газета «Ведомости», 11 сентября 2011 г.). И это в то время, когда новые образовательные стандарты требуют значительного увеличения финансирования на обеспечение материально-технических условий реализации стандартов, на массовую переквалификацию инженерно-педагогических кадров страны и обновление подготовки новых кадров, соответствующих требованиям изменяющейся экономики Российской Федерации.

Своим, опережающим путём идёт Москва. Москва и сегодня остаётся всё ещё единственным регионом России, где уже с января 2006 года проведена полная содержательная и организационная интеграция учреждений НПО и СПО, создана сеть профессиональных колледжей. Практика их интеграции в ряде регионов (в регионах эти процессы идут точечно) также показала: единственный вид учреждения профессионального образования – колледж, сохранивший уровень начального профессионального образования, – становится многоуровневым, многофункциональным, реализующим разные программы профессионального образования, в т.ч. программы обучения в течение всей жизни. Отдельные колледжи готовы к проведению эксперимента по реализации программ бакалавриата.

Следует отметить недостаточную направленность работ в части системного взаимодействия учреждений профессионального образования с работодателями и бизнесом. Интеграция содержания профессионального образования и ориентация на работодателя означает необходимость обновления целей, задач и содержания профессионального образования. В основе этого – взаимодействие учреждений профобразования с предприятиями и бизнесом. В основе этого – и новые технологии образования. Например, приоритетными направлениями организации государственно-частного партнёрства в сфере профессионального образования можно назвать:

– включение работодателей в разработку профессиональных и образовательных стандартов;

– организация посреднических структур между рынком труда и рынком образовательных услуг, осуществляющих сервисные функции по поддержанию профессионального образования;

– участие работодателей в организации учебных практик и стажировок на базе предприятий;

– привлечение специалистов предприятий к образовательному процессу.

Таким образом, стратегические направления развития содержания профессионального образования в России связаны, во-первых, с переходом на профессиональные образовательные стандарты, а на их основе – на новое поколение образовательных стандартов и, во-вторых, на подготовку кадров не только по уровням образования, но и по модульным программам, создаваемым на компетентностной основе.

Особенно важным представляется взаимодействие работодателей и учреждений профессионального образования в части разработки нового поколения стандартов. А на основе стандартов – создание рабочих учебных планов и рабочих программ, во взаимодействии учреждений профобразования и бизнес-структур. Однако всё это пока идёт с большим трудом.

В ближайшие годы в системе профессионального образования России предстоит отход от подготовки кадров по уровням образования как единственной, привычной нам формы работы. Грядут неизбежные переходы и на обучение по программам подготовки, и по квалификационным уровням. В этом случае учреждения профессионального образования – прежде всего колледжи, сохранившие уровень НПО, – могут стать перспективными центрами не только развития профобразования, но и подготовки и переподготовки кадров по программам обучения.

Ибо здесь – перспективы перехода на гибкое, динамичное, мобильное обучение любого контингента независимо от квалификации, образования, возраста обучаемых в рамках новой системы под-

готовки по модульным программам. В таких возможностях заинтересованы не только обучаемые, но и, прежде всего, бизнес-структуры и работодатели. За этим – большое будущее для всей страны.

Европа, к модели которой Россия постепенно приближается, выдвинула известную концепцию подготовки кадров в рамках девяти ступеней квалификации. В России это выразилось принятием Министерством образования и науки РФ (письмо от 28.04.2008 г. № 03-568) рекомендаций по созданию «интегрированных основных образовательных программ НПО-СПО».

Сегодня в Москве силами учёных НИИ развития профессионального образования и ряда колледжей уже подготовлены такие экспериментальные программы, например, по профессиям сферы пищевой индустрии и гостеприимства. Однако их реализация всё ещё выводит профессиональную школу за рамки действующего в России правового поля.

Важное продвижение вперёд в стандартах третьего поколения – это включение в стандарты личностных и культурных качеств как составляющих профессиональной компетенции. Это уже реакция на требования работодателя, продвижение в инновационном направлении, если говорить о содержании образования. При разработке стандартов должно быть учтено соотношение учебных компетенций и «компетенций на работе», поскольку формирование перечня компетенций стандарта является одним из самых главных вопросов, на который предстоит ответить и их разработчикам, и органам государственной власти, и всем лицам, заинтересованным в качественной подготовке рабочих и специалистов. Если мы сегодня говорим о том, что прорывы возможны только в области нанотехнологий, инновационных технологий, технопарков, то какова, например, должна быть модель подготовки рабочих кадров, на основе каких компетенций она должна быть? – Это большое поле для исследований.

Многие учреждения профессионального образования РФ всё ещё не нашли устойчивых связей с заказчиком своей продукции – рынками труда и образовательных услуг, замкнулись сами на себя, вплоть до самостоятельной оценки своей эффективности. В результате подготовка специалистов на всех уровнях профессионального образования не отвечает потребностям экономики ни по качеству, ни по количеству.

Если говорить о будущем вступлении в ВТО, то по международным оценкам (2008 г.) у нас пока не выдерживают конкуренции на мировом рынке 62 процента выпускников НПО и 55% – СПО. А по заключению российских экспертов 80% инженерного образования на сегодня неудовлетворительное. Более того, ни одного примера успешной подготовки инженерных кадров в рамках бакалавриата в стране не имеется (заключение Ассоциации инженерного образования РФ, доложенное на Президиуме РАО 28 сентября 2011 г.)

Недостаток современной отечественной системы профессионального образования – отсутствие гибкости. В нынешнем виде она не способна отвечать наступившим изменениям в структуре экономики страны.

В связи с этим – недопонимание значимости начавшихся инновационных процессов у руководителей, менеджеров как на федеральном уровне, так, к сожалению, и на уровне регионов и институтов. Но только с решением этих проблем возможно эффективное функционирование профессионального образования России в современных условиях.

Предложения

Главным звеном образовательной политики должно стать законодательное и нормативно-правовое обеспечение направлений развития образования России.

Для этого:

1. Необходимо внести поправку в статью 43 Конституции РФ. Цель поправки – считать бесплатным не только 9-летнее, но и полное общее 11-летнее образование и начальное профессиональное образование (10-й и 11-й классы, как и НПО – по Конституции платные. Де-факто они бесплатные по указу Б.Н. Ельцина).

Обязанность государства – гражданам до 18 лет обеспечить социальную защиту.

2. Следует отказаться от проекта интегрированного закона «Об образовании», в котором смешаны несовместимые конституционно-государственная и рыночная концепции, объединены уровни обра-

зования от детского сада до послевузовского, что делает его громоздким и трудноосуществимым для такой полинациональной, поликонфессиональной, полисоциальной и поликультурной страны как Россия.

Целесообразно перейти на создание системы уровневых и отраслевых законов, где возможно прогнозировать как будущее страны, так и доступность и эффективность для управленцев и исполнителей.

Например, дополнительное профессиональное образование может быть реализовано в рамках рыночной концепции, а дошкольное образование и образование в начальной школе – только в рамках конституционно-государственной концепции.

3. Необходима корректировка поспешно принятых законов, в которых не оценена эффективность их последствий:

а) ввести специалитет в трехуровневом высшем образовании, скорректировав закон о Болонском процессе;

б) считать, что бакалавриат возможен только для гуманитарных направлений подготовки;

в) в закон о ЕГЭ ввести понятие добровольности и необязательности для творческих, медицинских и педагогических вузов.

4. Надлежит защитить систему непрерывного профессионального образования как доказавшую свою эффективность как за рубежом, так и – особенно – в России. Непрерывное профессиональное образование должно быть двухуровневым довузовским (уровни начального и среднего профессионального образования) и трехуровневым высшим (бакалавриат, специалитет и магистратура).

5. Необходимо взять под государственный контроль и финансовое обеспечение подготовку кадров, реализующих государственную безопасность страны.

Например, вернуть на федеральный уровень учреждения профессионального образования, готовящие рабочих и специалистов по профессиям оборонной, космической, атомной и авиационной промышленности. Направления национальной безопасности нельзя отдавать ни регионам, ни бизнес-структурам.

6. Признать небезопасным девиз последних лет: от конкурентноспособности специалиста – к конкурентноспособности государства. Он технократичен и без духовно-нравственной составляющей ведёт к формированию всё более широкого слоя собственников и коррупционеров, для которых понятие Отечества практически отсутствует.

7. Следует осуществлять реализацию обучения рабочих кадров по ускоренным и краткосрочным программам подготовки ***вместе***, параллельно с системой начального профессионального образования РФ, а не ***вместо*** нее.

8. Необходимо активизировать участие работодателей в разработке профессиональных стандартов. Работодатели должны выступить заказчиком и в проведении общественной аккредитации программ профессионального образования и обучения, определении качества предоставляемых образовательных услуг и формировании конкурентной среды среди образовательных учреждений.

9. Надлежит ввести вместо «распределительного» финансирования финансирование учебных заведений профессионального образования по системе нормативов, учитывающих качество подготовки и уровни востребованности трудоустройства выпускников.

10. Ввести принятый в большинстве развитых стран «налог на квалификацию», стимулирующий затраты работодателей на обучение своего персонала и обеспечивающий его непрерывное профессиональное образование.

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
www.pmedu.ru
2012, №1, 16-27

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ СМЫСЛЫ ОБРАЗОВАНИЯ

HUMANISTIC MEANINGS OF EDUCATION

Бедерханова В.П.
Профессор Кубанского университета (г. Краснодар),
доктор педагогических наук
E-mail: vpb57@mail.ru

Bederxanova V.P.
Professor of Kuban university (city of Krashodar)
Doctor of Science (Education)

Демакова И.Д.
Заведующая кафедрой педагогики и психологии Академии повышения квалификации
и профессиональной переподготовки работников образования,
доктор педагогических наук, профессор
E-mail: idd1938@yandex.ru

Demakova I.D.
Head of the chair of pedagogy and psychology of the Academy of improvement
of professional skill and professional retraining of educators
Doctor of Science (Education), Professor

Крылова Н.Б.
Ведущий научный сотрудник Института управления образованием РАО,
кандидат философских наук
E-mail: nata_krylova@mail.ru

Kry'lova N.B.
Leading research scientist of the Institute of education management
(Russian Academy of Education)
Candidate of Science (Philosophy)

Аннотация. Статья посвящена противоречиям и проблемам организации воспитания в отечественных школах и поиску путей обеспечения гуманистической направленности образования, что провозглашается в новом Законе об образовании.
Annotation. Article is devoted to the contradictions and problems of the organization of education at domestic schools and to searching of ways of provision of humanistic orientation of education that is proclaimed in the new Education Act.
Ключевые слова: гуманистическое содержание воспитания и обучения, понимающая педагогика, взаимодействие детей и взрослых, саморазвитие и самоопределение ребенка, событийность образования, организационное обеспечение гуманистической направленности образования.
Keywords: humanistic content of education and the training, pedagogic of understanding, interaction of children and adults, self-development and self-determination of the child, identity of education, organizational provision of a humanistic orientation of education.

Социальные противоречия как неизменный фактор реформ

Наша школа переживает сложный этап содержательной и структурной перестройки, успех которой невозможен без опоры на гуманистические и культурные ценности, общую демократизацию системы образования и укрепление взаимодействия на всех её уровнях. Успех перестройки школы и повышение качества образования связаны в значительной мере с развитием воспитания детей и расширением его гуманистического пространства. Гуманистический характер образования провозглашается в Законе, но вопрос в том – КАК его может обеспечить существующая образовательная политика…

Личностно ориентированное воспитание школьников сегодня не всегда справляется с решением своих задач и не может противостоять вызовам и негативному воздействию социума. Мы **вынуждены признать, что существующее воспитание, его организация, содержание и формы малоэффективны, хотя отчеты из школ, накапливаемые в системе управления образованием, могут стать основой итоговых виртуальных реляций.** Но участники реальных образовательных процессов судят о воспитании не по количеству мероприятий и задействованных детей, а по косвенным скрытым проявлениям (например, отношению родителей к школе, асоциальному поведению и росту агрессивности подростков, случаям суицида). Тяжело говорить, но школа должна разделить ответственность за сохранение негативных явлений нашей жизни.

Школа может успешно решать возложенные на неё задачи, если её пространство[1] будет стабильно гуманистическим. Какие условия для этого нужны? Несомненно, наша школа учит вечному и доброму, она следует своей миссии, определяет себя как личностно ориентированная, но одновременно она оказывается бессильной перед социальными противоречиями. Но, несмотря на самоотверженность педагогов, школа в ее нынешней форме организации никак не может предупредить:

– *профессиональное выгорание учителя*; его объективно возникающие психологические проблемы, связанные с переизбытком вынужденной коммуникативной активности, напряженностью содержания работы и периодически возникающими стрессовыми ситуациями, порождаемые самой школой и навязываемые школе системой контроля сверху;

– *психологический дискомфорт социализации ребенка*; периодически возникающие почти у каждого ребенка конфликтные ситуации с детьми и взрослыми, что снижает его учебную мотивацию, формирует у многих детей негативное отношение к школьной жизни и обучению, порождает комплексы и агрессивное поведение части подростков.

Деградация гуманитарной культуры означает деградацию человека.

Известный философ М.К. Мамардашвили ввел для обозначения этого процесса особое понятие – *антропологическая катастрофа.* Она проявляется в дефиците людей, способных адекватно и открыто понимать происходящее, способных к рефлексии, самостроительству и противодействию социальным вызовам.

Эти явления требуют и постоянной психологической помощи для детей и взрослых, и перестройки организации их совместной деятельности. Такой возможности массовая школа не имеет, а новый «Закон об образовании в РФ» принимается в ситуации непреодолённых противоречий:

– когда управление стремится сохранить администрирование, контроль и регламентацию, а логика модернизации требует реальной демократизации деятельности в сфере образования, изменений подходов к содержанию педагогики;

– когда стандартизация и унификация всего и вся, устаревшие требования к организации школьной жизни (в частности, высокая норма т.н. класс-комплектов) служат препятствием для индивидуальной, психологически сложной (затратной по времени) работы с детьми.

---

[1] В самом общем смысле – пространство – форма существования объектов/субъектов, их структур и протекающих между ними процессов. В образовании **гуманистическое пространство** формируется в результате сложно организованного взаимодействия субъектов на основе человеколюбия, доброты, уважения прав и свобод человека, утверждения его блага как показателя зрелости сотрудничества.

Массовая школа остается громоздким механизмом, настроенным на функционирование по единообразным правилам государственного управления. Оно заинтересовано в сборе всякого рода информации больше, чем в поддержании творческой атмосферы в школах. Судьба ребёнка, личность учителя привязываются к формальным показателям, а образование остается разновидностью фабричного производства и натаскиванием школьников на стандартные ответы. Проект Закона не может решить фундаментальных проблем школы, поэтому нельзя ожидать и повышения качества образования, тем более что реальная цена обучения одного ребенка у нас фактически снижается и приоритетами заявлены не образование, а оборона и спорт. В этих условиях именно задача сохранения гуманистического пространства образования – наиболее актуальна.

Гуманистические ценности воспитания в теории и опыте

Мы все постоянно **говорим** о гуманистическом характере воспитания, но **практика** его организации и управления в целом далеки от реализации гуманистических ценностей: **система не создает для этого достаточных условий.**

Что представляет собой гуманистическая практика воспитания? Главная установка гуманизма: человек – не объект и конечный продукт социальных влияний, а субъект свободного и ответственного самосозидания; носитель индивидуального опыта переживания и автор собственного становления.

Такое отношение к ребенку предлагает педагогу отказаться от упрощений в понимании детства, распознавать и учитывать онтологические состояния, эмоции и настроения ребенка**. Уважение мира детства требует от педагога не только осознание важности бережного отношения к детям, но и практического умения тактично входить в этот мир, слушать и слышать ребенка.** Без этого в пространстве детства возникают конфликты, драмы, трагедии, порождающие стрессы, депрессии, протестное поведение. Для педагога нахождение выхода из подобных ситуаций означает поиск истины происходящего внутри индивида. Внутренний мир личности открывается в акте рефлексии, именно здесь начинается поиск индивидом своего подлинного «Я». Сохранение индивидуальности ребенка, недопущение обезличивания детей – одно из самых важных направлений гуманизации воспитательной деятельности педагога.

С позиции экзистенциального подхода, *воспитание – совместное бытие педагога и ребенка, основной формой которого является диалог.* Диалог не просто форма речевого общения, а способ совместного бытия людей. По Мартину Буберу, диалог есть Встреча двух людей без посредников и по поводу Другого. Диалог не ограничивается общением, он есть отношение людей друг к другу, выражающееся в характере их общения. Самой важной характеристикой диалога является взаимная направленность внутреннего действия. Участники диалога открыто обращены друг к другу и сопереживают друг другу. Отсюда и важное качество гуманного сотрудничества – эмпатия. Сущность диалога, как отмечал Роджерс, заключается в единстве переживаний. Это состояние возникает, когда складываются отношения. Сущность диалога в свободе и полноте восприятия и переживания. Так отношения «Я – Ты» взрослого и ребенка становятся противоположностью восприятию человека как объекта воздействия. Это – пик личной субъективности.

Если перевести сказанное на язык воспитательной деятельности, то педагог должен хорошо знать себя в бесконечном множестве самопроявлений, и чем больше граней видит он в себе, тем больше у него возможностей общаться со столь же большим количеством граней ребенка. Способами понимания педагога вооружает герменевтика и понимающая психология.

Еще одно свойство гуманной практики воспитания – открытость и свобода организации взаимодействия. Традиционная практика воспитания, руководствуясь благими намерениями, во главу угла ставят регламентацию жизнедеятельности детей, потому синергетическая идея «порядок из хаоса», к сожалению, не относится к популярным. Однако идея самоорганизации плодотворна для педагогики: она лежит в основе синергетического способа мышления, инициативы, диалогичности, коммуникативности.

Педагог должен овладеть методами психотерапии и психоанализа, давать ребенку возможность выговориться, уметь расшифровать его жесты, мимику, поступки, рисунки. Это возможно при условии, если педагог оказывается готовым признать за ребенком право на собственное мнение, поверить в то, что он способен на глубокие переживания и отстаивание собственных смыслов.

Эффективность воспитательной деятельности связана с тем, насколько глубоко удастся педагогу проникнуть в глубины детского бытия, в то, что тревожит и волнует ребенка, что особенно важно в данный момент. Понимание есть, в сущности, индивидуальная реализация познавательных возможностей педагога, которая ведет к формированию его образа мыслей, что гораздо важнее, чем усвоение правил, форм, фактов. Овладение герменевтическим методом означает для педагога развитие собственных способностей, повышение культуры профессионального мышления. Понимание – интеллектуальный труд и психическое напряжение, оно возможно только на основе осмысления и сопереживания. Освоение этих умений позволяет качественно улучшить воспитательную деятельность, сделать ее действительно гуманной.

Шаг первый в обеспечении гуманистического характера образования: педагог владеет способностью понимать ребенка, а в школе для этого выстраивается пространство взаимного понимания детей и взрослых.

Понимающая педагогика как основа саморазвития ребенка

Приверженность многих учителей к стандартным формам работы часто вызвана тем, что для подлинного творчества в школе нет условий. Отсюда и привычка к поиску универсальных технологий, которые «повысят эффективность», если следовать предписанным приемам. Педагоги, сотрудничающие с детьми на основе гуманных норм, стремятся действовать творчески. Их взаимодействие лежит не в плоскости конкретных приемов обучения и формального диалога, а в пространстве нравственного, экзистенциального общения с детьми здесь и теперь. Это – первая принципиальная особенность понимающей педагогики.

Сформулируем ее принципы:

– ребёнок – центр образовательных процессов; он идёт собственным «эмпирическим путём – путём жизни», как говорил Песталоцци;

– любовь к ребёнку – норма педагогических действий; педагогу необходимо знание и понимание психологии ребёнка;

– его свободная воля – условие его самодеятельности и самовоспитания;

– учитель должен видеть, понимать, учитывать, уважать индивидуальные особенности ребёнка;

– природосообразность действий педагога – залог его успеха в создании наиболее полных условий для саморазвития ребёнка;

– педагог должен организовать деятельность так, чтобы она была культуросообразна условиям самоидентификации ребёнка или подростка.

Понимающая педагогика создаёт **вариативные условия для саморазвития ребёнка.** Каждый этап уникален, и для каждого возраста важны собственные задачи обучения и воспитания. При этом педагог отвечает не за результаты поведения ребёнка, а за создание ситуации успеха для каждого. Невозможность выработать единые методы воспитания обусловливает необходимость индивидуального подхода. Педагогу надо уметь организовать совместную деятельность так, чтобы ребёнок учился на практике сохранять себя как индивидуальность, чтобы у него развивалось самосознание, рефлексивное мышление, способность противостоять манипулированию.

Свобода принадлежит к **основополагающим гуманистическим ценностям**, **обеспечивающим жизнь и общественное благо**; а ограничения относятся к формам организации общественной жизни. Ограничениями могут стать: нравственная норма, указание (приказ) другого человека или запрет, произвол, насилие. Но никакое ограничение, а тем более принуждение, давление, целенаправленное

воздействие не обеспечивают освоение жизненного опыта так, как это делает ответственно принятая свобода. Эта мощная демократическая тенденция развития образования, которую мы видим в истории педагогики, соединила в себе **ценности самостоятельности, автономии, свободы выбора, поддержки ребёнка и сотрудничества его и взрослого**. Эта тенденция должна инициироваться и поддерживаться педагогами школы, родителями, гражданским сообществом.

Одно из ключевых понятий свободного воспитания – поддержка. По О.С. Газману, это – деятельность, рождающая у ребёнка самостоятельные, жизнестойкие силы и активную позицию. Благодаря поддержке, ребёнок становится способным сотворить себя. Развитие способности к самостоятельному решению проблем базируется на вечных законах развития человеческих сил: осознания своего положения в мире – самоидентификации; понимания потребностей и индивидуальных способностей – самопознания; их самореализации в добрых делах. Совместная деятельность детей и педагогов, ориентированная на творение добра и социальное участие – основа нравственного становления детей. Ему следует придавать решающее значение.

Личностная позиция педагога и культура взаимодействия с детьми

Понимающая педагогика, в основе которой лежит гуманистическая позиция педагога – еще один способ сохранения гуманистического пространства образования. Однако в сегодняшней системе управления преобладает технократическое мышление, доминирует главенство средств над целью, цели над смыслом и общечеловеческими интересами. Сохраняется разрыв между декларируемыми общечеловеческими ценностями, ценностями русской духовной традиции и реальными ценностями личности и общества.

Человек, находящийся в рамках идеологизированной структуры, заранее знает, каким он должен быть. Для него важно определить, что считается «должным» и как ему соответствовать. Так человек превращается в инструмент «должного». На смену «Человеку идеологизированному» должен прийти *Человек самоопределяющийся*, человек с открытым сознанием. Гуманистическое сознание людей как средство социальной ориентации – то, к чему мы стремимся. Решение проблемы развития гуманистической реальности невозможно без становления гуманистической позиции человека. Развитие образования, смена и расширение его философской и психологической парадигм, понимание образования как процесса, направленного на расширение возможностей компетентного личностного выбора и саморазвития, предполагает **изменения и в организации образования**, в позициях его субъектов.

Понятие «позиция» в культуре гуманистической психологии – это выражение *ценностно-смысловой стороны самореализации личности*, ее самосознания, места в разных социокультурных пространствах; выбора конкретных целей и способов их достижения. Один из важнейших факторов, влияющих на позицию личности – «Я-концепция». Фундаментальное условие профессиональной самореализации специалиста заключается в повышении уровня его самосознания, выработке позитивной «Я-концепции». Личностно-профессиональную позицию педагога можно представить в дихотомическом противопоставлении: как авторитарная – сотрудничающая (над учащимся – вместе с учащимся), как контролирующая – доверяющая, как создающая ребенку пространство действия или ограничивающая его. Многое зависит от той мировоззренческой концепции, в которой педагоги взаимодействуют с детьми в пространстве воспитания. Например, во времена становления педагогики сотрудничества, в лагере «Орлёнок» начал действовать принцип «Взрослый – пятый», что обозначало: должны высказаться не менее четырех детей, прежде чем взрослый выскажет свою точку зрения. В этом есть большой смысл, так как часто первые же выступления педагога «подавляют» детскую инициативу. Педагог привыкает быть «руководителем», а ребенок – подчинённым.

Уходит из традиционной трактовки воспитания «вектор целенаправленного воздействия», и появляется многообещающее понятие «самоопределение», что нашло отражение и в проекте нового Закона об образовании. Но чем всё-таки отличается от «воздействия» «специально организуемая деятельность», если нет в ней «саморазвития», если нет главных гуманистических идей – сотрудничества и взаимодействия?.. Признание ребенка в первую очередь субъектом, а не объектом воспитания, даёт принципиально иное понимание роли человека в обществе. Субъектный подход способствует тому, что мера развития и саморазвития ребёнка становится мерой качества работы педагога и образовательной системы в целом.

Конечно, понятия *субъекта* и *объекта* в педагогической деятельности относительны и взаимосвязаны. Но здесь важны приоритеты. Ещё известный психолог Б.Г. Ананьев отмечал, что активность человека составляет одну из главнейших проблем педагогики и педагогической антропологии. Он подчеркивал, что воспитание ни в коем случае не сводится к «научению» нормам и процедурам поведения.

С.Л. Рубинштейн использовал понятие «*субъект жизни*», что дало ему возможность раскрыть деятельную сущность личности, ее активную позицию в целостном жизненном процессе. Развитие **субъектности** учащихся – основной показатель качества образования и условие продуктивной учебной деятельности. Активность подростка в учебной деятельности реализуется за счет актуализации его мотивационных ресурсов, личных смыслов и рефлексии.

Все это связано с позицией педагога, с тем, как он понимает проблемы подростка, насколько принимает его самоценность и способен к взаимодействию, настроен на диалог, владеет приемами педагогической поддержки. Понимающая позиция помогает воспринимать развитие субъектности подростка как значимую педагогическую цель, одновременно она служит для подростка источником разнообразного опыта. Благоприятная эмоциональная среда урока, создание ситуаций успеха подростка в разных видах деятельности, климата доверия и сотрудничества между участниками взаимодействия оказывают стимулирующее влияние на реализацию субъектной позиции подростка.

Непреложный закон личностного развития говорит: нормы усваиваются ребенком не на слух, *а в индивидуальной культурной практике, добровольном и осмысленном приложении, практическом применении*. В достижении этой цели педагог перестраивает компоненты своей педагогической системы: отношения к воспитаннику и детскому сообществу; представления о своем назначении и месте в образовательном сообществе; свою мотивацию, выбор целей и ценностей. Он строит гибкую систему отношений с детьми и взаимодействия с каждым ребенком, – и это еще одно важное условие сохранения гуманистического пространства образования.

Творческое воспитание: становление у подростка авторства жизнедеятельности

В нашей повседневной жизни редко выдаются События. Дети и взрослые привыкают к обыденности. Из неё трудно выйти в **пространство событийности, совместной ценностно-значимой деятельности, открывающей новые горизонты их жизни**. Трудно, потому что событийность надо специально подготовить вместе с детьми и вместе ее прожить.

Событийность – всегда проживание жизнедеятельности и одновременно нового понимания совместности, приобретение нового видения знакомых явлений, осмысление со=бытия с другими людьми. В событийно организованной деятельности внутренняя установка ребенка и взрослого – эмоционально насыщенно и интересно прожить ситуацию совместно со значимыми другими или значимым другим, обрести новые жизненные смыслы, доставить радость общения и диалога, а также поделиться, обменяться информацией, оценками, смыслами, материальными вещами-символами.

Успеха добиваются те педагоги, которые строят свою работу и взаимодействие с детьми и родителями на основе создания событийности жизнедеятельности, избегая тривиальности и каждый раз планируя оригинальный ход организуемой деятельности. Педагоги, выстраивая собственную, авторскую воспитательную систему, не рассматривают ее как устоявшийся набор привычно организованных мероприятий, повторяющихся с некоторыми вариациями из года в год. Они продумают вместе с детьми и родителями ее основные идеи и детали, строят ее сложную конструкцию, предусматривают место для «сюрпризов» и инициативы детей. Так делали И.П. Иванов, О.С. Газман, А.Н. Тубельский, В.А. Караковский и другие творческие педагоги, ориентированные на совместную эвристическую деятельность детей и взрослых.

В нашей педагогике разработаны основы воспитательной работы в классе. Есть много разных методических изданий, подробно рассказывающих о её содержании и формах. На страницах пособий выстроена достаточно четкая система, даются примеры циклограмм, представлены сценарии и разработки по отдельным мероприятиям: классному руководителю можно без труда воспроизвести традиционный педагогический опыт (особенно, если нет времени и сил на собственные творческие разработки).

Так мы получаем феномен превращения взаимодействия с детьми *в формальную воспитательную «работу»,* которая в идеале должна быть открытой для творчества, т.е. способной преодолеть исходную технологию и опереться на новые идеи, рожденные в сотрудничестве. Типовые методические рекомендации, несомненно, можно использовать, но здесь существует опасность привыкнуть действовать в манипуляционном стиле. Для администрации школы и инспекторов привычные формы организации удобнее: сразу виден «*фронт работы*» педагогов, их легко сравнивать. Все это вписывается в распространенное понимание *педагогических технологий*. Однако массовая стандартизация педагогической деятельности не отвечает истинной сущности взаимодействия детей и взрослых.

В пространстве **глубинного общения и событийного взаимодействия с ребенком** стандартные приемы фронтальной воспитательной работы не ведут к успеху. Педагогическое общение не рецептурно. Оно требует педагогической интуиции и умения организовать взаимодействие с детьми гибко и творчески. Если нет выдумки и инициативы, «технологии» не помогут. Здесь нужны: готовность строить дружеские взаимоотношения, умение собирать оригинальные идеи и выстраивать из них общую интересную деятельность. Здесь нужен педагог-креативщик, стремящийся делать вместе с детьми их совместную жизнь интересной и насыщенной.

Мало провозгласить гуманистическую направленность воспитания. Жизнь детско-взрослого сообщества надо сделать действительно гуманистическим СО=БЫТИЕМ, СО=БЫТИЙНОЙ ЖИЗНЬЮ для всех и каждого. К сожалению, часто воспитание превращаются в привычное «отсиживание» детей на классных часах, в дополнительный урок «воспитания» или монолог учителя на заявленную в соответствии с ветхозаветным планом внеучебную тему. Такие классные часы не затрагивают глубинных пластов жизни и актуального саморазвития ребенка, а воспринимаются им как скучное продолжение обязательных занятий. Ребенок же становится пассивным элементом педагогической технологии, а не автором собственной жизнедеятельности, которым он должен оставаться на протяжении всей школьной жизни.

Кризис воспитания, о котором говорят многие педагоги, существует не потому, что воспитательной работы «мало» (ее как раз – много) или она не упорядочена (она осуществляется по плану каждую неделю), а потому, что **она – «не о том».** Формально организуемая работа не только не снимает существующее отчуждение ребенка/подростка от «жизни–школы–семьи», а усугубляет отчуждение. Она не помогает в решении его личностных проблем роста и самоопределения, навязывая установки, которые он сам не успевает осмыслить. «Циклограмма» же зовет классного руководителя всё дальше и дальше по пути запланированной фронтальной работы.

Единственно правильным, но трудным шагом становится отказ в организации жизнедеятельности детского сообщества от готовых, рецептурных форм внеурочной, внешкольной жизни и становление нормы жить интересно здесь и теперь. Для этого надо взять за правило:

– обсуждать, решать и выполнять всё сообща, на основе доверительных дружеских отношений и взаимопомощи;

– доброжелательно, с позитивных позиций обсуждать всем вместе события жизни школы и класса, и делать это можно не сидя за партами, а неформально, например, собравшись в кружок у окна на большой перемене, или после уроков на общей прогулке (можно провести и блиц-опрос);

– жить интересами и потребностями детей, разделять их радости, помогать им в решении их проблем (если кто-то из детей об этом просит);

– сообща решать, кому и как помочь, как сделать увлекательным процесс учебы, провести свободное время более интересно, по-новому оформить классную комнату (рекреационную среду);

– вместе планировать и проводить предполагаемые экскурсии, походы, прогулки, виртуальные путешествия;

– рассказывать о том, что каждый узнал интересного и нового;

– вместе издавать (используя компьютерную технику) журнал, альманах или газету, распространяя их в других детских сообществах;

– совместно участвовать в творческих проектах, их всегда должно быть несколько, в соответствии с доминирующими творческими интересами детей;

– признавать право каждого на добровольное участие в делах сообщества.

Тогда воспитание становится практикой принятия каждым растущим человеком во взаимодействии со значимыми людьми ценностей и норм общественной жизни. Воспитание – сложная социально-культурная практика, отсроченный итог со=единения разных влияний значимых взрослых и детско-взрослого сообщества и принятия ребенком этого влияния через собственную рефлексию, которая открывает пространство самовоспитания. Воспитание – неразрывный, двуединый и разнонаправленный процесс, осознаваемый ребенком в контексте его собственной жизни.

Ребенок принимает вос=питание только «из рук» значимых для него людей в совместной значимой деятельности. Если воздействие/влияние осуществляет не значимый взрослый в незначимой деятельности, вне диалога – **феномен воспитания не возникает.** О действенности воспитания можно говорить тогда, когда внешне заявленные нравственные нормы и ценности переходят во внутренний план смыслов и ценностей ребенка как его сознательный выбор, как его добровольное самоопределение. Это возможно в результате диалогового общения, рефлексии и совместного сотворения креативного проектного пространства.

Результат воспитания не всегда можно и нужно определить точно. Он чаще всего становится отсроченным, виртуальным, поэтому его показатели неточны. Так же поверхностна и виртуальна диагностика уровня воспитанности детей и подростков, поскольку даже проверенная диагностика ловит только текущий момент… Дети ответят на ваши диагностирующие вопросы в соответствии с вашими ожиданиями и своими предположениями по поводу ожидаемых ответов, но в критической ситуации они поступят в соответствии со своими интересами. Это будет не результатом официального воспитания, а свидетельством низкого уровня нравственной самооценки, или отсутствия практики рефлексии и неумения вести себя в пограничных ситуациях.

В нашем воспитании довольно сильны каналы одностороннего воздействия (неприятные ребенку наказания, выговор, вызов на педсовет, к директору, вызов родителей в школу) и несоизмеримо слабее каналы индивидуальной практики самоанализа в доверительном равноправном диалоге со Значимым педагогом, без чего воспитание теряет нравственный смысл. Вот почему главная задача педагога – творческое взаимодействие при условии повышенного внимания к рефлексии, самооценке, заинтересованному анализу детьми условий их жизнедеятельности, собственных оценок и действий.

Можно присоединиться к мнению С.Д. Полякова: дело не в том, что у нас «негодная» массовая культура, а в том, умеем ли мы формировать критическое отношение детей к этим реалиям, что помогает противостоять социальным манипуляциям. Речь, по сути, идет о воспитании у детей чувства собственного достоинства.

«Круг» – эффективная форма такого диалогового, рефлексивного общения. Круг предполагает равенство участников и равноценность их высказываний. Сообщество, собравшееся в круг, действует как заинтересованная в каждом участнике ассоциация (объединение), помогая совместно прожить интересную для всех встречу-событие. Со временем, когда сбор в круге станет для детей привычным, каждый из них будет стараться внести в событие свой вклад. Это особенность круга (его психологический, нравственный, духовный потенциал) помогает развитию самого сообщества и саморазвитию детей. Его сверхзадача – *забота о внутреннем тонусе и поддержке каждого.*

В противовес этому, задача **формально организованного** собрания группы/коллектива – обеспечить сохранение целого на основе усиления его формальной структуры. В ней существуют три неравных слоя: руководитель-взрослый, регулирующий деятельность детского коллектива; постоянный актив детей, воспитывающийся на основе ценностей «лидерства» и «плановой инициативы» (на действия актива и опирается руководитель); и пассивная масса детей – основной объект «воспитательной работы». В формально организованном коллективе дети часто вырастают в атмосфере равнодушия, нежелания и неспособности инициировать собственную деятельность. Событийность жизнедеятельности детско-взрослого сообщества – показатель развитого гуманистического пространства образования.

Воспитание в свободе

Свободное воспитание признает за ребенком право на противоречие, несогласие, отторжение взрослого, непринятие его указания или установки, вплоть до права на негативную оценку его действий или слов, но при этом, педагог, как специалист, обязан принимать ребенка таким, какой он есть, и уважать его права. Януш Корчак сформулировал один из важнейших законов свободного воспитания, который помогает педагогу сотрудничать с ребенком или подростком – **закон антитезы**: ребенок имеет право противостоять внушению взрослого, что воспитывает его жизнестойкость. Это защитный механизм самообороны, в некотором роде инстинкт самосохранения своего душевного склада. Корчак говорил ещё об одном законе – **утверждения свободы**, когда педагог допускает столько свободы и в таких формах, которые готов обеспечить для каждого конкретного ребенка на условиях договора с ним и с детско-взрослым сообществом. Чем меньше такой свободы обеспечивается и чем меньше ребенок принимается как личность и субъект собственной деятельности (а в основном как объект воздействия) – тем более авторитарно воспитание. Авторские модели школ успешны в той мере, в какой им удается реализовать на практике третий закон свободного воспитания – **закон обеспечения открытого взаимодействия**. Этот закон помогает организовать свободное пространство саморазвития каждого и детско-взрослого сообщества в процессе взаимодействия и сотрудничества на основе демократических норм со=управления детей и взрослых. Именно так создается в школе необходимая для воспитания модель гражданского общества как будущей основы устойчивого развития страны.

Образование должно быть штучным, если хочет стать качественным. Его реальной целью может быть **развитие каждого отдельного ребенка в пространстве разнообразного жизненного опыта, его индивидуальных и групповых культурных практик и продуктивного взаимодействия.**

Гуманистические пространства школьного уклада возникают на основе живой педагогики. В противовес распространенному мнению, что педагогика – строгая наука со своими гипотезами, законами и точно воспроизводимыми технологиями, мы исходим из другого постулата: **педагогика – живая, гибкая, многообразная и строго не определенная научная область** (насколько неопределённы все гуманитарные науки). Она осмысливает видимое пространство уникальных прецедентов общения, развития и саморазвития ребенка и взрослого и их значимого взаимодействия. В педаго-

гической действительности все всегда постоянно меняется, что определяет ее глубинную вариативность и незаконченность. Отсюда и ограниченность образовательных систем – мы их строим на основе сообща сформулированных принципов, но каждый раз получаем немного иной результат, сообразный именно *нашей культурной ситуации здесь и теперь.*

Каждое новое поколение детей меняется, а вслед за изменением внешней среды становится иным и внутреннее пространство их саморазвития. Стало, например, больше «правополушарных» детей. Дети более раскованны и свободны, лучше информированы, быстрее схватывают информацию, способны быстрее осваивать технические новинки. Но сегодня дети и более агрессивны, более независимы, остро чувствуют несправедливость и неискренность. Они различаются по своим психологическим типам, стилям учебной деятельности. Велик разброс и по особенностям индивидуального развития.

Значит, школа должна выстраивать свою деятельность с опорой на эти изменения, не адаптируясь к их индивидуальному разнообразию, а раскрывая перед ними пространства для опережающего творческого самоопределения и саморазвития. Педагоги в такой творчески организованной школе должны быть креативными, а образовательные программы и методы – более открытыми, гибкими и вариативными. Однако пока в значительной части образовательных учреждений для этого нет условий, а текст Закона «Об образовании» идет в направлении **усиления регламентации, но не предоставления школе реальной свободы выбора собственных форм организации образования**. **В результате пространства гуманизации образования сужаются.**

*Стремительно растёт формальная отчетность (*уже требуют по 2-3 справки и отчета в день), что увеличивает зависимость школы от системы управления. Почти все педагоги жалуются на то, что для основной работы остаётся всё меньше времени. В итоге воспитание удобнее организовывать только на основе традиционных подотчетных мероприятий. Когда-то введённые в школы, по инициативе О.С. Газмана, должности классных воспитателей, осуществлявших педагогическую поддержку, ликвидированы. Сокращаются должности психологов, социальных педагогов. В городских школах растёт количество учеников в классе (что противоречит рекомендациям психологов), а сельские малые школы, где как раз и можно строить взаимодействие педагога и детей, закрывают. Такие реорганизации создают для многих детей ситуации «неуспешности», «нереализованности». В этом одна из причин появления проблемных детей уже на стадии перехода из начальной школы в среднюю.

Условия развития, виды деятельности детей и их культурные практики (т.е. чаще всего практикуемые и позитивно мотивируемые виды деятельности) объективно стали более разнообразными и пролонгированными. Это ведет к тому, что на каждом этапе развития ребенка трудно выделить какой-либо один вид, который можно назвать ведущим в отношении других и развития в целом. По-видимому, ведущей может стать любая деятельность, которая интересна для ребенка в ситуации здесь и теперь, помогая ему сделать выбор и самореализоваться. Скорее всего, основные виды деятельности современных детей – игровая, коммуникативная, познавательная/учебная, трудовая – и каждая из них в отдельности – способны вести за собой развитие на любом возрастном этапе, действуя сообща, накапливая позитивный опыт, становясь привычной культурной практикой (успешной и интересной деятельностью, приносящей удовлетворение). Но школа снижает эффект развития, делая ставку только на одну деятельность – учебную.

Социальные различия в развитии детей становятся более заметными из-за роста социальных противоречий. Увеличилось число т.н. проблемных, педагогически запущенных детей, малолетних правонарушителей, а также детей с особенностями развития. И это требует создания особых условий для их индивидуального развития. Речь идет о необходимости **целенаправленной политики всеобщей педагогической поддержки индивидуального развития и саморазвития** и обеспечения индивидуально-ориентированного обучения для тех детей, которые особенно нуждаются во внимании к ним взрослых. Необходима и подготовка будущего педагога к обеспечению педагогической поддержки, которая нужна как система в каждой школе, особенно на уровне среднего звена –

потенциально критического этапа школьного обучения, когда у детей и подростков падает мотивация учебы в условиях классно-урочной системы, стандартизации и интенсификации обучения. **Поскольку школа часто выступает для детей источником серьезных учебных и психологических проблем, необходимо изменить сам уклад школьной жизни, сделать его более «человечным».** Особенно дети с разными типами проблем бывают обделены гуманным к ним отношением, и порой для них актуальны не столько задачи саморазвития, сколько самосохранения и выживания. Для них жизненно необходимы в основном индивидуальные формы работы, что невозможно в больших школах-фабриках.

Образовательная политика сегодня обернулась против многих форм индивидуальной деятельности с детьми, поскольку при подушевом финансировании педагогам стало «выгоднее иметь в классе больше детей». Но больше детей – не значит лучше для детей. По сути, в школе экономически стимулируются фронтальные и массовые методы. Однако следовало бы делать наоборот: уменьшать количество детей в классах и увеличивать количество рабочих мест для педагогов и психологов разной специализации и функций – тогда можно надеяться и на рост качества. Качество образования обеспечивается не ужесточением связи обучения-усвоения и показателями тестов, а удовлетворенностью детей школой (как говорила Монтессори – счастьем детей). Уменьшение количества детей в классе – один из путей.

Быстро меняющаяся социокультурная среда, становясь более информационно-насыщенной, расширяет возможности выбора для ребенка. Его культурная идентификация и самоопределение стали более самостоятельными, сложными и противоречивыми, чем прежде. В этих условиях школа объективно перестала играть роль единственного носителя информации и института социализации и индивидуализации. Она еще претендует на роль руководителя (и контролера) индивидуального развития, но для ребенка более значимыми стали разнообразные возможности интерактивного саморазвития и самообразования. Поэтому школа должна обеспечить пространство его самостоятельных культурных практик и систематической проектной деятельности. Это можно достичь, уходя от унифицированного и пассивного обучения, предоставляя возможность для самостоятельной деятельности детей, для соединения стандартного обучения и открытого индивидуального учения (включая сведения о результатах обоих направлениях образования в Аттестат).

В детском сообществе становятся престижными самостоятельность и независимость от взрослых, желание посильно участвовать в производительном труде, сфере услуг или проектной деятельности. Однако организация учебного процесса как жесткой классно-урочной системы не создает условий для самоопределения и самореализации. Принцип жесткой обязательности довлеет и над учеником, и над учителем, и над директором. Но должно стать ясным, что администрирование и «разрешительная политика» в отношении творческой педагогики – не лучшие условия для инновационного саморазвития образования в целом. Жесткое руководство сверху донизу делает всю систему ригидной, консервативной и малоспособной к саморазвитию. Поэтому внедрение инновации сверху часто дополняются демонстрацией имитационной деятельности и, в конечном счете, дело идет к стагнации образования.

Будем надеяться, что демократизация социальной и экономической жизни, **даже урезанная и урезаемая**, все же способствует проявлению гуманистических процессов и в школе. Беда, что стандартизация упростила и демократию, сводя ее к повторению модели управления государством (на историческую ограниченность такого подхода указывал еще Гессен). Реальная демократия в обществе и само гражданское общество начинаются со школы. В ней легче воссоздать для детей культурную практику прямой демократии в сообществе («горизонтальной», а не «вертикальной»), где дети и взрослые сами планируют, организуют, обеспечивают и контролируют общий процесс жизнедеятельности, в которой нет разделения на показательное (или имитирующее) самоуправление детей и фактическую власть администрации школы, а действуют эффективное со=управление детей и взрослых и гуманные нормы сотрудничества.

Список литературы:

1. *Бедерханова В.П.* Становление личностно-ориентированной позиции педагога. Краснодар, 2001.
2. В поисках гуманистической реальности: сб.науч.тр / Науч.ред В.П. Бедерханова, Краснодар, 2007.
3. Воспитание в контексте междисциплинарного подхода: Материалы вторых Всероссийских педагогических чтений / Под ред. А.В. Гаврилина и Н.Л. Селивановой. Владимир-Москва, 2009.
4. Воспитание. Научные дискуссии и исследования. Сб.н.тр / Под ред. Е.В.Титовой. С-Пб: ЗГПУ, 2005.
5. Газман О.С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.:МИРОС, 2002.
6. *Демакова И.Д.* Воспитательная деятельность современного педагога как средство гуманизации пространства Детства. М., 2005.
7. Живая педагогика. М.: Народное образование, 2004.
8. *Иванов И.П.* Созидание: теория и методика воспитания. С-Пб., 2003.
9. *Караковский В.А.* Воспитание для всех. М.: Народное образование, 2008.
10. *Колесникова И.А., Борытко Н.М., Поляков С.Д., Селиванова Н.Л.* Воспитательная деятельность педагога. М., 2008.
11. *Крылова Н.Б, Александрова Е.А.* Очерки понимающей педагогики. М.: Народное образование, 2003.
12. Педагогическая поддержка ребенка в образовании / Под общей ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. Науч.ред. Н.Б. Крылова М.: Academia, 2006.
13. Психология и педагогика: пространства взаимодействия. Материалы Круглого стола «Психология и педагогика современного образования: возможности и границы взаимодействия». М-Ульяновск, Школьные технологии, 2010.
14. *Селиванова Н.Л.* Воспитательная системы: проблемы прошлого, настоящего, будущего // Народное образование. 2010. № 9.

Интернет-журнал «ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ»
2012, №1

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
www.pmedu.ru
2012, №1, 28-43

ПРОБЛЕМА ФАЛЬСИФИКАЦИИ ИСТОРИИ РОССИИ И ОБЩЕЕ ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

PROBLEM OF FALSIFICATION OF RUSSIAN HISTORY AND THE GENERAL HISTORICAL EDUCATION: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS

Вяземский Е.Е.
Главный научный сотрудник Института содержания и методов обучения РАО,
доктор педагогических наук, профессор
E-mail: viazemskiy@rambler.ru

Vyazemsky Ye.Ye.
Chief research scientist of the Institute of content and teaching methods
(Russian Academy of Education),
Doctor of Science (Education), Professor

Аннотация. В статье рассматривается сущность фальсификации истории; раскрыты приоритеты государственной политики в области противодействия попыткам фальсификации истории России; сопоставляются такие явления, как фальсификация истории и мифотворчество; раскрываются цели и мотивы фальсификаторов истории; раскрыта сущность феномена фальсификации истории России как компонента антироссийской пропаганды; показана взаимосвязь природы исторического знания и проблемы фальсификации истории; названы темы курса истории России, которые особенно становятся объектом фальсификаторов; сформулированы предложения по преодолению попыток фальсификации истории.

Annotation. Article consider the essence of history falsification; priorities of a state policy in the field of counteraction to attempts of falsification of Russian history are disclosed; such phenomena, as falsification of history and formation of myths are compared; the purposes and motives of falsifiers of history reveals; the essence of a phenomenon of falsification of Russian history as component of the antirussian propagation is exposed; the interrelation of the nature of historical knowledge and a problem of falsification of history is shown; themes of a course of history of Russia which especially become object of falsifiers are named; proposals on overcoming of attempts of history falsification are formulated.

Ключевые слова: историческая память, фальсификация истории, цели и мотивы фальсификаторов истории, историческое мифотворчество, политические и идеологические мифы, природа исторического знания, специфика исторического образования, фальсификация истории России как компонент антироссийской пропаганды.

Keywords: historical memory, falsification of history, the purpose and motives of falsifiers of history, historical formation of myths, political and ideological myths, the nature of historical knowledge, specificity of historical education, falsification of Russian history as a component of the antirussian propaganda.

«Правило: когда идентичность становится сомнительной,
повышается ценность памяти»
Американский историк Аллан Мегилл

«A rule: when identity becomes doubtful,
Value of memory raises»
American historian Allan Megill

27 сентября 2011 г. на заседании Комиссии при Президенте Российской Федерации по противодействию попыткам фальсификации истории в ущерб интересам России (протокол № 4) был сформулирован перечень поручений Министерству образования и науки РФ, РАН, РАО по подготовке и проведению мероприятий в сфере образования, направленных на противодействия попыткам фальсификации истории России. Эти меры можно рассматривать как актуальное направление совершенствования отечественной системы исторического образования в контексте объявления 2012 года – Годом российской истории.

Ведущей тенденцией развития современной историографии является повышенное внимание к изучению ментальных стереотипов и феноменов исторической / культурной памяти. Одной из наиболее актуальных научных проблем, вызывающий широкий общественный резонанс, является память о прошлом и история [1, с. 7-8].

Междисциплинарный синтез истории и культурной антропологии в русле постмодернистской парадигмы на рубеже XX и XXI вв. актуализировал исследования исторической памяти и идентичности. Признание существования конкурирующих «воспоминаний о прошлом» в контексте современного плюралистического видения прошлого выдвинуло проблематику памяти и идентичности на передовые позиции, как в общественном сознании, так и в научных дискуссиях. Американский историк Аллан Мегилл точно обозначил это явление современной культурной жизни как «мемориальную манию» [2, с. 138]. Охватившая современное общество «мемориальность» была осознана как вызов рационально мыслящим профессионалам, позиция которых состояла в том, что «надо разъяснять, как и почему происходят те или иные вещи». «Вот почему, – как пишет известный историк Антуан Про, – история не должна идти в услужение к памяти; она должна, конечно, считаться со спросом на память, но лишь для того, чтобы превратить этот спрос в историю»[3, с.319].

Политически значимым последствием этого сдвига в общественном сознании, результатом осмысления этих процессов в социальных исследованиях стала политическая актуализация проблем сохранения исторической памяти как значимого фактора, определяющего формирование гражданско-национальной идентичности. В этом социальном и научном контексте становится понятным, почему тема фальсификации истории снова вошла в российский политический дискурс.

Однако научное понимание этой проблемы еще далеко не сформировано. Понятие «*фальсификация истории»* обществом, а подчас и преподавателями истории воспринимается в узком однозначном смысле как *«переписывание истории».* Этот элементарный подход не является продуктивным для понимания феномена фальсификации истории, выяснения целей, мотивов и механизмов фальсификации истории, основных направлений попыток фальсификации истории России XX – начала XXI века.

Отсутствие ясности в понимании актуальной научной проблемы затрудняет проектирование и реализацию государственной политики в области создания и экспертизы учебной литературы по истории для средней школы. Экспертное сообщество не имеет четкой позиции в вопросах перспектив развития сферы учебного книгоиздания. Часть экспертов поддерживает сохранение вариативности учебников истории для школы, другая часть настаивает на целесообразности введения единого учебника истории.

Так, например, по мнению профессора В.Р. Мединского, наличие разных учебников истории порождает сумятицу и путаницу в головах. По словам члена Общественной Палаты РФ Б.Г. Якеменко,

гораздо проще выйти из ситуации, выработав «ряд основных обязательных требований к освещению определенных дат и исторических событий» [4]. Как мы видим, эксперты предлагают разные стратегии действий в отношении сферы учебного книгоиздания. Учитывая политическую и научную актуальность данной темы, предпримем попытку сформулировать свое видение ключевых подходов к пониманию проблемы фальсификации истории России как комплексной теоретической и практической проблемы и свои предложения в отношении стратегии противостояния этим попыткам в образовательном пространстве, учебной литературе по истории.

1. Фальсификация истории как феномен. Фальсификация истории и мифотворчество

Под *фальсификацией* истории обычно понимается *сознательное искажение исторических событий в определенных, часто политических целях.* Фальсификацию истории в узком прагматичном смысле можно определить как сознательное искажение исторических фактов, их тенденциозную трактовку, выборочное цитирование и манипуляции с источниками с целью создания искаженного образа исторической реальности.

К фальсификации истории в широком смысле может быть отнесено *историческое мифотворчество*. Подчеркнем, что в данном случае мы в первую очередь имеем в виду конструирование *деструктивных мифов*, что значительно расширяет содержание понятия фальсификация истории. Подчеркнем, что под мифом в положительном контексте обычно понимаются героизированные образы прошлого, которые воспринимаются как моральные ориентиры, модели восприятия и поведения, основа для формирования исторической памяти.

Историческое мифотворчество базируется на понятии *мифа*. Термин *миф* происходит от греческого слова *речь, предание*. В традиционных обществах миф предлагает образцы моделей поведения. Согласно теории Ролана Барта, миф активно эксплуатируется идеологией. Мифологическое миропонимание является типом мировоззрения [5, с. 241-245].

В бытовом понимании мифом называют сообщение (текст), которое не признают соответствующим действительности. В мифе видят «фантом, рождаемый наивностью массового человека или сознательным умыслом властолюбцев». В научной литературе определение «мифологический» прилагается к тому типу знания, которое базируется не на рациональных доказательствах, а на вере и убеждениях (предписанных культурной традицией, религиозной или идеологической системой и пр.). Трансляторами мифологической информации являются не только вербальные тексты, но и изобразительные сюжеты, памятники монументальной архитектуры и др.

Миф представляет собой исторически развивающий культурный феномен, который частично сохраняет некое константное ядро, а частично трансформируется от эпохи к эпохе [6, с. 219- 220]. Миф является одним из механизмов организации социальной, хозяйственной и культурной жизни. Миф одновременно является и системой представлений, и типом знания [7, с. 421].

В результате культурно-антропологических исследований второй половины XX в. стала очевидной регулятивная, а не только объяснительная функция мифа. Миф удовлетворяет потребность в целостном знании о мире, совместно с другими формами идеологии, наукой и искусством организует и регламентирует жизнь человека, предписывает людям правила социального поведения, обусловливает систему ценностных ориентаций [8, с. 29-30].

Мифология – не отдельная часть духовной жизни. Она как система ценностных ориентиров свойственна культурной, художественной и идеологической практике. Мифологическая традиция способна к обновлению и саморегуляции. Массовое сознание мифологично по своей природе.

В XX веке мифология приняла новые, специфические формы. Доминирующим типом стали политические и идеологические мифы. Важнейшие функции политического мифа – *легитимация власти, консолидация социума.* Ярким примером политической мифологии XX века является *тоталитарная мифология.*

Классическим инструментом консолидации социума является оппозиция *«мы – они»,* которая имеет универсальный характер. В условиях тоталитарного государства оппозиция «мы – они» становится базовым элементом государственной идеологии. Средством сплочения выступает мифический образ врага, который прост для восприятия и легко запоминается. Формируется образ своего государства как осажденной крепости, со всех сторон окруженной врагами.

Вместе с тем оппозиция «мы – они» имеет и позитивный характер, организуя, сплачивая народ для достижения значимых целей – модернизация страны, борьба с внешним врагом и др.

В современном мире уровень мифологичности общественной жизни имеет тенденцию к росту. Мифологические конструкции воспроизводятся и распространяются средствами массовой информации, становятся компонентом массового сознания, что создает условия для проникновения этих конструкций в учебную литературу по истории, в педагогический процесс.

Крах тоталитарной мифологии не привел к демифологизации общественного сознания, скорее он стал мощным стимулом ремифологизации общественной жизни [9, с.49]. В новых социальных и национальных условиях воссоздаются старые и формируются новые мифы. В постсоветской России, как отмечают эксперты, происходит процесс демифологизации, разрушения прежних, в том числе советских мифов и одновременно рождения новых постсоветских мифов (ремифологизация).

Если тоталитарная мифология была компактной, «замкнутой» и достаточно простой для понимания, то современная мифология аморфна, полицентрична, неустойчива. В современности существует не одна мифология, а множество мифов и мифологий. Современные мифы охватывают не все население, а его отдельные группы. В качестве примера нового мифа, связанного с этнической и религиозной самоидентификацией в современной России, назовем миф о прошлом русского народа, который всегда был народом благочестивым и глубоко верующим [10, с. 49- 51]. Классическим примером современной мифологии, распространенной в массовом сознании, являются мифы о «гармоничной и благополучной советской эпохе».

На постсоветском пространстве идеологи националистических движений мистифицируют историю путем тенденциозных интерпретаций исторических источников, памятников истории и культуры, представляя обществу желаемую мифологическую модель исторического образа своего этноса, своего государства.

Цели и мотивы фальсификаторов истории

Цели и мотивы фальсификаций истории могут быть самыми разнообразными: идеологическими, политическими, коммерческими и другими. Можно назвать две основные группы целей и мотивов деятельности фальсификаторов истории. В первом случае речь идет о социально-политических мотивах (политические, геополитические и идеологические), большинство из которых могут быть связаны с целями и задачами антироссийской пропаганды. В качестве примера можно привести деятельность руководителя литовской общины в США американца литовского происхождения Вита Мачуна, который стал одним из главных организаторов кампании по подаче исков в американские суды с требованием к России возместить нанесенный Литве «за долгие годы советской оккупации» моральный и материальный ущерб» [11].

Во втором случае имеются в виду личностно-психологические, коммерческие мотивы (желание самоутвердиться, получить славу, известность, общественное признание за короткие сроки путем подготовки «сенсации», способной перевернуть существующие в обществе представления о прошлом). В последнем случае доминирующим фактором, как правило, являются материальные интересы фальсификаторов истории, стремление заработать средства за счет публикации своих произведений большими тиражами, желание «отомстить» конкретным оппонентам, включая представителей органов власти, государственного управления. В качестве примера «коммерческого» подхода к фальсификации истории можно назвать проект «Новая хронология» А.Т. Фоменко и Г.В. Носовского [12].

Фальсификации истории России как компонент антироссийской пропаганды

Попытки фальсификации истории нередко являются частью антироссийской пропаганды в странах ближнего и дальнего зарубежья. Они, как правило, связаны с текущими политическими и материальными интересами тех или иных заинтересованных сил и призваны способствовать обоснованию материальных, территориальных претензий к Российской Федерации под видом компенсации за якобы нанесенный когда-то ущерб.

Противодействие этим попыткам актуально с точки зрения государственных интересов России, защиты социальной памяти россиян. Об этом неоднократно заявляли руководители Российского государства. Ответом Российского государства на этот вызов современности стало создание комиссии при Президенте Российской Федерации по противодействию попыткам фальсификации истории в ущерб интересам России.

2. Государственная политика Российской Федерации по противодействию попыткам фальсификации истории России

Задачи и основные направления государственной политики РФ по противодействию попыткам фальсификации истории России определены в Указе Президента РФ Д.А. Медведева от 15 мая 2009 г. № 549 «О комиссии при Президенте Российской Федерации по противодействию попыткам фальсификации истории в ущерб интересам России».

В указе Президента РФ сформулированы задачи Комиссии как государственного органа, которому поручена координация деятельности государственных и общественных институтов в области противодействия попыткам фальсификации истории. К этим задачам, в частности, отнесены:

а) обобщение и анализ информации о фальсификации исторических фактов и событий, направленной на умаление международного престижа Российской Федерации, и подготовка соответствующих докладов Президенту Российской Федерации;

б) выработка стратегии противодействия попыткам фальсификации исторических фактов и событий, предпринимаемым в целях нанесения ущерба интересам России;

в) подготовка предложений Президенту Российской Федерации по осуществлению мер, направленных на противодействие попыткам фальсификации исторических фактов и событий, наносящих ущерб интересам России;

г) рассмотрение предложений и координация деятельности федеральных органов государственной власти, органов государственной власти субъектов Российской Федерации и организаций по вопросам противодействия попыткам фальсификации исторических фактов и событий в ущерб интересам России;

д) выработка рекомендаций по адекватному реагированию на попытки фальсификации исторических фактов и событий в ущерб интересам России и по нейтрализации их возможных негативных последствий [13].

Как видно из названного документа, поставленные Президентом РФ задачи по противодействию попыткам фальсификации истории «в ущерб интересам России» имеют непосредственное отношение к сфере образования, педагогической теории и практике.

В настоящее время на государственном уровне подчеркивается, что российская школа, педагоги-историки не должны оставаться вне политики государства.

Попутно заметим, что попытки «деполитизации школы» и сферы исторического образования предпринимались в начале 1990-х гг. при первом министре образования РФ Э.Д. Днепрове, но фактически стали основой для формирования новой (постсоветской) государственной политики в сфере исторического образования. В современных условиях задача политизации сферы исторического образования не только не «скрывается» от общества, но даже декларируется на государственном уровне. И в этом, кстати, проявляется мировая тенденция формирования и реализации «исторической политики», «политики памяти» как деятельности по формированию желаемого образа истории [14].

Подчеркнем, что в настоящее время в мире увеличивается степень «политизации истории», происходит активизация «политики памяти», что выражается в росте общественного интереса к вопросам исторической памяти, заинтересованности политических сил в формировании определенных версий исторического прошлого. Это явление получило наименование *«исторической политики»*, которая рассматривается как политический феномен. Наиболее ярко эти моменты проявились на Всероссийской научно-практической конференции по историческому и обществоведческому образованию в Академии повышения квалификации работников образования (Москва, 18-22 июня 2007 г.) [15].

Для проектирования стратегии противодействия попыткам фальсификации истории России в системе образования необходимо определить, какие политические идеи и установки руководителей Российского государства следует считать целевыми ориентирами и методологическими основаниями этой стратегии.

В первую очередь, назовем идею сохранения исторической памяти народа, которая воспроизводится в форме коллективной памяти и является фактором формирования национально-гражданской идентичности. Эту идею актуализировал, придал ей методологическую значимость Президент РФ Д.А. Медведев. В своем видеоблоге, посвященном Дню памяти жертв политических репрессий 30 октября 2009 г., он подчеркнул: «Никто, кроме нас самих, не сохранит историческую память и не передаст её новым поколениям» [16].

В массовом сознании проблема фальсификации истории России часто ограничивается недопустимостью пересмотра итогов Великой отечественной войны. Вместе с тем проблема фальсификации истории России значительно шире, она имеет комплексный и в ряде аспектов болезненный для исторического сознания россиян характер. Приведем в этой связи слова Президента РФ Д.А. Медведева: «Мы много внимания уделяем борьбе с фальсификацией нашей истории. И почему-то зачастую считаем, что речь идёт только о недопустимости пересмотра результатов Великой Отечественной войны.

Но не менее важно не допустить под видом восстановления исторической справедливости оправдания тех, кто уничтожал свой народ. Правда и то, что преступления Сталина не могут умалить подвиги народа, который одержал победу в Великой Отечественной войне. Сделал нашу страну могучей индустриальной державой. Поднял на мировой уровень нашу промышленность, науку, культуру. Принять своё прошлое таким, какое оно есть, – в этом зрелость гражданской позиции. Не менее важно изучать прошлое, преодолевать равнодушие и стремление забыть его трагические стороны. И никто, кроме нас самих, этого не сделает» [17].

В том же видеоблоге 30 октября 2009 г. Президент РФ Д.А. Медведев высказал концептуально значимую мысль: «Я убеждён, что память о национальных трагедиях также священна, как память о победах. И чрезвычайно важно, чтобы молодые люди обладали не только историческими знаниями, но и гражданскими чувствами. Были способны эмоционально сопереживать одной из величайших трагедий в истории России. А здесь не всё так просто» [18].

Названные идеи определяют политические и методологические основы, ключевые подходы в деятельности педагогов по противодействию попыткам фальсификации истории России.

3. О сущности фальсификации истории в учебной исторической литературе

При осмыслении вопроса о фальсификации истории в учебной литературе как научной проблемы необходимо иметь в виду несколько взаимосвязанных теоретических и практических аспектов этой проблемы. Таковыми в частности являются:

– относительность и вариативность исторического знания;

– соотношение вариативности исторического познания и государственной политики в сфере образования, направленной на формирование средствам образования российской национально-гражданской идентичности;

– взаимосвязь «правды истории», исторического мифа (мифотворчества) и фальсификации как сознательного искажения истории;

– проблема версий и авторских интерпретаций исторических источников как инструментов научного познания;

– особенности деятельности педагогов-историков, которые реализуют авторские концепции исторического познания, но при этом в силу своего профессионального статуса не должны игнорировать общую задачу школы – формирование национально-государственной идентичности школьников с помощью национальной (общероссийской) версии истории, которая в той или иной степени реализуется в содержании стандартов, образовательных программ и учебников истории;

– специфика учебной литературы по истории как научно-педагогических изданий, построенных на основе авторских концепций исторического познания, что предполагает возможность вариативности научных подходов, концептуальных идей, но вместе с тем призванных формировать гражданскую идентичность молодых россиян, что предполагает целостность и определенное единство исторического образа своей Родины России;

– особенности научно-исторической и педагогической экспертизы учебной литературы по истории, которая в идеале должна учитывать задачи исторического образования и особенности построения учебной литературы по истории;

– формирование методологической компетентности педагогов-историков как актуальной задачи и педагогического условия эффективности противодействия попыткам фальсификации истории.

При осмыслении феномена фальсификации истории применительно к учебной литературе необходимо учитывать, что в современной России нет единой официальной («государственной») версии исторического процесса. Научное сообщество на основе консенсуса определяет доминирующую в науке в рамках методологического направления версию исторического процесса, которая становится основой для построения авторской линии учебников истории. При этом вполне правомерно формирование нескольких авторских линий учебников истории, которые могут быть построены на основе разных методологических направлений, достижений конкурирующих научных коллективов.

Таким образом, построение учебной литературы на основе авторских версий и интерпретаций исторического прошлого не является признаком фальсификации истории. Эта особенность конструирования учебной литературы по истории обусловлена самой природой исторического знания и исторического образования. Но при этом учебные издания по истории для общеобразовательных учреждений, и деятельность педагогов-историков не должны размывать национальную версию истории как фактор, формирующий идентичность россиян. Этой двойственной природой исторического образования обусловлены значительные трудности, с которыми неизбежно сталкиваются преподаватели истории

4. Природа исторического знания и проблема фальсификации истории

Особенности и характер исторического знания

Особенности и характер исторического знания как знания, построенного на основе интерпретаций источников, построения научных версий исторического прошлого, предполагает возможность субъективных трактовок. Актуальной задачей для историков является установление исторической достоверности событий, верификация источников, применение методов научного анализа.

При рассмотрении сущности фальсификации истории необходимо осмыслить ряд теоретических и методологических проблем, обусловленных спецификой исторического знания, истории как науки, исторического образования. Так в частности современное понимание природы и функций исторического познания базируется на понимании *относительности исторического знания.* Эта особенность исторического знания обусловлена рядом факторов, прежде всего исходной многозначностью трех основных компонентов исторического исследования: исторического факта, исторического источника и метода исторического исследования [19, с. 4.]. Ряд авторитетных специалистов в области

методологии истории (Л.П. Репина, В.В. Зверева, М.Ю. Парамонова) считают, что исследователь оказывается «заложником» как собственной субъективности, так и «субъективности» тех свидетельств, которые он подвергает процедуре рационального анализа. С точки зрения этих ученых, историческое знание и предлагаемый им образ прошлого всегда субъективны, частичны в своей полноте и относительны в своей истинности. Вместе с тем, признание собственной ограниченности не мешает историческому научному знанию быть рациональным, обладающим собственным методом, языком и социальной значимостью [20].

Специфика исторического знания (познания истории) обусловлена двойственной природой понимания самого термина «история». Под «историей» обычно понимаются исследования и описания прошлого как особая профессиональная сфера деятельности ученых-историков (историческая наука), а также образы прошлого в общественном сознании (коллективная историческая память, историческое сознание народа). Соотношение этих понятий является дискуссионным в социально-гуманитарных науках и соответственно влияет на принципы построения и содержание исторического образования, учебную литературу по истории.

Природа исторического знания определяет особенности истории как гуманитарной науки, которая существенно отличается как от «точных» наук, так и от других социально-гуманитарных дисциплин. Соответственно история как учебный предмет, учебники истории, учебная литература по истории имеют выраженную авторскую специфику, которую необходимо учитывать при осмыслении феномена фальсификации истории.

Методологической особенностью исторического знания, которую необходимо учитывать при осмыслении проблемы фальсификации истории, является необходимость верификации исторического знания, подтверждения достоверности результатов исторического исследования, достоверности авторской версии истории.

Принципиальная особенность исторического знания обусловлена тем, что познание истории базируется на авторских (субъективных по характеру) версиях исторических событий и интерпретациях исторических источников, информация которых позволяет реконструировать исторические события. При этом достоверность результатов исторического исследования выверяется с помощью специальных процедур, которые применяются профессиональными учеными-историками (критический анализ источников и др.).

Особенности исторического познания предполагают формирование авторских версий исторических событий, которые при наличии умысла могут приобретать характер фальсификаций, то есть сознательного искажения исторических событий в интересах достижения определенных, часто политических целей.

Выскажем еще один принципиально значимый тезис. От сознательной фальсификации истории следует отличать конструирование исторических версий и оценок, которые расходятся с доминирующей историографической традицией, а в авторитарном обществе и с официальной научной версией. Без свободы научного поиска в сфере теории и методологии исторического исследования историки не смогут выполнить стоящие перед ними задачи, что неизбежно приведет к снижению роли исторического опыта, деградации научно-исторического и историко-педагогического сообществ.

5. Попытки фальсификации истории России и сфера общего исторического образования

Особенности общего исторического образования, его функции как мощнейшего средства формирования гражданской идентичности и социализации школьников привлекают внимания фальсификаторов истории, стимулируют попытки внедрения фальсифицированных версий истории в содержание исторического образования.

Значимость школьного исторического образования в наиболее общем плане обусловлена тем, что история является важным средством формирования национальной и гражданской идентичности. Историческое прошлое составляет необходимый компонент национального самосознания, нацио-

нальной идентичности. Интерпретация отечественной (общенациональной) истории всех россиян, как обоснованно утверждает академик РАН В.А. Тишков, составляет собственность, общую ценность и ответственность страны и её народа.

Каждая страна при разнообразии научных и бытовых представлений о прошлом стремится к общей, разделяемой всеми гражданами исторической версии собственного народа и страны. Этот базовый консенсус, если его удается достичь, составляет основу для формирования национальной идентичности (самосознания). Историческая версия обеспечивает возможность преемственности в развитии государства, стимулирует гражданскую солидарность, укрепляет легитимность самого государства, помогает обосновывать его достоинства и отличительную привлекательность для внешнего мира. Каждое поколение желает видеть и находить в истории то, что наиболее значимо для него в сегодняшнем дне. Каждое новое поколение будет открывать в истории те её стороны, которые наиболее значимы для его сегодняшнего существования и восприятия мира, и каждое государство будет выстраивать собственную непрерывную историческую версию [21, с.19].

В национальных историях и мировой истории есть морально-ценностные моменты и трактовки прошлого, которые имеют особое общественно-политическое и эмоционально-нравственное значение для конкретной страны, этнической, религиозной или иной общности. В конструировании такой версии используются как достижения и победы, так и исторические драмы и несправедливости. Как правило, национальные истории строятся на основе синтеза доминирующей культурной традиции.

Названные подходы актуализируют ценностно-целевые компоненты исторического образования, связанные с формированием национальной памяти и гражданской идентичности молодежи. Эти новые для системы школьного образования ценностно-целевые акценты сформулированы в документах государственного образовательного стандарта общего образования второго поколения по истории, в частности, в «Фундаментальном ядре содержания общего образования» [22, с.5].

В этом документе подчеркивается, что значимость исторического образования школьников обусловлена познавательными и мировоззренческими свойствами истории как учебного предмета. Именно мировоззренческие функции истории как учебного предмета привлекают внимание фальсификаторов истории.

Главная цель изучения истории в современной школе – образование, воспитание и развитие личности школьника, способного к самоидентификации и определению своих ценностных приоритетов на основе осмысления исторического опыта своей страны и человечества в целом, активно и творчески применяющего исторические знания в учебной и социальной деятельности [23, с.5]. Попытки фальсификаций истории России объективно направлены против названных целей исторического образования.

Специфика исторического образования как ключевого компонента социально-гуманитарного образования заключается в том, что изучение истории в школе стимулирует формирование у школьников индивидуальных образов прошлого и современности. Этот процесс происходит на основе познавательного опыта.

«Образ истории» не передается школьникам в готовом завершенном виде, а формируется под влиянием целого комплекса факторов и условий (О.Ю. Стрелова) [24, с.22-23]. Это обстоятельство является основой для понимания личностно- и ценностно-ориентированного характера реализации целей и содержания исторического образования в школе.

Взятый в системе образования курс на формирование общероссийской идентичности учащихся подводит нас к выделению и обоснованию такого феномена современности как «образное образование», так как образ является эффективным инструментом процессов идентификации и самоидентификации личности и социокультурных групп. Образное образование – это педагогически организованный процесс, направленный на формирование у школьников определенных образов прошлого и современности. О себе оно заявляет, в частности, установками гуманитарных учебных предметов на «осознание себя гражданином России», развитие «способности к сознательному личностному, профессиональному, гражданскому и иному самоопределению», на

«формирование позитивного образа России», «показ роли и места России в мире, в мировой истории / географии / культуре» и т.п. [25, с. 80-81]

В свете сказанного более понятной для педагогической общественности становится сущность предложения о включении в учебный план старшей школы нового учебного курса «Россия в мире». Данный курс в соответствии с авторской концепцией должен интегрировать содержательные компоненты истории, экономики, социологии, демографии, политологии и других дисциплин, которые позволят выпускнику школы сформировать целостный образ своей Родины. Этот подход, по замыслу авторов, при условии его корректного воплощения в содержании курса и соответствующей ему практики преподавания, позволит выпускнику школы представить себе переломные точки (периоды, эпохи) истории России, которые имели судьбоносное значение для становления и развития российской цивилизации.

Обобщая сказанное выше, подчеркнем, что формирование российской идентичности молодежи как приоритетная задача системы образования актуализирует задачу формирования национальной версии отечественной истории, построенной на основе консенсуса между достижениями ведущих научных коллективов. Подчеркнем, что этот подход актуален для формирования российской идентичности. Он может быть положен в основу авторских концепций построения учебного содержания исторического образования. В этом отношении историческая наука и общее историческое образование (подчеркнем, что речь идет об общем образовании, а не о подготовке студентов-историков) решают взаимосвязанные, но в значительной степени разные задачи. Если для ученых историков построение авторских версий является инструментом научного познания, то для учителей истории, школьников, родителей, широкой общественности наиболее ценным и соответственно востребованным является формирование национальной версии отечественной истории. Именно поэтому в документах государственной образовательной политики подчеркивается значимость исторического образования как фактора формирования национально-гражданской идентичности россиян. В этом контексте противодействие попыткам фальсификации истории России является фактором консолидации российского общества на основе построенной на основе консенсуса общенациональной версии истории.

6. Объективные трудности изучения новейшей истории России

Изучение истории России в XX – начале XXI века находится в фокусе общественного внимания. Весьма популярной в политических кругах, хотя об этом не принято говорить вслух, является точка зрения (у истоков которой стоял историк М.Н. Покровский), что официальная история – есть застывшая форма идеологии, политическая функция которой – легитимация права на власть у определенной социальной группы. Этот фактор способствует формированию новых исторических мифов, которые являются ответом на политический запрос и внедряются в массовое сознание.

Особый интерес вызывает история двух последних десятилетий, то есть история новой российской государственности. Изучение этого материала ставит перед авторами учебников, педагогами множество конкретных проблем, связанных с необходимостью трактовок событий современной истории, необходимость давать оценки роли тех или иных лиц в противоречивых и многозначных событиях относительно недавнего прошлого.

В этой связи подчеркнем, что история России XX века не изолирована от прошлого, прошлое в определенной степени присутствует в настоящем. Интерпретация и оценка событий прошлого в массовом сознании нередко идеологизированы и политизированы, мифологичны по характеру. Мифологемы влияют и на историческую литературу, и на педагогическую практику. Принципиальная особенность изучения современной истории заключается в том, что весьма трудно провести границу между академическим исследованием исторической проблемы и общественным контекстом, в котором доминируют идеологические и политические конструкции. Поэтому версия национальной (оте-

чественной) истории в учебной литературе в условиях российской образовательной традиции должна быть построена на основе общественного консенсуса.

7. Основные направления фальсификации новейшей истории России XX – начала XXI века

Ярким примером фальсификаций новейшей истории СССР – России XX в. является тенденциозная интерпретация событий, связанных с голодом на Украине в начале 30-х гг. XX в. («голодомор»), при президенте В.А. Ющенко. В украинских учебниках истории при президенте В.А. Ющенко Советский Союз рассматривался как тоталитарная «империя», которая проводила политику «русификации», принижалась роль УССР как учредителя Союза ССР, снимался вопрос о насильственной «украинизации» 1920 – начала 1930-х годов. Довоенный период истории Украины в составе СССР характеризуется как успешный для украинской нации процесс строительства экономики и развития в условиях отсутствия государственности и тоталитарного сталинского режима [26, с.151]. Смена политического руководства Украины привела к изменению официальной позиции Украинского государства по этому вопросу.

Дискуссионный характер в историографии имеет комплекс научных проблем, связанных с событиями 1939 – 1940 гг. в Прибалтике, в результате которых прибалтийские республики были присоединены к Советскому Союзу.

Авторы учебников истории стран Балтии единодушно рассматривают события 1940 г. как факт «оккупации». Так, например, о пакте Риббентропа- Молотова как первоисточнике «советской оккупации» говорится во всех латвийских учебниках истории XX века, изданных после распада СССР. В латвийских источниках истории вопросы «инкорпорации» и «аннексии» Латвии квалифицируются как «противоправные, незаконные» действия советского руководства; правительство А. Кирхенштейна определяется как «марионеточное», проведение выборов в народный Сейм и его решение о провозглашении советской власти как «антиконституционные» и инспирированные из Москвы, а сами итоги выборов – как «подправленные». Введение летом 1940 г. вооруженных сил СССР на территорию Латвии рассматривается как «оккупация» Латвии, а последующие события включения Латвии в состав СССР как «аннексия» [27, с.124-126]. Близкие по характеру трактовки этих событий содержатся в учебниках Литвы и Эстонии. Так, в частности, в учебниках истории для гимназий Эстонии предлагаются три версии квалификации событий, связанных с изменением международно-правового статуса Эстонии, – «оккупация, аннексия, инкорпорация», но при этом официальная позиция Эстонии выражается в признании этих событий как «оккупации» Советским Союзом [28, с.132].

В современной российской историографии есть определенные различия в трактовке этих событий. Часть российских историков акцентирует внимание на том, что в условиях начала второй мировой войны и агрессивных действий германского руководства у руководителей республик Прибалтики не было иного выхода кроме определенного сближения с Советским Союзом. Другие российские историки подчеркивают заинтересованность советского руководства в присоединении республик Прибалтики по причинам геополитического и стратегического характера, а само присоединение этих стран рассматривают в контексте противоборства с Германией [29].

Приоритетным направлением фальсификаций новейшей истории России является обоснование и выдвижение материальных и территориальных претензий к Российской Федерации на основе фальсификации истории Второй мировой войны, её причин и итогов. Актуальными темами в этом контексте являются проблема статуса и принадлежности Курильских островов, история советско-финляндской войны («неизвестная война»). Вместе с тем наблюдаются и позитивные тенденции. Так, в частности, в отношении истории трагических событий в Катыни в 1940 г. как ключевого события российско-польских отношений в последние годы произошел политический сдвиг, который показал возможность преодоления спорных проблем истории XX века.

Особого внимания заслуживают обвинения в адрес нашей страны в «совиновности» с нацистской Германией в развязывании Второй мировой войны, умаление роли СССР в достижении победы стран антигитлеровской коалиции над государствами фашистского блока. В учебниках стран Балтии утвер-

ждается, что виновниками начала Второй мировой войны в равной степени являются Германия и Советский Союз [30, с. 128].

Определенную опасность представляют фальсификации истории национальных отношений в нашей стране, направленные на ослабление территориальной целостности Российской Федерации путем искажения истории вхождения в состав России ряда народов и территорий (в частности, народов Кавказа). Так, в частности, авторы грузинских учебников истории представляют грузино-русские контакты как источник проблем и неприятностей для Грузии. Грузинский учебник истории для 5 класса «Летопись нашей Родины» трактует присоединение грузинских царств и княжеств к России как завоевание. Учебник «История Грузии (с древнейших времен до 1801 года)» для 10 класса резко отрицательно оценивает Георгиевский трактат 1783 года и делает вывод, что российская армия в Грузии не принесла никакой пользы грузинам [31, с. 38].

Тенденциозные интерпретации истории взаимоотношений народов России направлены на провоцирование роста сепаратистских настроений в ряде национально-государственных субъектов Федерации (Северный Кавказ, Татарстан и др.).

Общей задачей распространения мифологизированных, искаженных трактовок событий Новейшей истории можно считать ослабление влияния России в мире за счет внедрения в общественное сознание таких «версий» исторических событий, которые призваны формировать негативный образ России, провоцировать рост русофобских настроений в мире.

Примером таких фальсификаций можно назвать тенденциозное освещение военных событий лета 2008 г. на Кавказе. В историографии имеются противоречивые версии истории конфликта 2008 г. на Кавказе (Россия – Грузия), что вместе с тем не является основанием для транслирования этих версий в содержание курса новейшей истории России.

8. Примеры тем и проблем, которые особенно часто избираются в качестве объектов фальсификации истории России

– История национальных отношений в нашей стране, искажение истории вхождения в состав России ряда народов и территорий (в частности, народов Кавказа).

– Национально-государственное строительство в России в 1920-е годы.

– «Голодомор» в Украине в начале 1930-х гг. (фальсификация создана в условиях политического курса президента Украины В.А. Ющенко).

– 70-летие начала Второй мировой войны.

– Проблема развязывания Второй мировой войны.

– «Война и дипломатия»: роль СССР и стран Запада в умиротворении германского фашизма (от Мюнхена до Договора о ненападении между СССР и Германией (пакт 23 августа 1939 г.).

– Предыстория Второй мировой войны, очаг военной опасности на Дальнем Востоке (Халхин-Гол – май-август 1939 г.).

– «Малоизвестные страницы» предыстории Второй мировой войны (поход Красной армии в Западную Украину, Западную Белоруссию, Бессарабию).

– «Неизвестная война» – история советско-финляндской войны.

– СССР и Прибалтика: дискуссионные вопросы предвоенной истории. Проблема «оккупации» Прибалтики.

– Итоги Второй мировой войны – проблема Курильских островов, Калининграда.

– Малоизвестные страницы Великой Отечественной войны.

– Причины неготовности СССР к войне – исторический просчет Сталина.

– Причины поражений Красной Армии в начальный период войны.

– Вопрос о потерях СССР во Второй мировой войне.

– Проблема освещения деятельности террористического подполья в национальных районах СССР в годы Великой отечественной войны («бандеровцы» / ОУН-УПА в Западной Украине, «лесные

братья» в Прибалтике, коллаборационизм в годы войны – Власов и РОА, сотрудничество с оккупантами в национальных районах СССР – Западная Украины, Крым, Северный Кавказ).

– Проблема взаимоотношений Красной Армии с антифашистскими организациями в странах Восточной Европы, которые не ориентировались на сотрудничество с СССР (Армия Краёва в Польше).

– Умаление роли СССР в достижении победы стран антигитлеровской коалиции над государствами фашистского блока.

– Тенденциозное освещение итогов «холодной войны», распада СССР.

– Роль России на постсоветском пространстве на рубеже XX и XXI веков.

– Тенденциозное освещение военных событий лета 2008 г. на Кавказе (Россия – Грузия).

– Новые вызовы и опасности для России в начале XXI века.

9. Совершенствование отечественной системы исторического образования как средство противодействия попыткам фальсификации истории России

Значительные трудности у преподавателей истории вызывает выяснение объективной «правды истории», которую необходимо освободить от исторических мифов и фальсификаций истории как попыток сознательного искажения истории. Педагогам-историкам сегодня необходимо знать особенности государственной образовательной политики, в том числе в области исторического образования; понимать, какие задачи ставит перед школой государство, в чем особенность общественных ожиданий – социального заказа. Трудными для понимания и осмысления являются вопросы формирования исторической памяти, национально-гражданской идентичности россиян, возможные пути и средства участия школы в этом процессе. Педагогам необходимо осмыслить комплекс вопросов, которые определяются исторической политикой государства, которая взаимосвязана с историческим образованием, найти свои ответы на вызовы современности [32, с. 13- 34]. Практика показывает, что эти проблемы сложны для педагогов.

Преподаватели истории в своей профессиональной деятельности должны уметь различать авторские версии как инструменты научного познания и национальную версию истории, которая в идеале отражается в учебниках истории. При этом педагоги должны осознавать, что историческое знание и предлагаемый авторами учебников образ прошлого – всегда субъективны. Поэтому полностью освободить, «очистить» содержание исторического образования от доминирующих в массовом сознании мифологических конструкций – вряд ли осуществимая задача. Названная проблема, как было показано выше, чрезвычайно сложна и в научно-методологическом, и в практическом планах.

Важнейшим средством преодоления попыток фальсификации и мифологизации истории является расширение источниковой базы, обеспечение доступности исторических источников (включая документы органов власти и управления, воспоминаний очевидцев событий), но главным средством все-таки является повышение методологической культуры преподавателей истории.

В современных условиях в осмыслении исторических процессов и явлений повысилась роль и значение теоретических знаний и методологического инструментария. Без освоения теоретических и методологических достижений отечественной и мировой исторической науки эффективное преподавание отечественной и мировой истории не представляется возможным.

Сегодня объективно повышается роль теоретических и методологических аспектов исторического знания, которые должны быть отражены в учебной литературе по истории, в учебниках истории нового поколения, в стандартах и программах исторического образования.

В содержании школьного исторического образования должны рассматриваться вопросы, связанные с попытками фальсификации истории России. В современных условиях возрастает роль учителя истории как гражданина и профессионала, который должен обладать сформированной методологической культурой, компетентностью в области фальсификации истории, способностью противодействовать попыткам фальсификации истории в ущерб интересам России.

Применительно к школьному историческому образованию средством противодействия попыткам фальсификации и мифологизации истории является формирование критического мышления. Изучение мирового педагогического опыта показывает, что формирование критического мышления в демократических странах рассматривается как приоритетная задача. Об этом, в частности, свидетельствует европейский опыт.

10. Историческая наука, историческое образование как инструменты предотвращения распространения ненаучных мифологических концепций исторического прошлого

Способом защиты от фальсификаций и мифологизации учебной литературы по истории является научно-историческая и дидактическая экспертиза содержания и формата этой литературы силами ведущих ученых-историков РАН и историков-дидактов РАО. Функции этих экспертиз дополняют друг друга. Научно-историческая экспертиза имеет целью предотвратить распространение ненаучных концепций исторического прошлого, а экспертиза в институтах РАО в идеале должна способствовать поиску оптимальной с педагогической точки зрения конструкции учебного издания. При этом дидактическая экспертиза, с нашей точки зрения, может и должна выявлять не только методические, но и ценностно-психологические недостатки учебной литературы. Примером эффективности такой экспертизы, в частности, может быть обоснованная критика первого издания пособия для учителей А.В. Филиппова «История России, 1945–2007 гг.», в которой были отмечены субъективные моменты, связанные с раскрытием вопроса о культе личности Сталина.

11. Выводы и предложения

Сформулируем наиболее общие выводы по данной статье, которые мы считаем необходимым акцентировать, донести до педагогического сообщества хотя бы в качестве основы для дискуссии по определению приоритетов развития системы исторического образования.

Первый. *Необходимо подчеркнуть, что под фальсификацией истории следует, в первую очередь, понимать сознательное искажение исторических аргументов, подтасовку фактов, искажение источников*. Вместе с тем эта «узкая» трактовка фальсификации истории как сознательного искажения образа исторической реальности не отражает сложности феномена. Более адекватному понимаю данного феномена, с нашей точки зрения, отвечает его определение как исторического мифотворчества, целенаправленного использования мифологической традиции и её способности к обновлению и саморегуляции.

Для педагогов, экспертов принципиально важно научиться отличать попытки фальсификации истории от конструирования исторических версий и оценок, которые являются нормальной практикой исторического исследования. При этом, как мы уже писали выше, эти исследовательские практики и конструируемые ученым-исследователем версии могут существенно отличаться от доминирующей историографической традиции, а в авторитарном обществе и с официальной научной версией. Еще раз подчеркнем, что без свободы научного поиска в сфере теории и методологии исторического исследования историки не смогут выполнить стоящие перед ними задачи, что неизбежно приведет к снижению роли исторического опыта, деградации научно-исторического и историко-педагогического сообществ.

Второй. *Для авторов учебной литературы по истории степень свободы в конструировании учебного текста в отличие от ученых-исследователей существенно меньше.* Степень этого самоограничения в идеале должен определяться самим автором. В том случае, если это ограничение навязывается «сверху», это явление называется цензурой. Критерием и методологическим ограничителем степени свободы автора учебника в формировании авторской версии в данном случае является понимание приоритетной функции исторического образования как средства формирования нацио-

нально-гражданской идентичности россиян. С нашей точки зрения, автор учебника в отличие от историка-исследователя не должен разрушать общенациональную версию истории России, которая формируется в научном сообществе на основе консенсуса. Понимая методологическую «уязвимость» данного вывода, мы, тем не менее, считаем, что и авторы учебников, и преподаватели истории могут успешно выполнять свою миссию. Для реализации этой миссии необходимо найти оптимальный баланс между историческими новациями, которые определяют пути развития исторического знания в широком смысле, и относительной устойчивостью содержания исторического образования, что обеспечивает культурную преемственность. Средством для решения этой ключевой проблемы является научно-историческая и педагогическая компетентность, общая и профессиональная культура авторов учебников, преподавателей истории.

Третий. *Для противодействия попыткам фальсификации истории и проникновения фальсифицированных версий истории в учебную литературу необходимо повысить статус исторического образования как ключевого направления социализации школьников.* Подчеркнем, что эффективность исторического образования можно обеспечить при условии формирования в школе целостной системы основного и дополнительного образования, урочной и внеурочной образовательной деятельности, фокусом которой будет создание педагогических условий для становления гражданина. Задача авторов учебников, преподавателей истории – найти яркие, образные выразительные средства для реализации этой миссии на основе российских культурно-образовательных традиций и не игнорировать при этом мировой педагогический опыт.

Четвертый. *В преподавании истории необходимо стремиться к тому, чтобы сформировать у учащихся набор ключевых компетенций*, к числу которых можно отнести умение отличать факты, достоверные научные данные от их идеологических обоснований, умение критически воспринимать различные версии истории, но при этом не разрушить целостность исторического, историко-культурного образа России. Формирование этих ключевых умений возможно при условии поэтапного развития способностей старшеклассников самостоятельно работать с исторической информацией, творчески применять полученные знания в новых, в том числе проблемных, ситуациях.

В процессе изучения истории школьники должны овладеть набором обобщенных умений (компетенций), необходимых для жизни в условиях современного российского поликультурного, многонационального и поликонфессионального общества, которое постоянно сталкивается с вызовами глобализации.

Учитывая тенденцию к постепенной интеграции российского образования в мировую систему образования, необходимо аргументированно ответить на вопрос, в какой степени утвердившийся в странах Европы подход к формированию обобщенных учебных умений (компетенций) соответствует российским реалиям, или его необходимо конкретизировать и дополнить традициями, подходами, органичными для российской педагогики, основанными на социокультурных особенностях российской цивилизации. Учитывая геополитическое положение Российского государства, возникает вопрос о перспективности изучения и использования педагогического опыта не только стран Запада, но и ведущих стран Азиатско-Тихоокеанского региона, которые добились эффективности своих образовательных систем – Японии, Китая, Республики Корея и др.

Список литературы:

1. Диалоги со временем: память о прошлом в контексте истории /Под ред. Л.П. Репиной. – М.: Круг, 2008.

2. *Мегилл Аллан*. Историческая эпистемология/ Пер. с англ. М.: Канон+, 2007.

3. *Про Антуан*. Двенадцать уроков по истории. – М.: РГГУ, 2000.

4.*Болотова О., Зиганшина Н.* Единая история от «Единой России». Автор «Мифов о России» хочет ввести единый учебник истории - http://gazeta.ru/politics/2010/12/21_a_3474085.shtml

5. Социальная философия: Словарь /Сост. и ред. В.Е. Кемеров, Т.Х. Керимов. – М.: Академический проект, 2003.

6. *Хачатурян В.М.* «Вторая жизнь» архаики: архаизующие тенденции в цивилизационном процессе». – М.: Academia, 2009.

7. *Мелетинский Е.М.* Миф и двадцатый век // Избранные статьи. Воспоминания. – М.: 1988.

8. Мифы и мифология в современной России /Под ред.К. Аймермахера, Ф. Бомсдорфа, Г. Бордюгова. – М.: АИРО-XX, 2000.

9. Топорков А.Л. Миф: традиция и психология восприятия // Мифы и мифология в современной России. – М.: Фонд Фридриха Науманна, АИРО-XX, 2003.

10. *Топорков А.Л.* Миф: традиция и психология восприятия // Мифы и мифология в современной России. – М.: Фонд Фридриха Науманна, АИРО-XX, 2003.

11. *Гущин В.* К вопросу о взаимосвязи пакта Молотова-Риббентропа и событий 1940 года в Латвии - http://www.baltic-course.com/rus/ekonomiceskaja_istorija/?doc=19381&ins_print

12. Официальный сайт проекта Новая хронология Фоменко и Носовского - http://www.chronologia.org/

13. Российская газета. 2009.20 мая**.** http://www.rg.ru/2009/05/20/komissia-dok.html

14. Подробнее об исторической политике см.: *Вяземский Е.Е.* Историческая политика как инструмент взаимосвязи профессиональной историографии и коллективной памяти //Преподавание истории в школе. 2011. № 2.

15. См.: 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; Вяземский Е.Е. О ходе работы конференции //Преподавание истории и обществознания в школе. 2009. № 9.

16. 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

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. 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

19. *Репина Л.П.* История исторического знания: Пособие для вузов /Л.П. Репина, В.В. Зверева, М.Ю. Парамонова. – М.: Дрофа, 2004.

20. См.: Выступление академика РАН В.А. Тишкова на международном «круглом столе» «История, историки и власть» (Москва, РАН, 2 февраля 2010 г.). // Рабочие материалы «круглого стола» 01.02.2010 г.

21. См.: Фундаментальное ядро содержания общего образования: проект /под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2009.

22. Примерные программы по учебным предметам: История 5 – 9 классы. – М., 2010.

23. Примерные программы по учебным предметам: История 5 – 9 классы. – М., 2010.

24. *Стрелова О.Ю.* Образы – мифы – фальсификации // Преподавание истории и обществознания в школе. 2010. № 8.

25. Стрелова О.Ю. Изучая историю, изучаем мифы // История и политика в современном мире. Материалы международной научной конференции (МГГУ им. М.А. Шолохова, 24-25 сентября 2010 г.). – М., 2010.

26. История России и новых независимых государств в школьных учебниках: кн.для учителя / [Д.Я. Бондаренко, А.И. Вдовин, А.А. Данилов и др.]; под ред. А.А. Данилова, А.В. Филиппова. – М.: Просвещение, 2010.

27. История России и новых независимых государств в школьных учебниках: кн.для учителя / [Д.Я. Бондаренко, А.И. Вдовин, А.А. Данилов и др.]; под ред. А.А. Данилова, А.В. Филиппова. – М.: Просвещение, 2010. .

28. Там же.

29. Мельтюхов М.И. Современная российская историография предистории Великой Отечественной войны //Преподавание истории и обществознания в школе. 2005. № 7.

30. История России и новых независимых государств в школьных учебниках: кн.для учителя / [Д.Я. Бондаренко, А.И. Вдовин, А.А. Данилов и др.]; под ред. А.А. Данилова, А.В. Филиппова. – М.: Просвещение, 2010.

31. Там же.

32. *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.

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
www.pmedu.ru
2012, №1, 44-48

НАРОДНАЯ ШКОЛА С.А. РАЧИНСКОГО: ВЗГЛЯД С ПОЗИЦИЙ СОВРЕМЕННОСТИ

S.A. RACHINSKIY NATIONAL SCHOOL: MODERN POSITIONS VIEW

Лобзаров В.М.
Профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии
Тверского государственного университета, доктор педагогических наук
E-mail: aspirantsha@mail.ru

Lobzarov V.M.
Professor of chair of preschool pedagogics and psychology
of the Tver state university, Doctor of Science (Education)

Журавлева Т.А.
Старший преподаватель кафедры математики с методикой начального обучения
Тверского государственного университета
E-mail: aspirantsha@mail.ru

Zhuravleva T.A.
Senior lecturer of the Mathematics chair with methodic of elementary education
of the Tver state university

Аннотация. Перед современным школьным образованием встает задача адаптации к запросам современного общества, вступившего в стадию информационной модернизации. В условиях радикальной модернизации особо значимой оказывается сохранение лучших традиций российского образования, сформировавшихся на протяжении предшествующих исторических периодов. В связи с этим возникает интерес к теоретическим трудам и практическому опыту выдающихся отечественных педагогов прошлого. Одним из наиболее ярких и уникальных представителей отечественного образования является директор и учитель Татевской школы С.А. Рачинский.

Annotation. The contemporary school is up against the task of readjusting to the needs of modern society that has reached the stage of informational modernization. Under the conditions of this drastic modernization it is vital to preserve the best traditions of Russian national education system that have historically evolved. This in its turn sparks the interest in both theoretical and practical aspects of legacy left by prominent Russian educators of the past. S.A. Rachinsky, headmaster and teacher of Tatevskaya School, comes among the brightest and most unique representatives of Russian system of education.

Ключевые слова: народная школа, учитель народной школы, идеал народной школы.

Keywords: national school, teacher of national school, ideal of national school.

Сергей Александрович Рачинский (1833-1902) принадлежал к числу лучших представителей духовно-интеллектуальной элиты России. Сфера его духовных и научных интересов была чрезвычайно широка. Он занимался проблемами ботаники и математики, богословием и историей искусств, иностранными языками и музыкой, литературой и научными переводами. Ему довелось много и плодотворно работать в Европе во время длительных научных командировок. Вероятно, профессиональная деятельность в области точных и естественных наук всегда сочеталась в нем с глубоким

интересом к проблемам педагогики. Находясь в Швейцарии, он глубоко изучал педагогическую систему Песталоцци, в Веймаре посещает музыкальную школу, где наблюдает за работой с высокоодаренными детьми композитора Ференца Листа, особый интерес вызывает у него деятельность профессора Иенского университета и основателя народной школы Карла Стоя. Таким образом, он готовил себя к миссии учителя и директора народной школы. Характерно, что в историю духовной культуры России он вошел, прежде всего, как народный учитель, посвятивший более тридцати лет служению делу народного просвещения в селе Татево, и талантливый педагог-теоретик.

Общее **содержание системы педагогических идей С.А. Рачинского, результаты его практической деятельности как педагога и руководителя школы дают возможность утверждать, что он являлся автором яркой и целостной концепции развития народной крестьянской школы на одном из самых сложных этапов развития российского общества последних десятилетий XIX века.**

В центре внимания выдающегося педагога, как нам представляется, находится проблема социально-культурного самосохранения крестьянства в условиях нарастания темпов индустриального развития общества и объективно связанная с этим эволюция крестьянской культуры. С.А. Рачинский глубоко и искренне пытается определить роль народной школы как одного из факторов сохранения крестьянской культуры, являющейся, по его убеждению, важнейшей составляющей духовной культуры России.

С позиций современного исторического опыта представляют особый интерес вопрос о том, что именно дает основание утверждать мысль об истинной народности крестьянской школы села Татево и почему педагогический опыт Рачинского воспринимался современниками как уникальный.

Чтобы ответить на этот вопрос необходимо обратится к характеристике внутреннего уклада жизни школы. Для понимания системы духовных ценностей и особенностей мировосприятия учителей и учащихся особым значением обладает характеристика географического расположения школы, а также окружающей её природной и социально-культурной среды.

Рачинский так писал о природном окружении Татевской школы: «С лесистой горы, на которой стоит Татевская школа, дорога, между двумя стенами высокой ржи, спускалась к деревне Демидову, затем ещё ниже, к мельнице Пузанихе, на реке Березе, составляющей границу Смоленской губернии и Тверской. Береза в верхнем своём течении – ленивая речка, ползущая по глубокой, отлогой долине, между лугами и кустарниками. За нею дорога постепенно возвышается. Из первой деревни Тверской области – Макарова прекрасный вид на Татево. Над луговою полосою, бегущую вдоль березы возвышается гора с высокими рощами, с белою церковью…» [3, с. 150.]

Мудрый и очень тонкий по своей духовной организации С.А. Рачинский глубоко понимал, что красота окружающей школу русской природы и православная культура крестьянства уже по своей сущности являются во многом определяющими воспитывающими и гармонизирующими личность факторами. Однако красота природы, вероятно, может не оказать никакого воздействия на человека, если не научить его тонко чувствовать и понимать красоту, не пробудить в нем стремление к возвышенному.

По убеждению С.А. Рачинского, крестьянская культура уже по самой своей внутренней природе формирует предрасположенность ребенка к художественному восприятию мира. Татевская школа целенаправленно культивировала и развивала уже заложенное в сознание детей стремление к тонкому пониманию красоты и гармонии окружающего мира. Решению этой значимой и яркой педагогической задачи служил весь внутренний уклад жизни школы. Значимую роль в этом играла профессионально оборудованная художественная мастерская, расположенная в школе, и прекрасно организованный детский церковный хор, в состав которого входили все учителя и крестьяне села.

Искусство должно было пробуждать в детях и взрослых стремление к возвышенному и потребность в глубоком духовном самовыражении. Деятельность хора была неотделима для Сергея Александровича и от идеалов глубоко православного воспитания детей на земле, которая традиционно оставалась одним из исторических очагов русской православной культуры.

---

[1] Николай Петрович Богданов-Бельский – художник, иконописец; Тит Никонов – художник, портретист; Иван Петерсон – художник, портретист, иконописец.

Далеко не случаен тот факт, что из стен Татевской школы того периода, когда ею руководил Рачинский, вышло три талантливых художника известных всей России[1]. Характерно, что у многих современников интерес к школе Рачинского был первоначально вызван полотнами этих художников, отразившими яркие трогательные и в тоже время очень глубокие по своему содержанию сцены из учебной жизни.

Выдвижение талантливых людей из народа и приобщение их к высшим сферам профессиональной деятельности относилось Рачинским к одной из главных задач образовательной деятельности школы, но, вне сомнения, ещё выше он ставил задачу пробуждения способности к художественному творчеству в каждом из детей. С его точки зрения, эта способность является божественным даром и пробуждение в ребенке художника угодно силам Добра и Света. В тоже время для Рачинского абсолютно не приемлемы любые проявления богемности и легковесного отношения к жизни и искусству, которые, к сожалению, погубили целый ряд истинно талантливых людей России, вышедших из народной среды.

В общей направленности духовно-воспитательной деятельности Татевской школы был заключен и ещё более глубокий и скрытый смысл – создание особой атмосферы гармонии и целостности всего образовательного процесса. Это находило свое отражение практически во всем.

Остановимся на *характеристике основных факторов, предопределявших особую гармонию пронизывающую всю жизнь Татевской школы.* К их числу можно отнести стремление к утверждению гармонии в изображении мира, прививаемой в художественной мастерской, и гармонию хорового исполнительства, а также особый культ гармонии математики, интуитивно-сознаваемый детьми. Характерно, что они с искренним удовольствием выполняли сложнейшие арифметические действия не только во время учебных занятий, но и в свободные от дел вечерние часы. Определяющая роль в утверждении духа гармонии принадлежала молитве. Её очищающая сила оказывала самое позитивное воздействие и на педагогов, и на детей.

В связи с этим хотелось бы привести эпизод из жизни школы, связанный с походом в монастырь, расположенный в Ниловой пустыни. Как вспоминал С.А. Рачинский: «Мы попросились ночевать в прекрасную, крытую тесом избу. Хозяйка крепкая старуха приняла нас очень приветливо. Ребята после позднего обеда не захотели ужинать. Мы дали им по куску хлеба и приступили к вечерней молитве в чистой и светлой горнице нам отведенной. Я стоял у окна. На улице собрались бабы и дети. Не многие крестились. Все слушали с величайшим вниманием. Во время пения лица детей озарялись, но они, очевидно, не понимали, что происходит молитва. В деревни народ – сплошь безграмотный, в том числе и сыновья нашей богатой хозяйки. Церковь и школа далеко – за двенадцать верст. Ребятам не то, что в школе, и в церкви не приходилось бывать. Кончилась молитва, и мы уложили ребят спать на сеновале на сене. Хозяйка наша стала вдруг приветлива и радушна, принялась хлопотать о самоваре, о нашем размещении на ночь. Молиться-то мы ленивы, – промолвила она, – да и некогда, но вот хоть вы помолитесь за нас грешных» [3, с. 180].

Особую значимость имела абсолютная гармония школы и окружающей её социальной среды. Для крестьянского общественного сознания был свойственен идеал дружной, слаженной, большой и крепкой крестьянской семьи. В ней должны были царить мудрые и несколько патриархальные отношения между её членами, стремление к чистоте и правдивости. Разумеется, этот идеал далеко не всегда реализовывался в реальной жизни, но он лежал в глубинах народного сознания и отражал крестьянское понимание добра и зла.

Сергей Александрович не только глубоко изучил особенности миропонимания крестьянства, но и воплотил их в жизнь Татевской школы. Это находило свое выражение буквально во всем. Крестьяне при всей своей загруженности тяжелым хозяйственным трудом, по убеждению Рачинского, всегда умели тонко чувствовать и понимать красоту в природе, архитектуре, человеческих отношениях, в характере и поступках отдельных людей. Эта красота так, как её понимали крестьяне, почти всегда была связана с их образом жизни и практическими потребностями.

Подоное чувство особой гармонии и красоты охватывало всех, кто соприкасался с внешними и внутренними сторонами жизни Татевской школы. Ставший позднее её учителем А.А. Воскресенский так описал свое первое впечатление от внешнего вида этого учебного заведения: «Было около одиннадцати часов утра, когда я подошёл к большой красивой школе против церкви. Меня она поразила своей роскошью, простором, а главное, большим крыльцом – балконом с ящиком цветов при

входе, с цветами перед школой, с цветами даже на столбиках палисадника. Первая комната была большая, светлая, столы двухместные, на окнах занавесы, иконы убраны полотенцами, чисто, хорошо! Нет казёнщины, как семейная комната. Из окна виден чудный огород. Вокруг хорошо, ясно, чудные цветы и запах от них. Над входной дверью большая картина «Благословление детей»… ничего подобного я до сих пор не видел» [1, с. 277].

Особое впечатление близости с крестьянским представлением о красивом и функционально удобном внутреннем устройстве крестьянской избы производит и классная комната. В ней есть все, что соответствует крестьянским представлениям о красивом и практичном внутреннем убранстве крестьянской избы. Это и портреты близких, и книги, и цветы, и красивый вид из окна и, конечно, иконы, подчеркивающие высший сокровенный смысл обыденного и повседневного бытия.

Точно такое же «красивое» впечатление производят и отношения внутри детского коллектива, а также между детьми и учителями. Здесь всегда поощряется то лучшее и духовно красивое, что, по убеждению Сергея Александровича, исторически сформировалось в крестьянском национальном характере и неотделимо от ценностей православной культуры. Это, прежде всего, уважительное отношение друг к другу (в школе Рачинского никогда не было грубости, резкости, каких-либо обидных прозвищ), бережное отношение учителей к своим ученикам, внутренняя свобода поступков детей, отсутствие любого внешнего принуждения, осознанное самоограничение своеволия и эгоцентризма.

Все, кто встречался с детьми школы Сергея Александровича, всегда отмечал их особую внешнюю опрятность и внутреннюю чистоту, за которыми стояла духовность в самом высоком понимании этого слова. В уже упоминавшей публикации одного из гостей Татевской школы, впервые познакомившегося с учениками Рачинского отмечалось: «Открытая, бесхитростное выражение их лиц, их приветливый и доверчивый взгляд, сознательная выдержанность и жадное внимание каждому слову главы этого счастливого семейства – сразу располагали к ним нового человека. Между нами нашлось кое-что общее, и у нас сейчас же начались общие разговоры, без всяких стеснений и опасений друг друга. Прямота, искренность и естественность взаимных отношений в этой семье поражали своей редкостью. Ни тени робости, хитрости или подобострастия, столь обычных в наших училищных общежитиях. У них нет учителя, наставника: между ними опекун, воспитатель, отец» [2, с. 226].

Известный философ и в прошлом учитель В.В. Розанов сравнивал Татевскую школу с республикой, большинство гостей называли эту школу «семьей и общиной». Сам Сергей Александрович определял свою школу как муравейник, подчеркивая этим, что все – и учителя, и ученики образуют в его школе некое нерасторжимое и единое целое, в котором все делают общее дело, любят и ценят друг друга и не испытывают алчности, зависти и стремления к эгоизму.

На основе **анализа идей и педагогических убеждений Сергея Александровича представляется возможным воссоздать систему его педагогических взглядов на народную школу**:

– учитель соответствует первообразу отца, мудреца, наставника и несет в себе черты особой духовной чистоты и святости; учительница – мать, содействующая саморазвитию души, она приобщает к высшим духовным ценностям и одновременно является примером достойного поведения и христианского смирения, которые в наибольшей степени приличествуют женщине;

– сила сельского учителя заключается в том, что он не пытается личностно возвыситься над крестьянами, ведет такой же образ жизни, как и они, отличается скромностью, обязательной степенностью, остается бессребреником и по своему образу близок образу идеального или даже идеализированного сельского священника. Однако при этом учитель обязательно должен быть своим для села, глубоко и, при всем уважением к нему, абсолютно доступным в обычной и повседневной жизни;

– крестьянская школа – дает знания грамоты и счета, которые необходимы для повседневной жизни, и при этом не допускает передачи каких-либо «бесполезных», с точки зрения крестьян, и даже «вредных» знаний. По сути, крестьянство интуитивно стремилось избежать любой информации, которая отражала ценностные приоритеты и жизненные установки, способные внести раздор в крестьянскую семью, помешать сохранению традиционного уклада жизни, разрушить устойчивость и преемственность поколений. Школа, в восприятии крестьян, должна представлять духовный

центр села, где детей обучают и воспитывают одновременно, и при этом воспитанность учащегося даже выше по нравственному статусу обученности и умственного развития;

– *установки воспитания, в представлении крестьянства, просты и неизменны:* любовь к Богу; почтение к родителям и старшим; уважение к труду и отношение к нему не как к забаве, а как к чему-то очень значимому и порою суровому; любовь и уважение к земле; естественная любознательность и сообразительность; отрицательное отношение к хитрости, обману, лукавству; готовность к отцовству и материнству; любовь к Родине и особая любовь к государю; устойчивый и естественный патриотизм, восходящий корнями к культу родной земли. Все это являлось основой крестьянского миропонимания, образа и смысла жизни. С позиций современного социально-исторического опыта нельзя игнорировать то обстоятельство, что эти установки объективно должны были трансформироваться в индустриальное общество, модифицироваться под воздействием изменяющегося уклада жизни и культуры города и не подвергаться разрушению. Школа, как её понимал С.А. Рачинский, была призвана не разрушать, а сохранять ценностные ориентации крестьянства, содействуя его адаптации к меняющимся условиям жизни и социально-культурному самосохранению в условиях промышленного прогресса и развития капиталистических отношений;

– *признание духовного единения сельского храма, церковного прихода и школы.* В представлении крестьян они ни в чем не должны были противоречить друг другу. Однако храм, скорее всего, представлял собой что-то более торжественное, обращенное непосредственно к Богу, а школа должна быть местом для обучения и воспитания детей, а также центром культурного притяжения для детей и взрослых в свободное от сельскохозяйственных работ время. Здесь возможно коллективное чтение, свободные беседы, житейское общение. Но при этом общение между учениками, учителями и родителями должно было носить простой, добрый и просвещающий характер. В этом смысле слова школа являлось центром духовности, местом личностного общения и одновременно альтернативой трактира с его грубостью, пьянством и опустошением души. Вполне вероятно, что С.А. Рачинский целенаправленно определил для своей школы особую роль в привитии крестьянам любви к чтению и укреплении здорового образа жизни, в том числе и благодаря «обществу трезвости», которое осуществляло свою основную деятельность при школе.

Список литературы:

1. *Воскресенский А.А.* Из дневника учителя Татевской школы: (Воспоминание об С.А. Рачинском) // Народное образование. - 1917. - Кн. 3.

2. В Татеве летом // Церковно-приходская школа. - 1894. - Кн. 4.

3. *Рачинский С.А.* Сельская школа: сб. статей. 7-ое изд. - Пг., 1915. 402 с.

4.Voskresensky A.A. From the diary of Tatevo school teacher: (Memoirs about S.A. Rachinsky) // Public Education. 1917. Vol. 3, 286 pp.

5. Summer in Tatevo // Parochial school. 1894. Vol. 4. 227 pp.

6. Rachinsky S.A. Village school. Collection of papers. 7th edition. Petrograd, 1915. 403 pp.

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
www.pmedu.ru
2012, №1, 49-59

О ФЕНОМЕНЕ РУССКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX – НАЧАЛО XX ВВ.)

THE PHENOMENON TEACHING RUSSIAN JOURNALISM (THE SECOND HALF OF XIX – EARLY XX CENTURY)

Пузырёва Л.В.
Аспирант Смоленского государственного университета
E-mail: agape-pl@yandex.ru

Puzyryova L.V.
Graduate student, Smolensk State University

*Аннотация***.** В статье рассматриваются особенности феномена педагогической журналистики как вида журналистики и как педагогического явления, и прослеживается эволюция русской педагогической журналистики во второй половине XIX века, на этапе её становления и широкого развития: от рождения феномена в 60-е годы XIX века до завершения его формирования в конце XIX – начале XX веков.

Annotation. Article makes an attempt to examine the particularities of the phenomenon of pedagogical journalism as a form of journalism and pedagogical occurrence. It also helps to trace the evolution of Russian pedagogical journalism in the second part of the XIX century, at the stage of its formation and vast development: from the creation of the phenomenon in the 60s of XIX century. until the completion of its formation in late XIX - early XX centuries.

Ключевые слова: феномен русской педагогической журналистики, педагогический журнал, обсуждение вопросов образования и воспитания, развитие образования.

Keywords: phenomenon of Russian pedagogical journalism, pedagogical magazine, questions discussion of education and upbringing, education development.

При анализе педагогических явлений, в частности – педагогической прессы, в господствующем в современной философии образования гуманистическом аспекте их нельзя рассматривать вне культурно-исторического контекста. Развитие русской педагогической журналистики (изданий по проблемам воспитания, обучения и образования) теснейшим образом связано с развитием культуры и социально-педагогической ситуацией.

Являясь вполне самодостаточной, педагогическая журналистика вместе с тем теснейшим образом связана с культурой и гуманитарным знанием. Во все времена творцами культуры были педагоги: С. Полоцкий, Ф. Прокопович, Н.И. Новиков, В.А. Жуковский, К.П. Победоносцев, И.Ф. Анненский и др. С другой стороны, среди сотрудников педагогических журналов немало крупных деятелей культуры, науки и искусства: И.Ф. Анненский, И.А. и Ю.А. Бунины, В.И. Вернадский, И.И. Мечников, Е.А. Покровский и др. Сама педагогическая журналистика, являясь самостоятельной отраслью журнальной периодики, затрагивала и поднимала важнейшие проблемы, волновавшие русскую культуру и общественность, главная из которых – избрание пути развития России. Так, на рубеже XIX – XX веков педагогическая пресса отражала противостояние взглядов приверженцев западнического и славянофильского направлений на пути развития русской школы: следует ли проводить школьную

реформу по западному образцу или важнее развивать национальные, русские педагогические идеи и национальную систему образования.

Педагогическим журналам принадлежит исключительная роль в культурном развитии: отличаясь, по своим родовым признакам, оперативностью распространения информации, направленностью на выборочное, аналитическое отражение актуальных для текущего момента событий, они первыми подхватывают новую педагогическую мысль, распространяют, популяризируют её, способствуют росту и развитию интереса общества к педагогическим вопросам, формируют педагогическое мировоззрение у учителей. Являясь связующим звеном между учителями и учёными-педагогами, педагогическая пресса отражает положение, проблемы и нужды школы, позволяет организовать их обсуждение, способствует осуществлению диалога между учителями и учёными-педагогами. Благодаря перечисленным особенностям педагогическая пресса имеет возможность в значительной мере способствовать развитию образования.

Феномен педагогической журналистики как вида журналистики и как педагогического явления, её исключительность заключаются в том, что именно она объединяет в себе две важнейшие для процесса развития образования составляющие: во-первых, на её страницах осуществляется теоретическое осмысление проблем педагогики, накопленного педагогического опыта, наследия теоретиков педагогики, поиск решения принципиальных проблем образования; во-вторых, она обеспечивает максимально возможное участие в обсуждении теоретических и практических проблем школы практикующих учителей.

Первоначально специализированной педагогической периодики в России не было, и педагогические проблемы освещались в журналах общего, универсального содержания, имевших политематический характер. По данным Российской педагогической энциклопедии, первые материалы по вопросам воспитания появились в русской прессе в последней трети XVIII века в журналах Н.И. Новикова «Трутень» (1769-1770) и «Кошелёк» (1774) [4, с. 311]. Он же ввёл в «Прибавления к “Московским ведомостям”» (1783-1784) самостоятельный педагогический отдел, который впоследствии вырос в первый детский журнал «Детское чтение для сердца и разума» (1785-1789). В начале XIX века материалы по вопросам воспитания публиковались в журналах «Московский вестник», «Атеней», «Соревнователь просвещения», «Вестник Европы», «Телескоп», «Мнемозина», «Московский телеграф», «Молва» и др.

В 1803 г. в Петербурге вышел первый журнал по народному образованию под названием «Периодическое сочинение об успехах народного образования» [6, с. 4], прямой предшественник «Журнала Министерства народного просвещения» (1834-1917) [6, с. 5], начавшего выходить при министре С.С. Уварове и ставшего основным официальным педагогическим изданием страны.

Первым русским специальным педагогическим изданием исследователи (Н.С. Захарьина, И. Обрезкова, Н.А. Зиневич) называют «Педагогический журнал», основанный Е.О. Гугелем, П.С. Гурьевым и А.Г. Ободовским и выходивший в Санкт-Петербурге в 1833-1834 годах. Несмотря на короткую жизнь, журнал «заложил традиции передовой педагогической журналистики, воспринятые издателями 60-х годов XIX в.» [23, с. 299].

Этап становления и широкого развития отечественной педагогической журналистики пришёлся на 1855-1890 гг. [2, с. 3; 6, с. 6; 15, с. 64; 16, с. 22]. Именно к концу этого периода стало возможно говорить о феномене русской педагогической журналистики.

Конец 1850-х – 1860-е гг. можно назвать золотым веком русской педагогической журналистики, временем её подъёма, когда она стала «важнейшим фактором развития народного образования и педагогической науки в России» [6, с. 6], впервые оказалась востребованной и впервые получила возможность влияния на развитие отечественного образования.

В истории России это исключительный период – время подготовки и осуществления «великих реформ» Александра II, одной из которых была образовательная реформа, затронувшая все три ступени образования. Кроме того, во второй половине XIX в. в стране развернулось мощное общественно-педагогическое движение, распадавшееся на три направления, представители которых имели разные взгляды на крестьянский вопрос и пути развития и преобразования России: консерваторов,

либералов и радикалов. При всём расхождении взглядов отмену крепостного права передовые общественные деятели рассматривали «как важнейшее условие для нравственного развития народа и страны, необходимую предпосылку для борьбы за дальнейший прогресс» [20]. Главной задачей поколения интеллигенции 1860-х гг. стало освобождение личности от сословных, бытовых, семейных, религиозных пут [20], а важнейшим средством освобождения и развития личности признавалось просвещение, вера в силу которого была свойственна всем жаждавшим обновления русского общества.

В 1860-е гг. впервые в русской истории появились учреждения и организации, деятельность которых была направлена на распространение знаний среди народных масс: возникли воскресные школы, были созданы первые народные библиотеки и читальни, стали проводиться народные чтения, являвшиеся одной из наиболее распространенных форм популяризации общеобразовательных, профессиональных и прикладных знаний. С 1860-х гг. наблюдается расцвет русской национальной педагогики, связанный с именами К.Д. Ушинского, Н.Х. Весселя, П.Ф. Каптерева и других видных педагогов. В 1867 г. в Александровском уезде Екатеринославской губернии состоялся Первый учительский съезд. В 1869 г. в Санкт-Петербурге создаётся первое педагогическое общество, положившее начало распространению подобных обществ по всей России.

Важнейшими проблемами, волновавшими общественность, были борьба против сословной школы, догматизма, зубрежки и муштры, за автономию высшей школы, за светское образование. Как масштабные изменения общественной жизни отразятся на образовании? Как проходит образовательная реформа? По какому пути она должна осуществляться в дальнейшем? Эти вопросы требовали обсуждения и разрешения. Министр народного просвещения А.В. Головнин (1862-1866 гг.), руководивший реформой высшего и среднего образования, со своей стороны также выступал за обсуждение деятельности Министерства народного просвещения.

Организовать широкое обсуждение педагогических вопросов было возможно только на страницах периодических изданий. В 1850–1860-е годы увеличилось число статей педагогического содержания в литературно-политических журналах и журналах общего содержания. В 1856 году журнал морского ведомства «Морской сборник» «поддержал первые проблески нашей самостоятельной педагогической мысли» [30, с. 101]: в нём была опубликована статья Н.И. Пирогова «Вопросы жизни. Отрывки из забытых бумаг», выражавшая гуманистические взгляды педагога и хирурга. Н.И. Пирогов высказался за перестройку системы образования на основе принципов гуманизма и демократизма. Статья вызвала широкую дискуссию на страницах печати.

В 1857 г. в Санкт-Петербурге вышел первый номер «Журнала для воспитания», позднее издававшегося под названием «Воспитание» (1860-1863). Основанный педагогом-практиком А.А. Чумиковым, журнал имел общепедагогический характер, был посвящён вопросам воспитания и обучения. В нём публиковались как оригинальные статьи русских педагогов, так и работы, посвящённые педагогике и народному образованию Европы и Америки, критические обзоры русской и зарубежной педагогической литературы. Этот журнал использовался и для создания в России первого педагогического общества [2, с. 150]. В нём печатались К.Д. Ушинский, П.Г. Редкин, И.И. Паульсон, Н.Х. Вессель, Н.А. Добролюбов и др. Редактора А.А. Чумикова, который сделал «Журнал для воспитания» органом передовой общественно-педагогической мысли [4, с. 311; 13, с. 41], называли «основателем русской педагогической журналистики» [16, с. 23; 25, с. 299].

Ещё в первом номере журнала в редакционной статье отмечалось, что появление педагогического издания, «недостаток в котором был давно у нас ощутителен», русское общество восприняло неоднозначно: многие встретили его с сочувствием, но некоторые высказывали сомнения, не иссякнет ли в скором времени материал для такого издания, и указывали на слишком общий характер многих статей. Редакция, стремясь «успокоить сомневающихся в возможности издания у нас одного педагогического журнала, каких в Германии около сотни», привела перечень статей, планируемых к публикации [21].

Два года спустя редакция отмечала бытование в среде педагогов мнения о ненужности специального педагогического издания, сомнений в необходимости его существования. В данной связи

отмечалось, что «много ещё надобно трудиться нам на пути, нами предначертанном, чтобы польза от периодического издания, посвящённого исключительно педагогике, была сознательно и ясно понята у нас всеми и каждым» [9, с. 123].

В конце 1850-х гг. идею издания педагогического журнала вынашивал К.Д. Ушинский [11]. Педагог, «объективно анализируя тогдашнюю российскую действительность, видел необходимость в специализированном педагогическом журнале» и в 1859 г. обратился к министру просвещения Е.П. Ковалевскому с просьбой разрешить издавать педагогический журнал «Убеждение» [11]. К.Д. Ушинский считал необходимым разграничивать популярные и специализированные издания и готовил настоящий журнал для педагогов, существование которого находил чрезвычайно полезным, в первую очередь для учителей. Результатом переговоров стало назначение К.Д. Ушинского редактором «Журнала Министерства народного просвещения».

Время редакторства К.Д. Ушинского (1860-1862 гг.) называют прорывом в педагогическую науку, попыткой сконцентрировать внимание авторов и редакторов журнала на насущных проблемах учителей [11]. К.Д. Ушинский преобразовал журнал из историко-филологического в собственно педагогический [6, с. 7]. Работы по словесности, наукам и художеству сменили статьи по различным вопросам педагогики и дидактики, критические описания воспитательных и учебных учреждений, критические разборы педагогических сочинений, учебников и детских книг, сочинения «по всем отделам науки», если они «по содержанию своему могли иметь влияние на педагогическую деятельность», психологические и философские статьи.

Путь выяснения общественного мнения о воспитании К.Д. Ушинский находил в обсуждении вопросов образования с самим народом, учителями на страницах педагогической прессы. В 1860 г. в «Журнале…» был опубликован «Проект низших и средних училищ ведомства Министерства народного просвещения» с целью «вызвать со стороны опытных педагогов критические заметки на этот “Проект” в его целости или на его отдельные статьи». Присланные заметки планировалось помещать в приложениях к журналу. Действительно, в 1861 г. был опубликован «Свод печатных рецензий на проект устава средних и низших учебных заведений» (см. № 2), велось дальнейшее обсуждение общих и частных вопросов этого проекта. Редакция пыталась не только учитывать мнения педагогов, но и уяснить реальное положение дел в русских школах: статье, представляющей выдержки из отчётов попечителя о приходских училищах в некоторых губерниях Московского учебного округа, сопутствовал комментарий редактора: «Если бы таких сведений было собрано побольше и в различных местностях России, тогда бы настоящее положение учебной части, её средства и потребности выразились бы ясно, и мы знали бы с точностью, что у нас есть и чего нам недостаёт; отчего иные меры, отличные на бумаге, оказываются слабыми на деле, и откуда льётся то зло, которое портит лучшие намерения» [10, с. 85].

За полтора года редакторства К.Д. Ушинский «сумел превратить этот ведомственно-учёный орган в педагогический журнал» [5, с. 89]. В 1862 г. К.Д. Ушинский в силу обстоятельств покинул пост редактора «Журнала…», а в 1864 г. его неофициальная часть была упразднена. В дальнейшем, будучи официальным изданием, он уже не пользовался популярностью у читателей.

С 1864 г. в Петербурге стал выходить просуществовавший до 1918 г. «Педагогический сборник» – официальный орган Главного управления военно-учебных заведений, публикации которого периода 1864-1881 гг. носили преимущественно общепедагогический характер [19, с. 12]. Важнейшие, остро стоявшие научно-педагогические вопросы современной школы поднимали и освещали также появившиеся в конце 50-х – 60-е гг. XIX века частные педагогические журналы: «Русский педагогический вестник» Н.А. Вышнеградского (1857-1861), «Учитель» Н.Х. Весселя и И.И. Паульсона (1861-1870), «Ясная Поляна» Л.Н. Толстого (1861-1862), «Народная школа» Ф.Н. Медникова (1869-1889).

Несмотря на появление в этот период первых журналов по дошкольному воспитанию и обучению («Гувернантка», 1862 и «Детский сад», 1866-1876) и по методике преподавания отдельных предметов («Филологические записки», 1860, 1862, 1864-1917), **особенностью русской педагогической журналистики 1860-х годов являлась её общепедагогическая направленность, интерес к**

обсуждению принципиальных основ обучения и воспитания, преобладание публикаций общепедагогического характера.

По справедливому замечанию И. Соловьёва, через несколько лет после появления статьи К.Д. Ушинского о пользе педагогической литературы «эта литература вызвала большой спрос и нашла умелую разработку» [30, с. 117]. В период серьёзных перемен в общественной жизни, в годы осуществления образовательной реформы педагогические вопросы стали интересовать широкие слои общества, поэтому появление специальных журналов, издававшихся и редактировавшихся крупными педагогами, встретило отклик со стороны читателей. **Время конца 1850-х – 1860-е годы – золотой век русской педагогической журналистики. Именно в эти годы она стала выполнять функции, реализация которых служит определяющей характеристикой педагогической журналистики как уникального явления и позволяет говорить о рождении феномена русской педагогической журналистики.**

Во-первых, в 1860-е годы происходило теоретическое осмысление накопленного русского (национального) и зарубежного педагогического опыта. Оно осуществлялось, в частности, на страницах педагогических журналов. В 1862 году Л.Н. Толстой в издававшейся им «Ясной Поляне» объяснил неуспех школьных реформ. Главным принципом немецкой педагогики, на которую были ориентированы все отечественные образовательные реформы, был принцип принуждения. Основываясь на наблюдениях над современной школой, Л.Н. Толстой пришёл к заключению: «Всякое учение должно быть только ответом на вопрос, возбужденный жизнью. Но школа не только не возбуждает вопросов, она даже не отвечает на те, которые возбуждены жизнью» [33]. Основной целью учреждавшихся свыше правительственных школ, по мнению Л.Н. Толстого, было не образование народа как таковое, а образование его по удобным правительству методам. И если в Германии права этой школы на господство отстаивались на основании её двухсотлетнего существования, то «на каком основании нам защищать народную школу, которой у нас нет? Какое мы имеем историческое основание говорить, что наши школы должны быть такие же, как и европейские школы? Мы не имеем еще истории народного образования» [33]. Л.Н. Толстой доказал, что основополагающий принцип национальной русской школы должен иметь совершенно иной характер, диаметрально противоположный навязываемому ей немецкому принципу принуждения. В основе педагогического мировоззрения Л.Н. Толстого лежала мысль о «полнейшей свободе и отсутствии всякого нравственного посягательства на чужую, хотя бы и маленькую личность» [33]. Именно эта идея, по убеждениям Л.Н. Толстого, должна была стать руководящей при реформировании русской школы.

Во-вторых, о рождении феномена русской педагогической журналистики свидетельствует то, что в 1860-е годы именно на страницах педагогической периодики стало возможным обсуждение насущных вопросов школы и участие в нём учителей-практиков. Журналы конца 1850 – 1860-х годов освещали волновавшие общественность актуальные педагогические вопросы (осуществление школьной реформы, введение обязательного обучения, женского образования, деятельность народной школы, влияние на русскую школу немецкой педагогики и др.), организовать широкое обсуждение которых было возможно только на страницах педагогических журналов. Это и пытались воплотить в жизнь К.Д. Ушинский, А.А. Чумиков и другие педагоги – редакторы и издатели педагогической прессы.

В 1870–1880-х гг. реакционность образовательных реформ и относительный спад бурного развития педагогической мысли отразились на развитии педагогической журналистики, что выразилось в изменении её проблематики и адресной направленности.

Большая часть педагогических журналов, возникших в 1860-е гг., перестала выходить (кроме «Педагогического сборника» и «Воспитания»). Тем не менее, во второй пол. 1870-х – 80-е гг. дифференциация педагогических журналов продолжалась [4, с. 311]. Издавались специальные журналы «Наша начальная школа» (1873-1876) (приложение к журналу «Семья и школа»), «Журнал элементарной математики» (1884-1886), «Школа математики чистой и прикладной» (1885), «Слепец» (1889-1917) и др. В 1880-е годы появились новые региональные педагогические издания: «Педагогический вестник» (1881-1882) в Елисаветграде, «Городской и сельский учитель» в Симбирске (1894-1896)

и Казани (1897-1899), «Церковноприходская школа» (1887-1906) в Киеве, «Школьное обозрение» (1889-1900) в Одессе, «Гимназия» (1888-1900) в Ревеле и др.

В публикациях новых журналов внимание сосредоточивалось преимущественно на проблемах методики, учебных пособий, описании педагогического опыта и обеспечении возможности обмена им – т.е. на актуальных вопросах, неразрывно связанных с практической педагогикой и интересовавших, в первую очередь, учителей-специалистов.

Так, например, журнал «Семья и школа» (1871-1888), издававшийся с целью организации взаимосвязи между родителями и учителями, пропагандировал систему начального воспитания Ф. Фребеля и одним из первых поставил вопрос о методических разработках для средней (а не только начальной) школы. «Педагогический листок» (1871-1918) в годы редакторства Д.И. Тихомирова (с 1885 г.) настойчиво поднимал вопрос о народной школе, положении народного учителя, публиковал материалы по частным методикам.

Вопросам женского образования был посвящён журнал «Женское образование» (1876-1889), проблемы начального образования и его методики освещал «Русский начальный учитель» (1880-1911). На 80-е (и 90-е) гг. XIX века пришёлся также второй период истории «Педагогического сборника», во время которого на его страницах велась полемика по вопросам методики преподавания [19, с. 13].

С 1875 г. ежемесячно выходил первый критико-библиографический журнал «Педагогический музей» (1875-1880), который печатал обозрения периодической литературы, учебных пособий и книг по педагогике и училищеведению, обзоры текущей педагогической литературы и наглядных пособий.

Таким образом, в 1870–80-е годы развитие педагогической журналистики продолжалось, однако её тематика и проблематика и, как следствие, адресная направленность изменились. Если в 1860-е годы в журналах обсуждались масштабные общепедагогические вопросы, интересовавшие широкие круги общества, то в следующие два десятилетия проблематика сузилась, конкретизировалась, стала носить более практический, прикладной характер. Большая часть материалов была теперь посвящена проблемам педагогической практики и нуждам народной школы, частным методическим вопросам, которые интересовали в первую очередь педагогов-специалистов. Публиковались материалы об учительских съездах, письма педагогов в редакции журналов, статьи, написанные народными учителями.

Оценка периода 1870–1880-х годов в истории русской педагогической журналистики носит, как правило, отрицательный характер. Так, автор опубликованного в 1884 г. в журнале «Русский начальный учитель» обзора современной педагогической журналистики Н. Дебольский полагал, что содержание современных педагогических журналов «сводится или на то, что интересно только для учителя-специалиста, или на то, что можно с гораздо большим удобством и удовольствием узнать и в другом месте» [7, с. 64]. Отрицательную оценку журналов Н. Дебольский аргументировал их ориентацией на учителей-специалистов и слабым раскрытием в них общих вопросов, находившихся в центре внимания в журналах 1860-х годов.

По нашему мнению, приведенная аргументация неубедительна и потому не может быть решающей в оценке значения изданий: поскольку педагогические журналы как корпоративная пресса создаются, прежде всего, педагогами и для педагогов, на их страницах должны ставиться и решаться именно те вопросы, которые на каждом конкретном этапе развития образования волнуют педагогическую общественность.

Если в годы крупных преобразований внимание фокусировалось на общих, принципиальных педагогических вопросах, то в другой исторический период российская педагогическая журналистика начала прямой, без посредников диалог с учителем-практиком, обсуждая с ним и при его непосредственном участии важнейшие педагогические и методические вопросы, необходимые для совершенствования педагогического мастерства, реализации основополагающих задач по воплощению в жизнь прогрессивных методических идей и частных методических приемов преподавания. В сложившихся условиях поворот педагогических периодических изданий в сторону практической

педагогики, по нашему мнению, следует расценивать не как спад, а как новый этап в развитии русской педагогической журналистики.

Педагогу Н.В. Чехову принадлежит мнение, что в 70–80-е годы XIX века «в нашей педагогической литературе царило полное затишье» [32, с. 87]: педагогической литературой и педагогическим делом «тогда интересовался очень небольшой круг лиц» [32, с. 87], «педагогическая практика за это время не выработала ничего, заслуживающего внимания» [32, с. 87]. На наш взгляд, сам факт обращения педагогических журналов к проблемам практической педагогики и устойчивого внимания к ним в течение всего периода реакции и «затишья», участие периодических изданий в решении насущных вопросов педагогической практики, приносившее реальную пользу практикующим учителям, несомненно, является заслугой русской педагогической журналистики и новым, более совершенным, этапом в её развитии. На смену журналам 1860-х годов с господствовавшей в них теоретической проблематикой пришли практикоориентированные журналы 1870–80-х годов.

Серебряным веком русской педагогической журналистики, этапным моментом в её развитии [26, с. 100], расцветом, временем завершения формирования её феномена стали 90-е годы XIX – начало XX века. Начало XX века – «время усвоения российским образованием глобальных педагогических идей», в первую очередь – разворот образовательного процесса в сторону ребёнка [3, с. 4], период, на который пришлось творчество таких педагогов, как В.П. Вахтеров, К.Н. Вентцель, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, А.П. Нечаев, Г.И. Россолимо, И.А. Сикорский, В.Я. Стоюнин, С.Т. Шацкий.

Социально-политическая ситуация в стране в 90-е гг. XIX – начале XX вв. была неоднозначной. Одним из следствий противостояния представителей разных направлений общественного движения стало существование противоречивых взглядов на пути развития русской школы. В конце XIX в. и на Западе, и в России рождаются идеи новых школ. В западно-европейских странах и США появляются многочисленные течения «реформаторской педагогики», стремившиеся к коренному изменению характера деятельности школы (движения сторонников «гражданского воспитания», «прагматической педагогики», «трудовой школы», «экспериментальной педагогики», педагогики «действия» и др.) [34].

В России создать тип национальной школы пытался С.А. Рачинский. Стремясь сблизить школу и семью на основе народной религиозности, педагог ратовал за передачу всего дела начального образования в руки духовенства. Задачу начальной школы он видел в формировании у детей целостного и гармоничного мировосприятия, основанного на нравственных идеалах православия [27].

Л.Н. Толстой в ранний период своей педагогической деятельности (1859-1862) пропагандировал идеи свободного воспитания, реализованные им в Яснополянской школе [24]. Писатель подчеркивал, что дети из народа должны получить такие же знания, как и дети из привилегированного общества.

С 1870-х гг. земства стали обращаться к правительству с предложениями о введении всеобщего начального обучения. Появились земские школы, где преподавание «было поставлено лучше, чем в министерских и тем более в церковно-приходских школах» [12]. На рубеже XIX–XX вв. создавались воспитательно-образовательные учреждения, отличавшиеся от традиционной школы содержанием воспитания и обучения и его организацией: «Дом свободного ребенка» К.Н. Вентцеля, «Сетлемент» С.Т. Шацкого и А.У. Зеленко.

Вновь, как и в 1860-е гг., «вопросы народного образования всё больше привлекали внимание различных слоёв русского общества» [26, с. 100] и требовали широкого обсуждения. Необходимость школьной реформы была очевидна. Русская школа стояла на распутье. В сложившейся ситуации выразителями идей представителей разных направлений педагогической мысли, разных взглядов на пути развития русской школы стали, прежде всего, педагогические журналы.

Период 1890-х годов ознаменовался изданием нескольких фундаментальных педагогических журналов, программа которых «всеобъемлюще охватывала теоретические и практические вопросы воспитания и образования, а также и методические вопросы», рассмотрение которых осуществлялось на научной основе [26, с. 70]. В 1890 году одновременно начали выходить два «толстых» педагогических журнала – «Вестник воспитания» в Москве и «Русская школа» в Петербурге. Эти «очень

влиятельные толстые журналы» [1, с. 51] исследователи называют ведущими, крупнейшими, наиболее популярными, серьёзными, содержательными, солидными и авторитетными органами прогрессивной педагогической мысли.

Реже в ряду с «двумя старыми педагогическими ежемесячниками» [14, с. 99] упоминаются педагогический и научно-популярный журнал «Образование» (1892-1909) (преобразованное в связи с расширением проблематики «Женское образование» (1876-1891)), который в начале XX в. постепенно превратился в литературный, и продолжавший выходить официальный орган Главного управления военно-учебных заведений «Педагогический сборник» (1864-1918).

В целом период конца XIX – начала XX вв. характеризовался бурным развитием педагогической журналистики [18, 22]. Начало XX в. отличалось регионализацией и узкой специализацией журналов [31, с. 28]. В 1905-07 годах, как отмечает историк педагогики Р.Л. Доватор, в связи с расширением читательской аудитории и созревшей потребностью в создании массовых, доступных изданий наряду с толстыми журналами, рассчитанными на состоятельную и образованную аудиторию, стали выходить и дешёвые – для массового читателя [8, с. 102]: «Вестник донских учителей», «Журнал учителя», «Кубанская школа», «Народный учитель», «Обновлённая школа». Эти дешёвые двухнедельники предназначались главным образом для народных учителей. Такой тип журналов «народился вместе с освободительным движением, когда темп жизни участился, и потребовался как новый вид периодического издания, среднего между ежемесячником-журналом и ежедневной газетой» [29, с. 22].

Вопросы народного образования затрагивались и в журналах, издававшихся в начале XX в. губернскими земствами [25, с. 302]. В некоторых из них (например, в «Вестнике Рязанского губернского земства») образованию были посвящены целые разделы. Итогом деятельности земств в области народного образования стал журнал «Земство и народное образование», издававшийся в 1914 г. в Петрограде.

В многообразии журналов рубежа веков следует также отметить «Народное образование» (1896-1917). Хотя журнал издавался Училищным советом при Синоде, в центре его внимания были проблемы не только церковно-приходских школ, но и народной школы. Служа целям религиозной педагогики, журнал считал необходимым утверждать школьную практику на основах современной научной педагогики. В «Народном образовании» много лет сотрудничал С.А. Рачинский. Сторонниками взглядов Л.Н. Толстого издавался редактировавшийся А.И. Горбуновым-Посадовым журнал «Свободное воспитание» (1907-1917), отстаивавший идеи воспитания, основанного на «самодеятельности, на удовлетворении свободных запросов детей и юношества и на производительном труде как необходимой основе жизни». В журнале принимали участие К.Н. Вентцель, Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий и др.

Преобладали среди журналов периода расцвета общепедагогические [17, с. 24]. Они были в большинстве своём энциклопедичны по содержанию, т.к. осуществляли и обсуждение принципиальных теоретические проблем, и разработку широкого спектра вопросов педагогической практики, поднимали важнейшие проблемы педагогики как науки [13, стб. 43].

В 1915 году редакция журнала «Вестник воспитания» отмечала: «при слабом развитии у нас педагогической прессы и при отсутствии её дифференциации, позволяющей каждому изданию трактовать по определённой программе ту или иную ограниченную группу вопросов, русский педагогический журнал имеет перед собою почти необъятную область самых разнообразных педагогических вопросов, вследствие чего не имеет возможности охватить все эти вопросы, а между тем он должен удовлетворить требованиям самых разнообразных слоёв читателей» [28, с. 35].

К 1890-м годам сформировалась типичная структура педагогического журнала: обязательными отделами почти всех изданий, возникших в эти годы, были теоретико-педагогические статьи, статьи по истории педагогики и школы, критика и библиография, хроника, а также статьи, освещавшие достижения смежных с педагогикой наук, в первую очередь психологии [26, с. 76].

В 1945 году П.Н. Груздев в «общем кратком обзоре некоторых наиболее серьёзных органов педагогической печати» [6, с. 4] обозначил основные темы журнальных статей:

– материалы о детях и школьниках, настроениях школьников в годы I мировой войны, волнениях молодёжи после революции 1905-1907 годов; исследовательские очерки и статьи о детях в произведениях русских писателей (А.П. Чехова, В.Г. Короленко, Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, Л.Н. Андреева, М. Горького);

– вопросы реформы средней школы;

– вопрос о подготовке учителей средней и начальной школы;

– школьная дисциплина;

– трудовое воспитание, преподавание ручного труда;

– идея творческого преподавания, свободного от формализма и рутины;

– методика преподавания различных предметов (русского языка, литературы, математики, физики, истории, географии, естествознания, иностранных языков);

– идея воспитывающего обучения;

– выдающиеся события в общественной жизни страны (1960-е годы, революция 1905-1907 годов, Первая мировая война); статьи принципиального характера о связи политики и школы, связи школы с семьёй и общественной жизнью;

– проблемы педагогики как науки (цели и принципы педагогики, её связь с философией и психологией, факторы воспитания, методы изучения детей).

Кроме того, журналы конца XIX – начала XX века уделяли внимание проблемам введения всеобщего обучения, обязательного начального обучения, совместного обучения юношей и девушек, целесообразности классического образования (обязательности изучения древних языков); вопросам физического воспитания. Значительная часть статей была посвящена детской и педагогической психологии, истории педагогики, экспериментальной педагогике, деятельности съездов по народному образованию и жизни народных учителей. Большое внимание журналы уделяли изложению педагогических идей и описанию опыта зарубежных школ (Франции, Германии, Англии, Америки, Швейцарии, Швеции и др.), обзору русской и иностранной педагогической литературы и периодики.

* * *

Итак, к 90-м годам XIX в. русская педагогическая журналистика сформировалась как самостоятельный феномен. Сложилась «система отечественной педагогической периодики, имевшая разновекторную направленность и достаточно широкую географию» [2, с. 155]. Издания различались по предметно-тематической направленности [2, с. 3], типологии, системе реализуемых функций [см. 2]. 90-е гг. XIX – начало XX вв. – время становления и расцвета русской педагогической журналистики, когда, едва утвердившись в учительском сознании, она перешла к состоянию огромного влияния на учителей.

На наш взгляд, расцвет педагогической журналистики пришёлся именно на 90-е гг. XIX – начало XX вв. по нескольким причинам.

Во-первых, педагогическая журналистика теснейшим образом связана с культурой и гуманитарным знанием, а Серебряный век (1890-1921) – это период расцвета русской духовной культуры: философии, литературы, музыки, театра, балета и изобразительного искусства, время открытий величайшей важности в области естествознания и точных наук. Расцвет культуры в свою очередь неразрывно связан с расцветом педагогической мысли, поскольку мысль, связанная с развитием искусства, невозможна без связи с развитием образования.

Во-вторых, расцвет педагогической журналистики в 90-е гг. XIX – начале XX вв. был обусловлен развитием социальной мысли, неоднозначной социально-политической ситуацией в стране. К концу XIX века противостояние представителей разных общественных направлений обострилось, что выразилось, в том числе, и в разногласиях во взглядах на развитие русской школы. Выразителями идей представителей разных направлений педагогической мысли стали педагогические журналы: одни выступали за западный тип школ, другие – за развитие национальной идеи.

Вторая половина XIX века – этап становления, широкого развития и русской педагогической журналистики, и формирования её как самостоятельного феномена. Конец 1850-х – 1860-е годы – золотой век русской педагогической журналистики, когда она впервые оказалась востребованной и впервые получила возможность влияния на развитие отечественного образования. С одной стороны, журналы принимали участие в теоретическом осмыслении накопленного русского (национального) и зарубежного педагогического опыта, с другой – именно благодаря им стало возможным обсуждение насущных вопросов школы (осуществление школьной реформы, введение обязательного обучения, женского образования, деятельность народной школы, влияние на русскую школу немецкой педагогики и др.) и участие в нём учителей-практиков.

Русская педагогическая периодика 1860-х годов, времени масштабных образовательных реформ, имела преимущественно теоретический характер и общепедагогическую направленность. 1870–80-е годы стали новым этапом в развитии русской педагогической журналистики: в период реакционных реформ и относительного спада бурного развития педагогической мысли проблематика педагогической журналистики сузилась, конкретизировалась, стала носить более практический, прикладной характер. Значительная часть материалов имела практикоориентированный характер, была посвящена частным методическим вопросам, интересовавшим, прежде всего педагогов-специалистов.

Расцвет русской педагогической журналистики пришёлся на 90-е годы XIX века. К этому времени она сформировалась как самостоятельный феномен: сложилась система отечественной педагогической периодики, появилось несколько фундаментальных педагогических журналов, всеобъемлюще охватывавших теоретические и практические вопросы воспитания и образования. Педагогические издания стали оказывать огромное влияние на учителей.

Список литературы:

1. *Аблов Н.Н.* Педагогическая периодическая печать (1803-1916) : библиогр. обзор / под ред. Е.Н. Медынского. – М., 1937. – 131 с.

2. *Азарная М.А.* Педагогическая пресса в России во II половине XIX в.: генезис, предметно-тематические и структурно-функциональные особенности : дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2006. – 177 л.

3. *Богуславский М.В.* XX век российского образования. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 336 с.

4. *Богуславский М.В., Захарьина Н.С.* Журналы педагогические // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т. 1. А-М. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. С. 310–315.

5. *Готалов-Готлиб А.Г.* Русская педагогическая журналистика I половины XIX века и К.Д. Ушинский // Советская педагогика. – 1941. – № 3. – С. 79–90.

6. *Груздев П.Н.* Русские педагогические журналы до революции и некоторые вопросы современной школы // Учёные записки ярославского пединститута. Вып. V. Педагогика. – Ярославль, 1945. – 24 с.

7. *Дебольский Н.* Обзор русской педагогической журналистики // Русский начальный учитель. – 1884. – № 6. - С. 56–65.

8. *Доватор Р.Л.* Педагогическая журналистика в годы первой революции в России // Советская педагогика. – 1985. – № 4. – С. 102–106.

9. Журнал для воспитания. – 1859. – Т. V. – С. 123.

10. Журнал Министерства народного просвещения. – 1860. – № VIII.

11. *Замостьянов А., Чумаков В.* Время К.Д. Ушинского. URL: http://anguium.narod.ru/200_5.html (дата обращения: 24.08.2011).

12. Земства и просвещение // Педагогическая энциклопедия. URL: // http://www.otrok.ru/teach/enc/txt/8/page35.html (дата обращения: 25.08.2011).

13. *Зиневич Н.А.* Журналы педагогические // Педагогическая энциклопедия. – 2-е изд. – Т. 2. – 1965. – С. 40–45.

14. *Иоанисиани В.* Дореволюционные педагогические журналы // На путях к новой школе. – 1927. – № 10. – С. 98–102.

15. *Кондратьева Г.В.* Из истории частных педагогических журналов второй половины XIX в. // Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 64–70.

16. *Кондратьева Г.В.* От педагогики для избранных – к педагогике для всех // Лицейское и гимназическое образование. – 2006. – № 6. – С. 22–29.

17. *Крылова Т.Д.* Библиография в педагогической журналистике в период нового революционного подъема 1910-1914 гг. : дис. ... канд. пед. наук. – Ленинград, 1972. – 235 л.

18. *Литвин Л.Н.* Журнал «Русская школа» (1890-1917 гг.) о народном образовании, обучении и воспитании : дис. ... канд. пед. наук. – М., 1975. – 261 л.

19. *Лубашов В.А.* Новаторская деятельность журнала «Педагогический сборник» по формированию общественно-педагогического сознания и развитию учебно-методического дела в России второй половины XIX – начала XX века : дис. ... канд. пед. наук. – Карачаевск, 2009. – 187 л.

20. Мазалова М.А., Уракова Т.В. История педагогики и образования: пособие. URL:http://www.ereading.org.ua/bookreader.php/97989/Istoriya_pedagogiki_i_obrazovaniya.html (дата обращения: 25.08.2011).

21. Несколько слов от редакции // Журнал для воспитания. – 1857. – № 1.

22. *Образцова О.Ю.* Развитие ведущих идей зарубежной педагогики в русской педагогической журналистике конца XIX – начала XX вв. : дис. ... канд. пед. наук. – Архангельск, 1996. - 187 л.

23. *Обрезкова И.* Педагогическая периодика России XIX – начала XX века // Народное образование в России: исторический альманах. – М.: Народное образование, 2000. – С. 288–297.

24. Педагогические взгляды Льва Толстого. URL: http://www.zenon74.ru/school/pedagogicheskie-vzglyady-lva-tolstogo?page=1 (дата обращения: 12.10.2011).

25. *Пестова А.* Журналы в Ушинке // Народное образование в России: исторический альманах. – М.: Народное образование, 2000. – С. 288–304.

26. Полуяктова З.Г. Журнал «Вестник воспитания» и его общественно- педагогическое направление (к истории педагогической журналистики) : дис. ... канд. пед. наук в 2-х ч. Ч. 1. – Л., 1967. – 258 л.

27. Рачинский С.А. // Педагогическая энциклопедия. URL: http://www.otrok.ru/teach/enc/txt/17/page29.html (дата обращения: 25.08.2011).

28. Редакция. Из истории «Вестника воспитания». (1890–1915) // Вестник воспитания. – 1915. – № 1. – С. 8–47.

29. *Соколов Н.* Обзор педагогических журналов // Русская школа. – 1907. – № 9. – С. 27–36.

30. *Соловьёв И.* Из прошлого нашей педагогической журналистики // Вестник воспитания. – 1915. – №1. – С. 90–117.

31. *Сутырина Т.А.* Генезис гуманистических идей отечественного образования в педагогической публицистике : автореф. дис. … доктора пед. наук. – 2011. – 42 с. URL: http://vak.ed.gov.ru/ru/dissertation/index.php?id54=12184 (дата обращения: 18.05.2011).

32. *Чехов Н.В.* 25 лет «Вестника воспитания» // Русская школа. – 1915. – №1. – С. 87-90.

33. «Ясная Поляна» – журнал педагогический, издаваемый гр. Л.Н. Толстым. Январь 1862 // Время. 1862. № 3. URL:http://az.lib.ru/t/tolstoj_lew_nikolaewich/text_1530oldorfo.shtml (дата обращения 12.10.2011).

34. http://www.best-pedagog.ru/burzhuaznye-teoretiki-o-vospitanii/ (дата обращения: 25.08.2011).

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
www.pmedu.ru
2012, №1, 60-67

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И МЕТОДИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА И ЕЕ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ НАУЧНОГО ПОТЕНЦИАЛА РОССИЙСКОГО УЧИТЕЛЯ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВВ. (ИЗ СОБРАНИЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ БИБЛИОТЕКИ ИМ. К.Д. УШИНСКОГО) [1]. Статья первая.

SCIENTIFIC, EDUCATIONAL AND METHODICAL LITERATURE AND ITS ROLE IN SHAPING THE SCIENTIFICPOTENTIAL OF RUSSIA'S TEACHER OF THE 2ND HALF OF XIX - EARLY XX CENTURIES. (FROM THE COLLECTION OF USHINSKY SCIENTIFIC PEDAGOGICAL LIBRARY). First article.

Гончаров М.А.
Доцент общеуниверситетской кафедры педагогики
Московского педагогического государственного университета,
кандидат педагогических наук
E-mail: rust20@yandex.ru

Goncharov M.A.
Associate professor of the university wide department of pedagogy
(Moscow State Pedagogical University), Candidate of Science (Education)

Аннотация. В широком социально-педагогическом контексте в статье рассматривается процесс становления и развития научно-педагогической и учебно-методической литературы. В статье дается общий обзор наиболее известных и популярных учебников и пособий по теории и истории педагогики, в которых поднимаются проблемы, являющиеся актуальными и интересными для педагогов настоящего.
Annotation. In a broad social and pedagogical context article consider the process of formation and development of scientific-pedagogical and educational literature. Articlees an overview of the most famous and popular textbooks and manuals on the theory and history of education, which raise issues that are relevant and interesting for the modern teachers.

Ключевые слова: педагогика, психология, учитель, ребенок, дидактика, методика, воспитание, образование, обучение, школа, самообразование, нравственность, мораль, мышление, память, поощрение, наказание, школа, гимназия, семинария.

Keywords: pedagogy, psychology, teacher, child, didactics, methodology, upbringing, education, training, school, self education, morality, moral, thinking, memory, encouragement, punishment, school, gymnasium, seminary.

Система подготовки учителей, сложившаяся к началу XIX в., состояла, с одной стороны, в сообщении учителю теоретических знаний по учебным предметам (научное образование), а с другой – в практическом ознакомлении кандидатов в учителя с различными способами преподавания. Считалось, что учителю нужны методическое мастерство и навык, которые приобретаются только

[1] В статье рассматриваются учебные книги по теории и истории педагогики, хранящиеся в фонде Научной педагогической библиотеки им. К.Д. Ушинского РАО

собственными упражнениями. Естественно, не может быть навыка там, где нет возможности практически заняться делом.

В середине столетия такое понимание было расширено. Дискуссии, предшествующие «Проекту Положения о приготовлении учителей для гимназий и прогимназий» (1865), выявили мнение о том, что приготовление кандидатов в учителя должно быть теоретическое и практическое. В «Проекте Положения» сказано, что теоретическое образование учительских кандидатов заключается: а) в усвоении общего курса наравне с прочими студентами, б) в изучении особого курса педагогики; в) в отдельных под руководством профессоров упражнениях, имеющих целью основательное ознакомление с материалом науки и с приемами его разработки. По этому проекту в теоретическую подготовку вводилось изучение педагогики. Педагог нуждался в основательной руководящей теории и не мог полагаться исключительно на свои ограниченные опыты. Педагогика рассматривалась как наука, заслуживающая полного внимания всякого образованного человека. В данной связи участники обсуждения признавали необходимость иметь при каждом университете «особого профессора педагогики для ознакомления студентов с теорией педагогики и дидактики» [4].

Вторая половина XIX – начало XX столетия – важный этап развития педагогической мысли. Именно в этот период поднимается вопрос о тех знаниях, которыми должен обладать педагог. Тогда же начинают разрабатываться требования к теоретической подготовке учителя. Педагогическое знание дается не сообщением отдельных предписаний, инструкций и специальных указаний, а введением в целую систему достаточно обоснованных положений и выводов из них. Поэтому педагогика должна быть читаема в теснейшей связи с определенной педагогической системой. Для сообщения педагогического знания требуются лекции по энциклопедии и методологии педагогики, по всеобщей, исторической, гимназической педагогике; разработка лекций в сочинениях и научных беседах; дополнение и разъяснение педагогических правил посредством нескольких опытов обучения.

Как показывают многочисленные историко-педагогические исследования, для России 70 - 80-х годов XIX столетия характерен высокий интерес общества к проблемам народного образования, к вопросу личности учителя и учащегося. Авторы появляющихся учебников и учебных пособий по педагогике игнорировали педагогические проблемы и концентрировали внимание преимущественно на вопросах методики преподавания. В известной степени это связано с тем осуждением разработки теоретических вопросов педагогики, которое с 70-х годов было выражено Министерством просвещения под руководством Д.А. Толстого. Авторы многих учебников по педагогике повторяли идеи К.Д. Ушинского и его последователей, но не развивали их дальше, а часто искажали и утрировали эти идеи. Примером такой учебной литературы явился «Курс педагогики», составленный преподавателем теории изящной литературы и педагогики М. Чистяковым (1875).

М.Б. Чистяков «Курс педагогики»

«Курс педагогики» М.Б. Чистякова предназначался как руководство для воспитанниц женских институтов ведомства императрицы Марии. Автор исключил данные физиологии и психологии из основ обучения и воспитания и следовал указаниям Министерства народного просвещения, считавшего что «цель женского воспитания состоит в образовании добрых жен и полезных матерей».

В учебнике отсутствуют вопросы, связанные с представлениями будущих учительниц о системе народного образования в России и управлении его, о задачах умственного образования и эстетического воспитания. Нет материала о подготовке подрастающего поколения к труду. Отсутствуют сведения об образовании за рубежом.

Физическое воспитание М.Б. Чистяков ограничил мерами по оздоровлению тела, когда каждый орган действует правильно, согласно со своим назначением, а также рекомендациями здоровой пищи, солнечного света и свежего воздуха. К оценке физического воспитания педагог подходил узко, рассматривая только одну его сторону, а именно – укрепление здоровья ребенка. При этом обходил вниманием развитие духовных сил учащихся в единстве с физическими.

Необходимо отметить, что в учебнике довольно посредственно освещены вопросы нравственного воспитания. Как глубоко религиозный человек, М.Б. Чистяков видел в христианстве источник всего доброго и прекрасного в семье, обществе, государственном устройстве. «Только проникшись духом христианского учения, – писал он, – человек может возвышаться до чистых бескорыстных помыслов и чувств» [6, с.165]. Автор «Курса» связывал воспитание с воздействием православной церкви, религиозно-нравственными устоями христианства, исторически сложившимися в русском народе.

Отметим, что в «Курсе» М.Б. Чистякова, уделяется большое внимание вопросам поощрения и наказания. Автор был противником физических мер воздействия на ребенка, считал, что при употреблении крутых мер, скорее всего, может случиться, что дитя станет скрывать свои чувства, притворяться и научится лгать. К числу допустимых мер воздействия он относил замечания, выговоры, категорические требования и запрещения. Не отрицая поощрений, он относился к ним сдержанно, так как считал, что всякое увлечение похвалой или наградой неизбежно приводит к отрицательному результату – к развитию лжи, лицемерия и честолюбия.

Проблема создания женского образования и развития его на принципиально новых, демократических основах была составной частью «женского вопроса» – одного из острейших вопросов социально-политической жизни России в 60-80-х годах XIX века. Министерство народного просвещения стремилось строить русскую женскую школу по немецкому образцу, желая, по словам К.Д. Ушинского, «приготовить в женщине думающий, хозяйственный пресс». М.Б. Чистяков, следуя политике МНП в этом вопросе, предлагал женщине «заслужить право назвать себя человеком», а для этого ей необходимо, по мнению автора, выйти замуж, сделаться кормилицей, няней и воспитательницей. «Только тогда, когда любящее сердце ее проявляется в трех очаровательных формах, семейство для нее будет раем для детей, для мужа и для нее самой», - писал М.Б. Чистяков [6, с.280].

Заканчивает учебник автор «Курса» сведениями из истории педагогики: материалами о жизни и деятельности Ф. Бэкона, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. Критикуя Ф. Фребеля и его последователей за формализм и педантизм в воспитании, М.Б. Чистяков считал, что лучше «предоставлять детей их природным склонностям», чем приучать к педантичной несвободе, как это делают немцы, совершенно отучая детей от самостоятельных мыслительных поступков. Ценность этого положения в том, что педагог понимал важность развития у учащихся самостоятельного живого мышления, которое в дальнейшем может стать двигателем их самообразования. Он фактически выступал против официальной немецкой педагогической теории, которую правительство в лице Министерства народного просвещения усиленно поддерживало и использовало в качестве орудия в борьбе с прогрессивными педагогическими идеями.

Учебник М.Б. Чистякова «Курс педагогики» не обеспечивал выработку педагогических представлений и убеждений у воспитанниц, а лишь приучал к поверхностному взгляду на учение и воспитание. Материал автором излагался сухо, отсутствовала последовательность, факты и второстепенные детали изложены без всякой характеристики и внутренней связи. Учебник не давал элементарных знаний основ педагогики, а порождал зубрежку у учениц.

П.Е. Рощин «Очерк главнейших практических положений педагогики, дидактики и методики»

Учебник педагогики П.Е. Рощина «Очерк главнейших практических положений педагогики, дидактики и методики» (1887), был рекомендован в качестве руководства для женских гимназий и учительских семинарий. Автор представил свод правил воспитания и обучения человека, руководство начинающим наставникам и наставницам элементарной школы. Цель учебника педагогики соответствовала установкам Министерства народного просвещения. Однако расходилась с программой курса педагогики для учительских семинарий, составленной К.Д. Ушинским, в которой ученый считал необходимым ориентироваться в подготовке учителя, прежде всего, на развитие и воспитание школь-

ника, а не просто на передачу ему комплекса знаний и умений по тому или другому учебному предмету.

В предисловии к первому изданию книги П.Е. Рощин, справедливо отмечая неудовлетворительную подготовку учителей и воспитателей, считал начальное обучение и воспитание наиболее трудной задачей и рекомендовал начинающим учителям ознакомиться с педагогическими положениями и приемами, которые предостерегли бы от грубых ошибок. В названной книге автор определил цель, содержание, формы и методы воспитания учащихся на этапе их начального обучения. В первой главе он обосновал необходимость знаний законов и правил педагогики, а также рассмотрел вопросы физического, умственного и нравственного воспитания, вторая глава излагает правила обучения, в третьей главе представлена методика обучения чтению, письму, счету.

П.Е. Рощин с позиций установок Министерства народного просвещения (МНП) России показал, что целью воспитания и обучения следует считать достижение возможного человеческого совершенства, а средством для обретения этой цели – гармоническое развитие природных сил и способностей.

Воспитание он рассматривал как намеренное действие взрослых на малолетних с целью развития у них физических, умственных и нравственных сил. При обосновании необходимости всестороннего развития учащихся автор исходил из практических задач подготовки человека к жизни и взглядов на человека как существо, в котором физическое и духовное органически связаны между собой и взаимодействуют. Отсюда он делал вывод: воспитание должно быть физическим (воспитанием тела) и духовным (развитие душевных способностей – умственных, чувственных, в том числе нравственно-религиозных, эстетических). Всесторонне развитый человек является наиболее жизнеспособным, что имеет огромное значение в практической деятельности людей.

Физические упражнения, укрепляя тело, оказывают, по мнению П.Е. Рощина, влияние и на душу ребенка, возбуждают его умственную энергию. Результатом гимнастики, физических упражнений являются также полезные нравственные качества: самоуверенность, присутствие духа, неустрашимость. Автор «Очерков» показал новое средство физического воспитания – гимнастику как весьма эффективное и призывал распространять ее в школе. Гимнастика укрепляет организм, противодействует нервной впечатлительности, «увеличивает моральную силу», а с нею и способность противодействовать отрицательным материальным и нравственным влияниям. Движения, укрепляя тело, оказывают влияние и на душу ребенка, придают ему бодрость. Рассматривая физическое воспитание как важное условие формирования нравственных сил, автор был солидарен с педагогами своего времени в том, что физическая и духовная стороны в человеке неразрывно связаны между собой. Физическое воспитание, имеющее целью укрепление здоровья учащегося, в единстве с нравственным воспитанием и обучением содействует всестороннему развитию ребенка.

Определяя сущность умственного воспитания, П.Е. Рощин показал, что основой такого воспитания является процесс постепенного раскрытия мыслительных способностей ребенка, развитие познавательных сил души. Педагог считал, что для раскрытия мыслительных способностей необходимо соблюдать естественные законы развития детской природы, учитывать важное качество духовной природы человека – осознание своего «Я» как чего-то целого. Это проявляется в актах внимания, памяти, воображения и фантазии. Следуя взглядам К.Д. Ушинского в определении внимания как способности сосредоточиваться в области сознания на том, или другом предмете, П.Е. Рощин рассматривал пассивное и активное внимание. Он отмечал, что одного пассивного внимания для ребенка недостаточно, воспитатели должны приучать детей к вниманию активному, которое побуждает к самостоятельной деятельности.

Нравственное воспитание представлено в книге очень сжато. Оно сводится к выработке у учеников послушания, борьбе с вредными привычками и наклонностями. Чувственные стремления ребенка, по убеждению П.Е. Рощина, преобладают на первых порах над разумом и нравственным долгом, поэтому подчинение своей воли чужой, воле родителей и воспитателя, является естественным, т.е. послушание, повиновение необходимо.

Однако оно не является целью воспитания, а служит средством, позволяющим облегчить ребенку «повиновение своей собственной разумной воле, подчиняющейся нравственному закону, совести». Не требуя слепого повиновения, воспитатель должен наблюдать, чтобы его требования не вытекали из произвола и минутного каприза, а напротив, определялись воспитательными целями и, следовательно, были разумны и последовательны.

По мнению П.Е. Рощина, нравственное воспитание имеет целью развитие «чувствительных сил души», образование доброго и постоянного настроения в человеке, которое выражается в самообладании и силе воли, действующей по принципам христианской нравственности. Педагог был убежден, что нравственное воспитание ребенка не должно уничтожать нравственных задатков, данных ему природой, но учитель должен направлять эти задатки к доброму и прекрасному. Он видел основание добродетели в христианском учении, которое просветляет и укрепляет в человеке чувство нравственного долга, совесть. Автор «Очерков» не смог обойти требования религиозной направленности всего воспитания, и в этом сказалась ограниченность его мировоззрения.

Допуская применение по отношению к провинившемуся ребенку наказания, автор «Очерков» показал, что воспитатель правильно поступит, если не будет возлагать больших надежд в борьбе за дисциплину на наказания. В идее наказания вместо внутреннего страха зла лежит боязнь страдания, находящегося вне этого зла, а награда, вместо чистой любви к добру, вызывает корыстную, эгоистическую любовь к нему. Следовательно, награды и наказания не могут заглушить в душе истинные, т.е. чисто нравственные мотивы поступков.

В главе «Дидактика» П.Е. Рощин определил задачу начального обучения, состоящую в сообщении учащимся знаний, умений и навыков, с помощью которых облегчается дальнейшее самообразование человека. Но автор не обратился к истории воспитания и не дал ссылок на зарубежные труды, в том числе Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, А. Дистервега, которые внесли огромный вклад в развитие педагогики начальной школы.

Второй раздел «Очерков» изложен П.Е. Рощиным поверхностно и не глубоко. Автор показал сущность принципов обучения, состоящих, по его убеждению, в том, что расположение учебного материала приспосабливается к условиям и законам развития детской личности. П.Е. Рощин писал: «Самое важное положение дидактики заключается в том, чтобы усвоение и понимание всякого нового элемента науки основывалось на прежде разъясненном и изученном и приготовляло к пониманию и усвоению последующего, чтобы переход совершался от простейшего к более сложному, от более легкого к более трудному, чтобы существовало постепенное прибавление новых сведений к прежде усвоенным» [5, с.78].

На первый план в обучении педагог выдвигал принцип наглядности, реализуемый, главным образом, при помощи показа самих предметов или их изображений. Применение наглядных средств обучения, утверждал он, повышает интерес учащегося к изучаемому, помогает более точному восприятию того, что изучается. Психологического обоснования необходимости применения наглядности в учебнике нет.

Учебник П.Е. Рощина удовлетворял установкам официальной педагогики с ее утилитарным взглядом на задачи воспитания и обучения и был рекомендован Ученым Комитетом МНП в качестве руководства для женских гимназий и учительских семинарий, но не соответствовал современному уровню развития педагогики.

В. И. Лядов «Руководство к воспитанию и обучению детей»

Дефицит учебно-педагогической литературы в России констатировали многие отечественные педагоги (Н.А. Добролюбов, П.Ф. Каптерев, А. Г. Ободовский, К.Д. Ушинский и др.). Нередко претендовали на статус учебного пособия сочинения, основанные на правилах и нормах воспитания, выведенных из результатов собственных наблюдений, житейских примеров и религиозно-бытовой

морали. Одним из таких сочинений была книга В.И. Лядова «Руководство к воспитанию и обучению детей» (1870), рекомендованная МНП и предназначавшаяся для женских гимназий, институтов и учительских семинарий.

Учебное пособие состоит из введения и трех глав: «Физическое воспитание», «Духовное воспитание», «Обучение». Во вступлении автор «Руководства» разъясняет, что «забота о правильном, т.е. сообразном с природой, развитии способностей составляет воспитание» [2, с.1]. Он указал, что только благоразумным воспитанием можно дать правильное направление как духовной, так и физической природе человека. Наука воспитания, по В.И. Лядову, разделяется на три части: 1) собственно педагогика, излагающая привила развития физических и духовных сил; 2) дидактика, излагающая привила обучения; 3) история воспитания, знакомящая с системами воспитания, существовавшими у разных народов в различное время.

В первой главе «Физическое воспитание» автор учебника пытается объяснить, в чем состоит цель физического воспитания. По его мнению, цель такого воспитания не должна ограничиваться только тем, чтобы развить и укрепить тело, но стремиться к тому, чтобы сделать из тела послушное орудие души. Человек по природе своей отражает образ Божий в чувстве, уме и воле, которые пребывают в его душе и вызывают стремление к прекрасному, истинному и доброму.

Отсюда главная цель физического воспитания – развитие тела, составляющего оболочку души. Автор учебника приводит некоторые анатомо-физиологические, гигиенические сведения, служащие основой различных педагогических правил: «опрятность составляет главное условие, от которого зависит здоровье ребенка», «важными средствами физического развития служат сон и движение», «игры должны быть предпочитаемы гимнастике». В этой же главе В.И. Лядов дает представления о рационе питания детей, об условиях и упражнениях, обеспечивающих развитие двигательной активности ребенка.

Глава «Духовное воспитание» предлагает воспитателю «всесторонне развивать духовные способности ученика по известным законам, которые должны быть знакомы каждому хорошему воспитателю» [2, с.28]. Важнейшим средством достижения целей воспитания автор учебника признавал религию. Приблизить человека к его идеалу – образу Божию, писал он, преодолеть искушения, подавить первородную греховность поможет только религия. Из всех средств приобретения истинной образованности самое действенное – также религия. Трактовка процесса воспитания В.И. Лядовым соответствовала требованиям Министерства народного просвещения России, ориентирующего учителей на овладение способами формирования личности богобоязненного человека.

В дидактической части «Руководства» педагог кратко охарактеризовал задачи, формы и методы обучения, раскрыл содержание и способы преподавания различных учебных предметов. Для устранения недостатков и достижения цели В.И. Лядов предлагал изменить содержание обучения: включить в учебный курс только те учебные предметы, знание «которых считается необходимым для каждого образованного человека». Цель наглядного обучения заключалась, по мнению автора, в развитии правила внимательно рассматривать предметы». Так учитель сообщал, например, что комната, где, ученик живет и учится, состоит из предметов, различающихся по цвету и назначению. Он предлагал ученикам наглядно убеждаться в том, в чем они были и без того уже уверены. Такие «предметные уроки» были лишены внутренней системы и противоречили методике реализации принципа наглядности в теории обучении К.Д. Ушинского.

В преподавании истории В.И. Лядов выделил ряд существенных недостатков, мешающих ученику полностью усваивать сообщаемый материал: «учителю приходится искажать исторический факт или историческую личность», «дается только краткая характеристика народов по их образу жизни». Считая, что преподавание истории можно поставить по-новому, автор учебника предлагал начинать преподавание не с 13-14-тилетнего возраста, а «богатый исторический материал с большой пользой предложить даже десятилетнему ребенку», рассказывая, в первую очередь, об отечественной истории, «с которой наши ученики обыкновенно знакомятся довольно поздно» [2, с.181].

Критикуя постановку преподавания истории, указывая на необходимость развития исторического интереса у детей как основной предпосылки хорошего усвоения ими этого предмета, педагог в своем «Руководстве» пришел к противоречивым выводам, свидетельствующим о том, что у него не сложилось еще определенных взглядов на этот предмет: в преподавании истории «нельзя думать об объяснении причин, имевших влияние на развитие исторической жизни народа»; необходимо лишь ознакомление учеников с важнейшими историческими событиями, а «не объяснение того, почему жизнь народа сложилась так, а не иначе» [2, с.182].

Несмотря на то, что учебники педагогики в последней трети XIX в. содержательно обогатились научными работами К.Д. Ушинского, П.Д. Юркевича и др., продолжали издаваться учебники педагогики, подобные пособию В.И. Лядова «Руководство к воспитанию и обучению детей», которое фактически является сборником педагогических требований и правил. Книга содержит элементарные сведения о значении и условиях воспитания и особого интереса не представляет. Отношение к учебному пособию выразил известный педагог и общественный деятель С. Браиловский: «Учебник педагогики В.И. Лядова страдает недостатками в отношении к изложению: оно многословно и грешит страстью к дроблению на пункты» [1, с.269].

А.П. Мальцев «Основания педагогики»

В учебных книгах по педагогике, созданных проводниками религиозной мысли в педагогической науке (В. Владиславлев, А. Изотов, А.П. Мальцев), наряду с общими педагогическими понятиями, излагались обширные психологические сведения, педагогическая приложимость которых была показана не всегда конкретно.

Примером учебника по педагогике, созданного служителем церкви, является книга протоиерея А.П. Мальцева «Основания педагогики» (1887), состоящая из 2-х частей: «Физиологической» и «Психологической». В первой части автор рассматривал вопросы физического развития детей, во второй – психологические сведения, опираясь на которые учителя могли бы решить педагогические задачи, выдвигаемые перед ними практикой. Педагогическая концепция автора выражена следующим образом: религия составляет «потребность души человека», поэтому цель воспитания следующая: «воспитывай питомца так, чтобы, придя в зрелый возраст, он застал себя с духовной стороны – знающим истину и добро, а с физической стороны – свой телесный организм – послушным орудием духа» [3, с.129]. Автор утверждал, что существуют лишь три предмета познания: Бог, человек и природа, а, следовательно, и наук всего три: богословие, антропология и естествознание. В этой триаде богословие выступает методологической основой всех наук, в том числе и педагогики.

А.П. Мальцев приводил элементарный материал о физиологических и психологических особенностях ребенка и его развитии. Обращает на себя внимание тот факт, что части книги разделены на большое количество параграфов. Например, часть «Психологическая» состоит из двух разделов и 40 параграфов, что соответствовало методическим рекомендациям по изучению педагогики. Ученицы должны были заучивать под руководством преподавателей учебник педагогики, причем учитель задавал ученицам последовательно известный отдел учебника, который они должны приготовить к следующему уроку. Приготовленный материал подробно излагался на уроке ученицами. Учитель делал при этом необходимые разъяснения и практические указания. Такая организация обучения требовала, чтобы учащиеся были обеспечены лаконичными, состоящими преимущественно из правил и кратких разъяснений учебными пособиями по педагогике. Этим требованиям и отвечал учебник А.П. Мальцева «Основания педагогики», носящий догматический и директивный характер.

Будучи проводником консервативных идей в педагогике, автор предлагал осуществлять прямые внешние воспитательные воздействия на ребенка на основе требований авторитарной педагогики: «воспитатель может пользоваться в качестве воспитательных побуждений порицанием и угрозой»,

«обещание и угроза суть дальнейшие двигатели духовной жизни питомца», «все влияние угрозы основывается на страхе и, следовательно, необходимо, чтобы предшествовало нечто, что внушало бы страх» [3, с.188].

В то же время нельзя не признать, что учебник содержит ряд рациональных суждений и предложений. Так, автор настаивал на необходимости обеспечения гигиенических требований в воспитании, призывал к простоте и естественности в отношениях с детьми как важном условии воспитания. Раскрывая роль индивидуальных особенностей в воспитании, он указывал на необходимость «изучать индивидуальные особенности детей, чтобы знать, чем и как на них действовать; пусть воспитатель помнит всегда, что не ребенок существует для него, а он для ребенка» [3, с.11-12].

Обращает на себя внимание тот факт, что качество образования оказалось значительно сниженным в результате тех мероприятий, которые были проведены правительством в период 70-80-х годов, и характеризовалось дальнейшим снижением уровня образования и качества учебно-педагогической литературы. Авторы многих учебников педагогики выступали как простые подражатели педагогических идей 60-х годов, они не развивали педагогику дальше, а часто искажали и утрировали ее.

Список литературы:

1. Браиловский С. Педагогика как предмет обучения в женских гимназиях. // Русская школа. - 1896. - №7-8.-С.269
2. Лядов В.И. Руководство к воспитанию и обучению детей. - СПб.: Н.Б. Карбасников, 1870. (шифр 370.1/Л-97; здесь и далее для цитируемых книг в скобках указан шифр основного хранения НПБ им. К.Д. Ушинского).
3. Мальцев А.П. Основания педагогики. - Изд. 2-е, СПб.: Задруга, 1887 (шифр 370.1/М-215).
4. Материалы по вопросу о приготовлении учителей для гимназий и прогимназий, СПб., 1865.
5. Рощин П.Е. Очерк главнейших практических положений педагогики, дидактики и методики, примененной к учебным предметам начального образования. – М.: Сотрудник школ А.К. Залесской, 1884 (шифр 370.1/Р-815).
6. Чистяков М.Б. Курс педагогики.- СПб.: Н. Фену и К°, 1875 (шифр 370.1/Ч-689).

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
www.pmedu.ru
2012, №1, 68-72

ЭВОЛЮЦИЯ ПОНИМАНИЯ СУЩНОСТИ ЧТЕНИЯ [1]

EVOLUTION OF UNDERSTANDING OF ESSENCE OF READING

Мелентьева Ю.П.
Заведующая отделом Научного Центра исследований истории книжной культуры Академиздатцентра «Наука» РАН, доктор педагогических наук, профессор, зам. председателя Научного совета по проблемам чтения РАО

Melent'eva Y.P.
Chief of department of the Center for the study of book culture Akademizdatcentr "Nauka" of the Russian Academy of Sciences,
Deputy chairman of Scientific Board of the Russian Academy of Eduction on the problems of reading
Doctor of Science (Education), Professor

Аннотация. В статье рассматривается чтение как сложнейший многоаспектный феномен, корни которого уходят в глубины цивилизации. Анализируется эволюция понимания сущности чтения в различные эпохи (Античность, Средневековье, Возрождение, Просвещение, Новое время). Утверждается, что понимание сущности чтения чрезвычайно необходимо всем, кто занимается его продвижением, т.к. позволяет выстроить верную стратегию приобщения к чтению.

Annotation. Article views reading as a complex, multi-aspect phenomenon, with its roots dating back deep in the past of our civilization. The evolution of the understanding of the essence of reading (in the Ancient world, Middle ages, Renaissance period, Enlightenment period and modern time) and the reasons for the change in it are analyzed. The author assert that the understanding of the essence of reading is extremely important for everyone involved in promoting reading, since it allows to develop an effective strategy of attracting readers.

Ключевые слова: чтение, сущность чтения, типы чтения, антиномии чтения, продвижение чтения.

Keywords: reading, essence of reading, types of reading, antinomies of reading, promotion of reading.

Интерес к проблемам чтения, который наблюдается сегодня и в профессиональной среде, и у широкой гуманитарной общественности обращен, как правило, к анализу современных показателей чтения и к их сравнению с ситуацией в прошлом своей страны и других стран.

Между тем, чтобы верно оценить и существующее состояние чтения, и предвидеть тенденции его развития в будущем, и разработать методы привлечения к чтению различных категорий потенциальных читателей необходимо глубже изучить природу самого чтения как сложнейшего многоаспектного феномена, понять его ***сущность***, осмыслить действительный масштаб этого явления, которое, с одной стороны, имеет глубочайшие корни в глубинах цивилизации, а, с другой стороны, служит одной из ее основ [1, с.39-44].

Понимание ***сущности чтения (*** от лат. «essentia») (по Аристотелю – «Сущность есть то постоянное, что ум постигает в сущем как его определенность») – складывалось на протяжении многих веков и имело свои особенности в разные исторические эпохи.

[1] Статья написана при поддержке РГНФ. Грант 10-01-00540а/Б.

Первые попытки осмыслить сущность чтения были предприняты как в глубинах восточной, так и в развивающейся параллельно с ней западной

(начиная с периода Античности) цивилизациях.

Обобщенно можно выделить три основные концепции чтения, в которых его сущность определяется как:

– познание Бога (божественной истины);

– познание мира и места (роли) в нем человека;

– познание человеком самого себя.

Корни всех этих концепций тянутся в глубокую древность, где переплетаются так тесно, что трудно отделить одно от другого. Все эти концепции существовали (и существуют сегодня) параллельно, преобладая в тот или иной период развития цивилизации. Каждая из них постоянно развивалась, детализировалась, находя все новые доказательства верности своего понимания сущности чтения, то выступала на первый план, то отступала в тень, в зависимости от ситуации.

Вместе с тем, можно, хотя и с достаточной долей условности, проследить их эволюцию и то, в какие исторические периоды какая-либо из этих концепций преобладала.

Так, понимание сущности чтения ***как способа познания Бога*** преобладало во всех первообщинных обществах, в древнейших восточных (мусульманской, иудейской и др.) цивилизациях, где чтение рассматривалось как сакральная медиативная практика.

В Европе эта концепция была особенно сильна в период Средневековья. В данный период в сферу европейского чтения входят лишь те книги (тексты), которые являются необходимыми для понимания Главной Книги – Библии.

Следует отметить, что в России такое понимание сущности чтения существовало на протяжении почти семи веков (X-XVII вв.), когда круг чтения составляла исключительно богослужебная литература [2].

Поскольку «познание Бога» предполагало не только чтение текста, но и следование «Законам Божьим», то в этой концепции чтение рассматривалось и как способ приобретения добродетели, нравственных качеств, украшающих душу; как способ постижения Истины.

На этой основе сформировался *этический подход* к чтению как к нравственному занятию, способствующему духовному совершенствованию, религиозному воспитанию.

Следует сказать, что чтение «мирских» книг при таком понимании сущности чтения считалось отступлением и не приветствовалось. Вместе с тем, уже в период Средневековья некоторые ученые и мыслители того времени, (например, П. Абеляр) относились к чтению (тексту) более свободно, отступая от сложившейся нерушимой традиции «чтить текст».

Приверженцы этого т.н. «критического чтения» так сформулировали свои позиции: «уметь отделять софизм от истинных доказательств»; «не бояться свободы суждений»; «не принимать как достоверное, а понять как достоверное».

Таким образом, уже в этот период намечается тенденция десакрализации чтения, которая существенно усилилась с появлением первых университетов в Европе. Характер чтения, особенно учебного чтения, приобретает прагматический характер, а сущность чтения видится, прежде всего, в познании мира.

Позже, эпоха Возрождения, преодолевая традиции Средневековья и опираясь на античную традицию с ее гуманитарной окрашенностью, с присущим ей культом Знания и Личности, уточнила понимание сущности чтения, видя в нем средство не только познания мира***, но и места в нем человека***.

Развивая это представление о сущности чтения, эпоха Возрождения подняла представление о нем на новый – педагогический, воспитательный – уровень: чтение стало рассматриваться **как средство развития возможностей самого человека, его личностного совершенствования через обращение к чтению.**

Изобретение И. Гуттенберга сделало книгу и чтение гораздо более доступными, чем раньше. Возникло производство недорогой (прежде всего – учебной) книги. Чрезвычайно расширяется круг издаваемых книг и круг их читателей. Теперь чтение вошло в экономическую систему, где книга стала товаром. Начинается расслоение чтения на «элитарное» и «массовое»; происходит дифференциация читательской аудитории по направлениям и темам чтения, по целям чтения, по читательским предпочтениям.

Чтение встраивается в научное познание мира, в процесс светского (сначала – гуманитарного, а затем и технического) образования, обучения. **Чтение становится неотъемлемой частью образования и науки.** Активно формируются модификации делового и учебного чтения.

Возрастает и социальная престижность чтения, в образованных кругах возрождается античная традиция создания личной библиотеки. Появляется понимание *социальной значимости чтения*, которое получает дальнейшее развитие в эпоху Просвещения.

В этот период сущность чтения видится, прежде всего**, в помощи разуму, понимаемой весьма широко. Укрепляется понимание того, что чтение должно приносить пользу, избавлять от невежества**. Чтение рассматривается как элемент научно-познавательной деятельности.

Это же понимание сущности чтения сохраняется и в Новое время (XVII – XVIII вв.), с его рационализмом и прагматичностью, когда все больше издается специальной, научной литературы.

Энциклопедисты рассматривали чтение как средство накопления, сохранения и передачи социального (т.е. выходящего за рамки единичного индивидуального сознания) опыта. Они, может быть, впервые тесно связывают чтение с социальным действием: индивидуальное развитие через чтение должно служить общему благу (Д. Дидро). «Хорошее сочинение – это то, которое просвещает людей и утверждает их в добре; плохое – сгущает тучу, скрывающую от них истину, погружает в новое сомнение и оставляет без нравственных правил», – подчеркивал Ф.-М. Вольтер.

В эпоху Просвещения основной задачей чтения виделось уничтожение невежества во всех сферах жизни. Можно утверждать, что *понимание сущности чтения как средства познания мира и места в нем человека* было превалирующим в течение долгого исторического времени и остается им до сих пор, когда и понятие «мир» и понятие «познание» чрезвычайно усложнились, углубились и расширились. Эта концепция теснейшим образом связывает чтение и *просвещение,* что придает ему характер **социально-полезного явления, т.е. связывает чтение с решением педагогических, общественных и государственных (а значит, и идеологических) задач.**

Таким образом, в этот период осознается *социальная и педагогическая составляющие сущности чтения.*

Эта концепция рассматривает чтение, прежде всего, как рациональный, интеллектуальный процесс, лишь в минимальной степени имеющий индивидуальные особенности.

Однако, как противовес этому *сугубо рациональному пониманию сущности чте*ния, с XVIII в. набирает силу понимание сущности чтения и **как индивидуального творческого акта.**

Истоки такого понимания коренятся в древних (античных и восточных) представлениях **о чтении как о способе самосовершенствования личности, как об этико-духовной коммуникации.**

Опираясь на эти представления, ученые того времени, прежде всего, И. Кант видит сущность чтения в содействии развитию внутренней духовной культуры человека.

Согласно общей концепции познания и деятельности И. Канта, чтение – свободный творческий акт, в котором происходит сложнейший синтез чувственного и рационального с помощью силы воображения, понимания, осмысления, имеющий, безусловно, характер не пассивного, а творческого отражения текста.

В центр чтения И. Кант ставит читателя, видя в сотворчестве читателя необходимый элемент чтения. Читатель, читая, не отражает мир, но творит его. Вместе с тем, восприятие текста читателем не всегда адекватно тому, что вкладывал в него автор. Поэтому, считает И. Кант, чтение является «вещью в себе», ноуменом, в нем всегда есть непознаваемый остаток.

Глубинная сущность чтения связывается И. Кантом с тем, что его (чтение) нельзя рассматривать как акт полного сознания; с тем, что все внешне наблюдаемые формы чтения – лишь слабые проявления его экзистенциальной глубины; с тем, что как *свободный творческий индивидуальный акт чтение ставит не обязательно практические цели.*

Таким образом, формируется *эстетическая модель чтения, где* сущностью чтения осознается содействие развитию внутреннего, духовного мира человека.

В XIX в. с началом развития капиталистических отношений в Европе грамотность получает широкое распространение, и чтение становится повседневным занятием. Его сакральность как высокодуховной деятельности заметно снижается. Активное формирование в этот период в обществе, с одной стороны, экономической, политической, духовной элиты, а, с другой стороны, народной

массы, так называемого «фабричного товара», «духовной черни» приводит к окончательному формированию двух читательских культур: «элитарной» и « массовой», первые симптомы разделения которых были заметны еще в античные времена.

Начало же XX века, когда во всей Европе (в России в том числе) ясно ощущался не только политический, экономический, но и духовный кризис, стало эпохой самовыражения, когда вся культура в самом широком смысле, и прежде всего литература сосредоточила все внимание на внутреннем мире человека. Чтение в этот период стало важнейшим способом познания человеком самого себя, т.е. **сущность чтения определялась как познание человеком самого себя.**

В этот период чтение, с одной стороны, становится обыденным явлением, с другой стороны – высокоинтеллектуальным («Чтение – это общение одиноких гениев»; «Чтение – поиск себя в других»).

Нельзя не видеть, что корни такого понимания сущности чтения коренятся глубоко в истории и связаны с присущими древнему обществу пониманием чтения как духовной практики, способа самосовершенствования, который приближает человека к Богу.

Таким образом, в зависимости от понимания его сущности можно выделить **три типа чтения:**

1) **Этическое (воспитывающее, развивающее, познавательное);**

2) **Утилитарное (прагматическое, функциональное);**

3) **Эстетическое (эмоциональное, творческое, экзистенциальное).**

Очевидно, что **сущность чтения представляет собой чрезвычайно сложное образование.** В различные исторические эпохи на первый план выходила то этическая, то социально-педагогическая, то познавательная, то утилитарная, то творческая, то экзистенциальная сторона сущности чтения.

Однако, говоря о сущности чтения, о его ценности для этического, интеллектуального, эстетического, духовного, интеллектуального развития личности и общества и важности решения проблем, связанных с задачей приобщения к нему возможно большего количества людей (детей и взрослых), было бы неверно не затронуть проблему отрицательного (или, скорее, скептического) отношения к чтению.

Противники чтения исходят из того, что не всякая книга несет действительно ценное знание, талантлива, правдива. Стоит отметить, что понимание того, что не все надо читать, что написано, было присуще уже Античности.

Существуют **антиномии** [2] в понимании ценности чтения: с одной стороны: «Человек перестает мыслить, когда перестает читать»; с другой – «Чтение чужих мыслей препятствует рождению своих»; с одной стороны – «начитанность» как положительная характеристика личности; с другой – «зачитанность» как черта человека, оторвавшегося от реальности.

Ф-М. Вольтер указывал на «страшный вред чтения». Ф. Бэкон говорил о возможном негативном влиянии чтения, если не учиться неискаженному пониманию. А. Шопенгауэр утверждал, что «Когда мы читаем, за нас думает другой; во время чтения наша голова, в сущности, есть арена чужих мыслей». Современный филолог, писатель, мыслитель У. Эко признает, что «у нас слишком возвышенное представление о книге, мы охотно ее боготворим. Но на самом деле, если присмотреться, гигантскую часть наших библиотек составляют книги, написанные людьми совершенно бесталанными …».

М. Пруст, указывал, что «чтение приближает человека к духовной жизни, указывает на существование этой сферы, однако оно не в силах ввести нас вовнутрь; чтение располагается на пороге духовной жизни»[3].

Нельзя не видеть и то, что некоторые книги несут сильнейший заряд ненависти («Майн кампф» и многие другие в этом роде).

---

[2] Антиномия (от греч. « противоречия») - ситуация, в которой противоречащие друг другу высказывания об одном и том же явлении, объекте имеют логически равноправные основания. Их истинность или ложность нельзя обосновать в рамках принятой парадигмы. И. Кант объясняет антиномию как противоречие, в которое теоретический разум впадает сам с собою, когда он идею абсолютного относит к миру как совокупности всех явлений. Известно, что И. Кант сформулировал ряд принципиальных антиномий морального, религиозного и эстетического характера.

[3] По И. Канту, мы знаем о Пространстве. Времени, Материи и т.д. только как о явлениях (феноменах), но ничего не знаем, каковы «вещи-в-себе» (ноумены). «Вещью-в-себе» является и Чтение.

Некоторые исследования связывают интенсивное чтение с помешательством, самоубийством и т.д. [3, с.143-156.] Нельзя не заметить и двойственность сущности чтения как социального явления: с одной стороны, чтение способствует формированию нравственных и компетентных людей, что необходимо государству для морального, экономического и политического развития, а с другой стороны – чтение стимулирует свободомыслие и независимость личности, что воздействует на стабильность государственной системы.

Безусловно, свободное чтение способствует формированию свободной личности, ее собственной позиции, что в авторитарных обществах корректируется введением цензуры и формированием такого круга чтения, которое отвечает официально принятым ценностям.

Таким образом, необходимо понять, что, как и любое другое явление, чтение **не несет абсолютную категорию Добра**.

Как средство получения информации, как средство коммуникации, как средство понимания и познания чтение амбивалентно. Положительный или отрицательный заряд ему придают интенции читающего (и пишущего). А также – добавим – рекомендующего. Поэтому представляется, что знание о сущности чтения и ее эволюции чрезвычайно необходимо тем, кто занимается его продвижением, т.к. позволяет выстроить верную стратегию приобщения к чтению личности, находящейся на разных стадиях жизненного пути и испытывающей потребности в «разном чтении».

Очевидно, что в современную электронную, сетевую**, компьютерную эпоху понимание сущности чтения углубляется.** В ситуации расширения визуальных возможностей обучения, общения она (сущность) приобретает некий особый характер, т.к. необходимо признать, что чтение остается **единственным способом** приобщения к мировому **знанию** (науке, культуре) и **опыту** (интеллектуальному, эмоциональному, прагматическому), **зафиксированному в письменной форме на любом носителе** – пергамене, бумаге, экране. Именно в этом и заключается сегодня сущность чтения (**«сверхсущность»**), которую еще предстоит глубоко осмыслить.

Список литературы:

1. Мелентьева Ю.П. Общая теория чтения. Постановка проблемы.//Чтение в образовании и культуре. М.: РАО, 2011.
2. Шапошников А.Е. История чтения в России. X-XXвв. М., Либерея, 2001.
3. Равинский Д.К. Книга- учебник жизни?//Библиотека и чтение:сб.научн.тр./Рос.нац.б-ка- СПб, 1995.
4. История чтения в Западном мире от Античности до наших дней /сост.Г. Кавалло, Р. Шартье. Научн. ред. русск.изд. Ю.П. Мелентьева. - М.: Издательство «Фаир», 2008. - 544 с.
5. *Карьер Ж-К, Эко У.* Не надейтесь избавиться от книг! – СПб: Симпозиум, 2010.- 336 с.
6. Книга в культуре Возрождения. - М.: Наука, 2002. - 271 с.
7. *Мелентьева Ю.П.* Чтение: явление, процесс, деятельность. - М.: Наука, 2010.-181с.
8. *Семеновкер Б.А.* Эволюция информационной деятельности. Рукописная информация. Ч.1-2. М.: Пашков дом, 2009-2011.Ч.1. с.248; Ч.2. 336 с. (Российская государственная библиотека).
9. *Стефановская Н.А.* Экзистенциальные основы чтения. - Тамбов, 2008. -264 с.
10. *Хайдеггер М.* Что значит читать? // М. Хайдеггер. Работы и размышления разных лет. - М. 1993.

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
www.pmedu.ru
2012, №1, 73-81

ЛИТЕРАТУРА И СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ

THE LITERATURE AND FORMATION OF THE INDIVIDUAL

Жижина А.Д.
Ведущий научный сотрудник Института содержания и методов обучения РАО,
кандидат филологических наук
E-mail: alevtina.zhizhina@yandex.ru

Zhizhina A.D.
Leading research scientist of the Institute of content and methods of education
(Russian Academy of Education)
Candidate of Science (Philology)

Аннотация. В статье рассматривается роль литературы, участвующей в сохранении культурного опыта человечества, в обогащении им новых поколений, дается характеристика перспектив осуществления литературного образования в школе в русле поликультурного общества.

Annotation. Article consider the role of the literature participating in preservation of cultural experience of mankind, in enrichment of new generations, the characteristic of prospects of realization of literary education at school in the tideway of a polycultural society is given.

Ключевые слова: общее образование; литературное образование; поликультурное общество.

Keywords: general education; literary education, polycultural society.

Развитие личности можно рассматривать в онтогенезе (на протяжении всей жизни). И все же основы ее духовно-нравственного становления закладываются, преимущественно, в школьные годы, когда происходит усвоение соответствующего опыта, накопленного человечеством и сфокусированного, прежде всего, в лучших образцах художественной литературы.

Глобальная цель всего школьного образования – подготовить новое поколение к … Продолжение формулировки претерпевало изменения. Долгое время преобладало словосочетание «к жизни в обществе», но приходилось возражать, поскольку жизнь может быть и недостойной.

Добавление («подготовить») «и к труду» также нуждалось в уточнении, так как чаще всего представление о труде связывалось с работой на производстве, в учреждении, приносящей доход – средства к существованию. Однако, например, в наше время женщина может нигде не работать, занимаясь важным делом – воспитанием детей, для чего так необходимо быть образованным (желательно разносторонне) человеком. Более приемлемым, чем «жизнь» или «труд», представлялось полновесное слово «деятельность». Сейчас оно возобладало.

Цель образования определяют также и как развитие свойств личности, нужных для включения в социально ценную деятельность. Воспитанием таких свойств на живых примерах занимается художественная литература.

Организация процесса литературного образования требует учета многих факторов. Сосредоточим внимание на одном из наиболее важных, но, к сожалению, обычно оставляемых в тени. Это – состоя-ние современного полиэтнического российского общества. Литературное образование осу-

ществляется в его пределах, и на него оно должно быть ориентировано, черпая отсюда и особенности своих целей, и сам человеческий материал (детский, подростковый, юношеский), с его особенностями, в известной мере обусловленными этим состоянием социума.

К тому же, развиваясь, общество будет вынуждено затем воспринять и результаты образовательного воздействия – «плоды просвещения» (в лице сформировавшегося пополнения).

Возникает вопрос: а возможна ли устойчивость такого цикла при столь стремительных и масштабных переменах в самом обществе? Надо учитывать, что подобные изменения, безусловно, должны сказаться на внутренней сущности личностного эталона, к которому в идеале устремляют своих питомцев педагоги (с опорой на чтение литературных шедевров).

Натиску каких же сил подвергался эталон личности в наше время? В чем именно сказалось, каким образом проявилось такое воздействие?

Чтобы попытаться найти ответ, следует обратиться к отличительным особенностям социума, в пределах которого протекает образовательный процесс, то есть российского полиэтнического поликонфессионального… общества в его современном состоянии.

Необходимо выявить те особенности нашего общества, которые интенсивно воздействуют на процесс литературного образования, на восприятие художественных произведений современными подростками.

Обращаясь к проблемам общества полиэтнического, следует уточнить, что в данном случае этнос будет интересовать нас, прежде всего, как историко-культурный феномен, как объединение людей по признакам общей культуры, языка (и в меньшей мере – по признакам территориальным, родственно-генетическим).

В этой связи нельзя будет обойти вопрос социализации формирующейся личности, памятуя, что процесс этот протекает при неизбежном воздействии «своей» этнической культуры (если она отчетливо проявлена в среде обитания социализируемой личности).

В полиэтническом обществе процесс отличается большей сложностью, и мера этой сложности зависит от непосредственного контакта данного этноса с другими, от исторических, культурных (в том числе литературных) связей.

Специалисты в области общей педагогики и частных методик указывают на ценностно-целевые аспекты образовательно-педагогической парадигмы, связывая ценности образования с традиционными ментальными ценностями российского социума, различая в образовательно-педагогическом целеполагании ментальные основания. (Гершунский Б.С.).

Проблемы полиэтнической школы потребуют (как представляется) неизбежного дополнения. Правда, обращение к русской литературе в такой школе побуждает заострять внимание именно на русской ментальности, отраженной в этой литературе.

Однако длительная история существования России многонациональной (полиэтнической) вносит если не поправку, то, во всяком случае, дополнительный аспект в содержательное наполнение употребляемого в данном исследовании термина «ментальность».

Основные причины тому: длительность контактов; совместное преодоление разносторонних препятствий на пути развития в составе единого государства (с единой образовательной политикой); успешное решение совместными усилиями общих для всех этносов проблем; тесное, поощряемое государством взаимодействие различных культур, прежде всего, – литератур.

Неизбежное в таких условиях сближение привело, однако, не к ожидаемому заметному стиранию различий в «ментальностях». Важно, что создавались условия для развития разносторонних плодотворных контактов – платформа для взаимопонимания.

Специального исследования требует гипотеза о возникновении единого ядра того национально-этнического многообразия, которое представлено в составе Российской Федерации.

Можно ли говорить о существовании такого ядра? Если «да», то в каком состоянии оно пребывает – в эмбриональном? – или просто в первоначальном (находясь на ранней стадии существования)? Или в наше время оно постоянно подвержено трансформации?

Каковы условия, возможности и перспективы его развития на основе культуросообразности, на основе отношения к культуре каждого этноса как к самодостаточной (в смысле – «самоценной») и вместе с тем способной обогащаться в процессе взаимодействия с культурами, входящими в единый социум, в свою очередь, обогащая их?

Все подобные вопросы нуждаются в перманентном исследовании.

С другой стороны, в настоящее время остро стоит проблема преодоления противоречий, неизбежно возникающих при тесном контакте лиц, воспитанных в русле разных этнических нравов и обычаев, в том числе очень древних. Контактируя, представители разных этносов порой даже не предполагают, что такие различия (иногда – противоположности) возможны. Необходима программа «ликбеза» (ликвидации безграмотности) в этой области и для молодежи, и для взрослого населения. Для ее составления и реализации нужны рекомендации, разработанные на основе примеров из живой действительности. Они есть, но их недостаточно. Необходим сбор такого материала, его оценка, соотнесение и систематизация различных фактов.

Примеры из произведений русской и других литератур могут содействовать налаживанию благоприятных контактов. Значение художественной литературы (в частности, и как этнокультурного явления) нередко недооценивается специалистами негуманитарных областей знаний, что отрицательно сказывается на функционировании соответствующего учебного предмета. (Между тем можно обратиться к высказываниям самих негуманитариев, тех из них, чье мышление отличается масштабностью: они говорят о возможностях использования литературы в сфере технических профессий).

Целевые установки литературного образования свидетельствуют о его жизненной важности, возрастающей при рассмотрении литературных явлений в этнокультурном аспекте. Недаром Парижская хартия для новой Европы провозглашает: международное сообщество берет на себя обязательства по поддержанию этнокультурной специфики, поскольку этнокультурное разнообразие лежит в основе развития человечества. (Напомним и о концепции этноплюрализма, которая провозглашается Единой Европой).

Международное право защищает этнокультурную безопасность, основанную на возможности воспроизводства и развития культуры. В этой связи должна оцениваться и роль литературы, участвующей в сохранении культурного опыта человечества, в обогащении им новых поколений.

Важно учитывать при этом и возрастающую необходимость интеграции. По характеристике специалистов «этнические отношения в настоящее время являются одним из самых проблемных процессов, которые нуждаются в нахождении путей и способов их объединения».

Периодически на международной арене ситуация обостряется, создается угроза распространения конфликтов (возникающих, например, в странах Востока и на Африканском континенте). Всё, что происходит в мире, влияет на состояние каждого, в том числе и нашего общества.

Атмосфера тревожности, взаимного недоверия может прямо или косвенно сказываться и на мироощущении молодого поколения. Преодолению конфликтов способствует толерантность. Она представляет собой «добродетель воздержания от употребления силы для вмешательства во мнения или действия другого» даже при несогласии с ними. Наряду с провозглашением важности самой идеи толерантности нужны немалые дополнительные усилия для внедрения ее в сознание инакомыслящих, а затем для перехода от применения толерантности в одностороннем порядке к достижению обоюдных согласованных действий. К достижению этой цели, столь необходимой для нормального развития современного мира, должны быть привлечены усилия, прежде всего, деятелей культуры, писателей, воспитателей молодого поколения.

Специального рассмотрения требует вопрос о становлении на планете глобально-информационного общества. Он связан «с проникновением элементов новой культуры во все сферы жизни практически всех стран». Традиционное модернизируется с учетом новых потребностей. Интерес к традициям предков возрастает.

В образовательных стандартах нового поколения по существу названы (в разделе о целях литературного образования) составляющие эталонной характеристики личности современного человека,

которую следует формировать средствами литературы как учебного предмета. К ним отнесены: духовность, гуманизм, национальное самосознание, гражданственность, патриотизм.

Вспомним, что формирование этих черт, моральных качеств, свойств личности было включаемо в состав целей литературного образования не только сейчас, то есть на постсоветском этапе развития общества. Оно присутствовало там и прежде – в советскую и досоветскую эпохи.

Необходимо раскрыть значение этих понятий (целей литературного образования) в связи с современным состоянием российского социума, подчеркнув важность формирования общероссийского гражданского сознания. Предстоит подумать, в какой документ было бы удобнее это включить и, если не найдется такой возможности в лаконичном издании образовательных стандартов, то (по возможности) ввести туда ссылку на издание, содержащее расшифровку.

Арсенал, из которого осуществляется отбор лучших художественных произведений для учебных программ, – это в основном русская литература, начиная с позапрошлого века. Тогда (и ранее) русское общество уже было полиэтническим.

Современным оно становится после глубоких изменений, происшедших в 1990-е годы. В словарях значение термина «современность» толкуется как «эпоха», отсчет которой ведется от нового состояния социума как результата коренных перемен. В настоящее время страна переживает новый этап, который различными слоями общества, отдельными группами воспринимается неоднозначно. Однако ощутимо осознание того, что намечается выход из переходного состояния, что развивается тенденция преодоления негативного наследия 1990-х годов.

Цели литературного образования, разумеется, должны быть соотнесены с целями современного российского социума, с которыми приходится считаться формируемой личности и тем более личности, уже сформированной (взрослому человеку). Но прежде уточним, как, по каким параметрам следует соотносить понятия «социум» и «образование». Что чему подчиняется, что чем определяется?

Безусловно, понятие «социум» шире, а понятие «образование» – нечто производное. У него служебная функция передаточного механизма, вручающего новому поколению наследие – культурный опыт, накопленный человечеством. Относительно образования литературного можно утверждать, что оно (наряду с этой основной функцией) в какой-то мере самоценно и во всех неповторимых своих проявлениях, во всей самобытности адресуется школьнику как формируемой личности.

Приходится признать, что социум, как ни широка сфера его целевых возможностей, не всегда сверхличностен. Например, гении (а иногда и просто оригиналы) не вписываются полностью в ограниченные рамки современного им общества. Гении вмещают в свое творчество традиции, подлежащие сбережению или реставрации, осмысливают происходящее. А своими открытиями они приближают будущее. В шедеврах, бессмертных творениях они в то же время выступают хранителями столь необходимой связи времен, эпох, поколений.

Общество страдает от людского эгоизма. Но,согласимся, что социум, находящийся в состоянии духовного кризиса, ныне постепенно преодолеваемого, не всегда прав, хотя бы по отношению к гениям, не согласным с ним, кризисным. Отчетливее проявляет себя кризис экономический. Процессы, происходящие в сфере культуры, значительно сложнее и с трудом поддаются нормированию.

Относительно образования можно утверждать, что оно призвано обслуживать современный ему (и будущий) социум. Однако, несмотря на эту ведущую, глобальную цель, образование способно не только служить обществу, но также и переделывать его – закладывать в собственные цели инновационные или утраченные традиционные ценности (так называемые «вечные», но подлежащие порой иному прочтению в новых условиях).

Это – цели, опережающие современные возможности общества с тем, чтобы влиять на его дальнейшее совершенствование. Воздействию литературного образования подвержены гуманитарные сферы, область культуры (искусства, языка), но (как будет показано далее) не только они.

Итак, вне всякого сомнения, все сказанное о социуме в связи с проблемой целеполагания должно учитываться при определении целей литературного образования, которое зиждется на прочтении самих художественных произведений, проникновении в их суть.

Встает вопрос: что представляет собой современное российское общество, в пределах которого осуществляется литературное образование? Каковы цели общества – с ними неизбежно должен быть связан ответ на поставленный вопрос? Чтобы заявлены были не просто заманчивые, а на самом деле важные цели литературного образования, необходимо отдавать отчет в сложности социальной обстановки, учитывать особенности современной эпохи. Иначе эти цели могут оказаться всего лишь продекларированными, но не поддающимися достижению, воплощению в жизнь.

При этом определяющими должны быть цели социума, обусловленные не столько его насущными нуждами, сколько существенными требованиями, направленными на его совершенствование, на преодоление межэтнических, межконфессиональных и прочих противоречий и конфликтов.

Результаты социологических исследований свидетельствуют о том, что современный российский социум подвергся длительному гуманитарному кризису. Подтверждаются факты негативного отношения к понятиям: «ответственность перед обществом», «гражданский долг». Указывают на укоренившееся размывание представлений о высоких идеалах…

В средствах массовой информации продолжают звучать голоса наших соотечественников, обеспокоенных состоянием современного общества. Известно, что семья – основа общества. Однако во многих семьях воспитание оставляет желать лучшего. Иногда его можно квалифицировать как антиобщественное, направленное на обогащение любой, даже преступной, ценой. В большинстве семей родители, поглощенные преумножением материального достатка, не находят времени на общение с собственными детьми, на их воспитание. В итоге не только окружающие, но и сами они страдают от эгоизма и даже агрессии своих отпрысков.

Немало претензий остается к нежелательному «чтиву» (и экрану), вредному для формирования личности, которая в итоге становится опасной для общества.

Актуально-перспективным следует признать приобщение подростков, молодежи к чтению великих творений художественной литературы. Она способна и в наше сложное время осуществлять коррекцию неустойчивого сознания, искаженного негативными деформирующими влияниями, возрождать притягательную силу идеалов – нравственных, эстетических.

Успешность этого процесса зависит от качества литературного образования, формирующего читателя, способного проникать в мир художественных образов, а затем проникаться заложенным в произведение мощным эмоциональным зарядом. Литературное образование развивает (должно развивать) стремление и в известной мере умение постигать неиссякаемое богатство искусства слова, обогащая свой внутренний мир.

Становление личности достойного члена российского общества в значительной мере зависит от получаемого в школе образования, прежде всего литературного. Поэтому так важен вопрос о путях его совершенствования, в первую очередь, об отборе содержания, отвечающего высоким требованиям.

Цели образования литературного, проблемы, выбор общего направления движения; теория с указаниями практикам, чего именно они должны добиваться… В этих пределах мыслилась академическая наука. Исполнив эту высокую миссию, она передавала бразды правления сугубой практике. И далее – спрос с главного «реализатора» – с учителя. Но, чтобы обеспечить воплощение, необходимо разработать способы и средства достижения выдвинутых целей, снабдив учителя всем для этого необходимым. При этом исходные позиции определяются содержанием литературного образования, формирование которого немыслимо вне стандартизации, осуществляемой под пристальным контролем и при участии академической науки.

Обратимся к отбору художественных произведений для старшей школы. Сложность подобной задачи определяется не только возрастными и другими показателями одного ряда. Важно также, что только этот этап отличается двумя уровнями – базовым и профильным, И необходимым становится их соотнесение.

Начать соотнесение следует, очевидно, с общих для обоих уровней позиций, требований и самих отобранных для изучения произведений. Очевидно, что содержание литературного образования должно формироваться на основе научно разработанных, выверенных критериев отбора. Существуют их перечни, которые неизбежно продолжают дополняться.

Все произведения, предлагаемые для изучения, должны быть снабжены веским обоснованием: на каком основании определяется их соответствие требованиям к отбору материала? К сожалению, выбор носит иногда случайный или субъективно-вкусовой характер. К тому же один и тот же критерий оказывается приложимым к сотням произведений. Даже шедевров так много, что приходится решать, какое из произведений «шедевральнее».

Как ни велика работа, проделанная в ходе стандартизации, можно предположить, что совершенствование процесса отбора станет перманентным, поскольку обновление стандартов должно происходить постоянно. Уже на данном этапе становится ясным, что одного перечисления критериев недостаточно, что возникает потребность в уточнении, как осуществлять их учет, каким образом вводить в действие, в какой последовательности? Может быть, по степени их важности? Однако мнения относительно значительности того или другого критерия расходятся (несмотря на то, что признаки приоритетности отвлеченно намечаются).

Поэтому, завершив попытку оценить роль каждого критерия в процедуре отбора, плодотворным представляется такой дальнейший путь: оперировать (в итоге) не отдельно взятыми критериями, а их совокупностью (памятуя, что обычно не все составляющие этой совокупности равнозначны).

На каких же весах измерить долю участия того или иного критерия в решении судьбы конкретного произведения? Картина соотнесения может меняться в зависимости от образовательных целей и задач. А они (при существовании единого ядра) различны для базового и профильного уровней литературного образования, для русской школы или иной.

Чтобы получить более отчетливую картину, попытаемся соотнести содержание базового и профильного уровней старшей школы в современном российском обществе. Но сначала относительно тех требований к отбору содержания литературного образования, которые являются общими для обоих уровней на основе единых образовательных целей (то есть, продолжим начатые поиски ответов).

Задачи литературного образования многообразны, поэтому отбираемые произведения рассматриваются не только как самодостаточный объект освоения, но одновременно и как материал для решения других задач.

Среди них, например, формирование умений и навыков, связанных с обеспечением, развитием коммуникативности, столь необходимой будущим филологам (профильный уровень). Она окажется востребованной и лицами технических специальностей (базовый уровень). Всем понадобится и умение убеждать, доходчиво объяснять при помощи грамотной, стилистически опрятной, выразительной речи.

Позитивная коммуникативность – залог межнационального взаимопонимания, более успешной жизнедеятельности в самых различных областях.

Можно назвать и другие (попутные) задачи, связанные с коммуникативностью. Например, решение многих жизненно важных проблем, таких, как руководство людьми в любой сфере, общение в семье.

Выбирать литературные произведения для изучения желательно (и не только на профильном уровне) с учетом возможности их использования в качестве материала для постижения, например, эстетической функции художественной речи, поскольку от этого зависит успешность проникновения в мир художественного произведения и, следовательно, сила его воспитательного воздействия. С этой целью могут быть проанализированы детально, например, отдельные фрагменты крупного (не изучаемого полностью) произведения, содержащие необходимый текстовой материал для развития речи или такой, например, как оригинальные, редкостные метафоры, символика.

Предстоит, очевидно, продумать возможность создавать подборки подобных фрагментов, может быть, в том числе из произведений, включаемых в списки для чтения. Они могут пополнить набор

небольших изучаемых произведений – стихотворений, рассказов, анализируемых в полном объеме. (Возможны и другие варианты.)

Подобный подход к отбору, формированию содержания литературного образования поможет в условиях сокращения времени, отводимого на литературу, добиться текстового обеспечения занятий по освоению учебного предмета, столь важного во многих отношениях.

При воспитании, в том числе семейном, необходимо проникновение в духовный мир человека, чему способствует психологизм, присущий литературным произведениям, что также следует учитывать как один из важных факторов – критериев отбора.

А развиваемое художественной литературой образное мышление (наряду с логическим) необходимо во многих профессиях – как гуманитарных, так и технических и прочих, весьма разнообразных. Такую способность искусства слова (каждый раз – меру этой способности) также необходимо учитывать в процессе отбора литературного материала.

Успешность деятельности на многих поприщах зависит и от развитости воображения, в значительной степени определяющего возможность открытий – и научных, и инженерных, и прочих. Сам процесс совершенствования воображения обусловлен, прежде всего, контактом с произведениями художественной литературы, которая предлагает не готовые зрительные, слуховые и другие образы, а побуждает создавать их в своем сознании. Степень созидания, причем творческого, настолько велика, что ставит этот вид искусства почти вне конкуренции.

Такие задачи всеобщего характера (казалось бы, сверхлитературные) способны предъявлять свои требования к отбору произведений, на материале которых предстоит обеспечить решение многих всевозможных задач и проблем. От подобных факторов так же, как и от обозначенных во всех документах, зависит, и в немалой мере, формирование содержания литературного образования на обоих уровнях – базовом и профильном (общее ядро).

Однако при конкретизации, в процессе отбора произведений на каждом из этих уровней, проявятся и особенности: объем многих критериев будет выплёскиваться за пределы общего ядра, и они окажутся в какой-то своей части разными для базового уровня и для профильного.

Так, например, задача – проникнуть в мир образов художественного произведения – является общей для обоих уровней, неизбежно влияя на отбор произведений. Однако идентичности в ее реализации там и здесь не наблюдается.

Базовый уровень предполагает формирование полноценного восприятия художественной речи (в соотнесении с речью обычной), постижение таких явлений, как аллегория, олицетворение, простая метафоричность, отчасти – доступная символичность.

На этом (базовом) уровне из символических образов освоению доступнее те, распространенность которых высока. Такие, например, как словообраз «утро». Прямое значение этого слова – «начало дня». В символическом значении это – «утро года» (весна), «утро жизни» (юность).

При соответствующем наборе произведений, содержащих усложняющуюся символику, в итоге их изучения можно ожидать преодоление этого барьера на пути вхождения школьников в особый мир искусства слова.

Лирика – самый сложный литературный род, и на базовом уровне он, даже при соответствующей подборке стихотворений, может восприниматься порой или искаженно, или поверхностно. И в профильной школе лирика в большинстве случаев остается филологически менее освоенной областью. Повышенного внимания требует ее многообразная символичность, ёмкость лирического слова, его (подчас бесконечная) эмоционально-смысловая перспектива. Всё это должно быть заложено в наборе изучаемых произведений, также как и возможность формирования представления о развитии лирических образов, которое продолжается даже в составе завершенного произведения, в процессе его функционирования (особенно при восприятии его всё новыми поколениями читателей).

Проникновение в мир образов художественного произведения, не до конца состоявшееся на базовом уровне (при самостоятельном восприятии), в профильной школе на сложном материале продолжается даже на завершающем этапе.

Перейдем к следующему вопросу. В чем различия требований, предъявляемых к содержанию, с одной стороны, базового уровня и, с другой, – профильного? Обеспечение базового уровня осложняется ограниченностью учебного времени, отводимого на данный предмет. Сложные образовательные, воспитательные задачи приходится решать на малом объеме изучаемого материала.

У каждого уровня – свои особенности. На базовом уровне, например, историко-литературный процесс, место произведения в истории литературы могут изучаться менее основательно, чем на профильном. Достаточно иногда общего ознакомления с подключением при необходимости вспомогательных средств: комментариев, толкований разных типов (от лексических, культурологических до литературоведческих, отчасти – интерпретирующих). Иного подхода требуют анализируемые произведения. Необходимо основательное проникновение в систему образов.

Думается, допустимым можно признать такой подход: если творение видного писателя сыграло важную роль в прошлом и отошло на второй план, то предпочтение может быть отдано другому произведению, значение которого для нашего времени велико. Нельзя забывать, однако, что такой подход, как и в других случаях, не должен применяться изолированно, без учета всей совокупности критериев отбора произведений при формировании содержания литературного образования.

В старшие классы с филологическим профилированием приходят в основном школьники, наиболее подготовленные. Но, поскольку сюда переносится всё самое сложное, то, что было не глубоко, не до конца освоено в основной школе, появляется необходимость осмыслить сам характер этой сложности.

Относительно произведений, предлагаемых для изучения, можно утверждать, что на этом уровне привлекаются новые произведения, более сложные по проблематике, психологизму. Помимо этого, текстовой материал должен по возможности отвечать задачам, связанным с необходимостью усвоения планируемых научных знаний в области филологии и соответственно овладения более компетентными действиями.

В целях профилирования возможно также повторное обращение к ранее изученным произведениям, постижение которых становится основательнее, глубже, раскрываются новые аспекты.

В профильной школе не только увеличивается объем получаемых знаний, но наряду с этим происходят и качественные изменения. Может вводиться, например, наиболее распространенная профессиональная лексика, терминология, отсутствующая на базовом уровне. В школах с этнической спецификой соответственно – в сопоставлении с явлениями родной литературы учащихся, для чего понадобятся произведения писателей данного этноса, высказывания ученых об этой литературе.

В настоящее время, когда в большинстве случаев в одном классе обучаются дети и коренных жителей, и представителей многочисленных этносов (в том числе иностранцы), слабо владеющие русским языком, появляется тенденция к созданию двухвариантных учебников.

В профильной школе возрастает значение места, занимаемого произведением в историко-литературном процессе. Однако этот критерий не становится преимущественным, поскольку одновременно возрастает значение и других критериев, таких, как художественное совершенство, с которым связано и наличие материала для усвоения теоретико-литературных понятий (условно подобные критерии можно обозначить как: «профессионально ориентированные»).

Критерий актуальности, имеющий отношение и к базовому уровню, в отношении к профильной школе должен рассматриваться также в сочетании с другими критериями (с учетом воспитательных возможностей, художественных достоинств произведения).

Особенности критериев отбора при формировании содержания литературного образования в школе с этнической спецификой определяются еще большей компактностью изучаемого материала, что требует дополнительного отбора (сокращения) с учетом возникающих трудностей освоения иноязычного, инокультурного искусства слова.

Итак, намечены основные пути и направления поисков, прежде всего, те из них, которые, к сожалению, не привлекали к себе должного внимания.

Среди рассмотренных вопросов в качестве насущного можно назвать следующий: как рациональнее распорядиться критериями отбора материала для построения системы содержания литературного образования на двух уровнях – базовом и профильном, привлекая эти критерии не в изолированном виде, а в их совокупности?

Совокупность критериев отбора должна учитываться не как простая их сумма, а как соединение, синтез разновеликих составляющих. При этом значительность и степень влияния каждого критерия порой определяется многими факторами, и каждый раз – особо, в соответствии именно с этой, поставленной перед авторами образовательных стандартов глобальной задачей или пакетом задач.

Многие из поднятых вопросов достаточно основательны и поэтому потребуют продолжения исследования. Последнее десятилетие подготовило почву для развития важных направлений. В педагогической филологии это – осознание необходимости тесной связи таких «самостийных» ее областей, как языкознание, которое языковеды склонны причислять к точным наукам, и литературоведение, исследующее искусство слова, вычислить которое невозможно.

Координация, объединение усилий языковедов и литературоведов могут способствовать созданию условий для интеграции двух предметов в составе единой учебной дисциплины (словесность); для постижения процессов преобразования обычной речи в речь эстетически значимую. В процессе формирования содержания литературного образования, важно учитывать и перспективы развития таких областей дидактики, как обучение проникновению в мир искусства слова; подготовка к непрерывному, постоянному образованию; литература и экранная культура; информатизация системы литературного образования (неизбежная, но требующая изучения всех своих плюсов и минусов).

В итоге создадутся условия для повышения обоснованности содержания литературного образования.

Список литературы:

1. Гулиев М.А., Коротец И.Д., Чернобровкин И.П. Этноконфликтология. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д, 2007, с. 30.

2. Гулиев М.А., Коротец И.Д., Чернобровкин И.П. Этноконфликтология. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д, 2007, с. 212.

3. См., например, учебное пособие для 9 – 11 классов общеобразовательных учреждений: А.Д. Жижина «Русская классическая поэзия XIX века». М.: Русское слово, 2011, а также программу к нему.

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
www.pmedu.ru
2012, №1, 82-87

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ

INNOVATIVE PROCESSES IN THE GENERAL EDUCATION

Харисова Л.А.
Заведующая лабораторией Института инновационной деятельности в образовании РАО, доктор педагогических наук, профессор
E-mail: sun227@yandex.ru

Kharisova L.A.
Head of the laboratory of the Institute of innovative activity in education
(Russian academy of Education)

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы оценки качества инновационной деятельности школ и результаты эмпирического исследования восприимчивости школ к новшествам лаборатории анализа инновационных процессов в общем образовании Института инновационной деятельности в образовании РАО.

Annotation. Article consider theoretical bases of an estimation of quality of innovative activity of schools and results of empirical research of a susceptibility of schools to innovations of laboratory of the analysis of innovative processes in the general education of Institute of innovative activity in education of the Russian Academy of Education.

Ключевые слова: развитие образования, новшества, инновационный процесс, инновационная деятельность, восприимчивость, когнитивная, мотивационная, операциональная и организационная готовности, создание, распространение и освоение новшеств.

Keywords: development of education, innovations, innovative process, innovative activity, a susceptibility, cognitive, motivational, operational and organizational readiness, creation, distribution and development of innovations.

Существующая система общего образования не удовлетворяет запросам общества и государства, ей предъявляются принципиально новые требования, которые отчетливо прозвучали в Концепции Федеральных государственных образовательных стандартов, инициативе “Наша новая школа” и программе развития образования на 2011-2015 годы.

Реализация поставленных задач требует от школы качественных изменений. Изменения в системе общего образования, направленные на повышение ее качества и результативности, принято называть *развитием.* Школы, работающие в режиме развития, предметом своих изменений рассматривают образовательную систему. В таких школах происходят изменения в целях, содержании, организации учебно-воспитательного процесса, в способах оценки, в профессиональной готовности педагогов. К сожалению, количество таких школ в системе общего образования незначительное. Большая часть школ работает в режиме функционирования, а если в них и происходят изменения, то они носят фрагментарный характер, и часто педагоги не подготовлены к их внедрению. Внедрение новых педагогических разработок в образовательные системы школ требует от педагогов определенных знаний, умений, отношений и возможностей.

Освоение новшеств является одной из стадий *инновационного процесса, который следует рассматривать как процесс развития образования за счет создания, распространения и освоения новшеств, то есть процесс целенаправленных изменений в образовательной системе школы за счет введения в нее каких-то новшеств (В.С. Лазарев).*

Введение в школы новых педагогических разработок требует активного участия педагогов в инновационной деятельности, т.е. участия педагогов в аналитической работе по выявлению проблем в образовательной системе и внедрении существующих возможностей в виде педагогических разработок в образовательную систему школы для повышения ее качества.

В области теории инноватики в образовании сотрудниками Института инновационной деятельности в образовании РАО проводились исследования, в ходе которых выявлялись типы стратегических ориентаций школ, характер их потребностей в изменениях, анализировались внешние и внутренние условия инновационной деятельности в точки зрения их благоприятности, оценивалось состояние инновационной деятельности.

Среди факторов, которые по оценкам директоров школ в наибольшей мере влияют на инновационную деятельность, были названы недостатки в стимулировании инновационной деятельности, в информированности о новых разработках, в возможностях для изучения передового опыта, методического обеспечения инновационной деятельности и другие.

Проведенные исследования показали, что хотя тенденции к внедрению новых педагогических разработок в школах существуют, но интенсивность изменений не соответствует объективно необходимой. И главным фактором, как способствующим, так и препятствующим инновационной деятельности, является отношение к ней учителей.

Для углубления знаний о состоянии и повышения качества инновационной деятельности в школах в рамках общей темы Института инновационной деятельности в образовании РАО «Теоретические модели и методы инновационной деятельности в образовательных учреждениях» лабораторией анализа инновационных процессов в общем образовании проводилось исследование восприимчивости общеобразовательных учреждений к новым педагогическим разработкам. Исследование осуществлялось в два этапа. Первый призван был дать картину состояния восприимчивости школ к новым педагогическим разработкам и выявить актуальные проблемы. На втором этапе исследования необходимо было ответить на вопрос: “Что и как делать, чтобы повысить восприимчивость школ?”

На основе уже выявленных ранее основных характеристик инновационной деятельности (чувствительность к проблемам, восприимчивость к новшествам, внедренческий потенциал и креативность) предметом нашего исследования была определена восприимчивость школ к новым педагогическим разработкам.

Восприимчивость к новым педагогическим разработкам в нашем исследовании понимается, как *способность школы находить, оценивать и выбирать разработки, внедрение которых потенциально позволит повысить качество образования.* Мы считаем, **если учителя будут активно участвовать в анализе образовательной системы, будут знать проблемы и способы их решения, оценивать новшества и участвовать в принятии решений об их внедрении, проявлять желание участвовать в инновационной деятельности, то повысится их восприимчивость к новым идеям, разработкам, а, следовательно, и качество инновационной деятельности.**

Методологической основой для проведения исследования является теоретическая база педагогической инноватики, критериально-ориентированный подход к оценке качества инновационной деятельности и системно-целевой подход к ее совершенствованию.

Мы предположили, что составляющими восприимчивости могут быть следующие компоненты: когнитивный, мотивационный, операциональный и организационный.

Когнитивный компонент восприимчивости понимается как информированность педагогов о существующих вовне педагогических разработках, предназначенных для использования в образовательном процессе.

Мотивационный компонент восприимчивости следует понимать как наличие у педагогов школы актуальной потребности и положительной установки на использование существующих вовне новшеств для развития образовательной системы школы.

Операциональный компонент – это владение педагогами специальных технологий поиска новшеств вовне, их оценки и выработки решений о внедрении или отказе от них.

Организационный компонент – наличие в школе специальной организационной структуры, призванной осуществлять поиск, оценку и выбор новшеств.

Для оценки каждого компонента были выделены показатели, на основе которых построены измерительные шкалы, которые имеют три уровня и разработаны методики оценки каждого компонента и восприимчивости в целом. Интегральная оценка восприимчивости школ осуществлялась по 10-балльной шкале. После подсчета баллов все учреждения общего образования разделились по уровням: высокий, средний и низкий.

Для оценки восприимчивости учреждения общего образования к новшествам проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 80 общеобразовательных учреждений (гимназии, лицеи, школы) городов Тула, Ростов-на-Дону, Кемерово и Нальчик. В исследовании участвовали директора, их заместители и учителя. При обработке полученных данных использовались средства пакета статистических программ SPSS 17.0.

Проверка валидности оценки восприимчивости проводилась путем сопоставления ее результатов с активностью восприятия новшеств извне, определяемой по произведенным изменениям в различных компонентах их образовательных систем на всех ступенях. Была проведена корреляция между этими двумя характеристиками методом ранговой корреляции Спирмена, которая позволяет определить тесноту и направление корреляционной связи между двумя признаками.

Результаты исследования показали, что школы *с высоким уровнем восприимчивости к новшествам* характеризуются:

– в основном высоким (у 83% школ) и средним (у 17% школ) уровнями когнитивной готовности к восприятию новшеств извне; высоким (у 10% школ) и средним (у 72% школ) уровнями мотивационной готовности (стремятся занять лидерскую позицию по отношению к другим учреждениям или быть в числе лучших; ориентированы на качественное улучшение своей образовательной системы; чувствительны к возникающим в ней проблемам);

– высоким (у 67% школ) и средним (33% школ) уровнями операциональной готовности (используют достаточно широкий диапазон источников и каналов информации о существующих вовне разработках; ориентированы на полноту и обоснованность их оценки, а также коллегиальность решений о внедрении);

– высоким (100% школ) и средним (72% школ) уровнями организационной готовности (стремятся регламентировать деятельность по поиску и оценке новшеств, а также принятию решений об их внедрении; имеют специальные структуры для оценки полезности новшеств и выработки решений об их внедрении).

Школы *с низким уровнем восприимчивости к новшествам* характеризуются:

– в основном низким (14% школ) и средним (74% школ) уровнями когнитивной готовности к восприятию новшеств извне (имеют информацию о небольшой части педагогических разработок, не стремясь получить о них детальную информацию);

– низким (62% школ) и средним (27% школ) уровнями мотивационной готовности (считают для себя более важным поддержание стабильного функционирования, хотя и ориентированы на внедрение единичных, чаще «модных» новшеств; нечувствительны к возникающим в образовательной системе проблемам, реализуя изменения под давлением органов управления);

– низким (57% школ) и средним (39% школ) уровнями технологической готовности (используют узкий диапазон источников и каналов информации о существующих вовне разработках, ценность которой достаточно низка; используют ненадежные методы оценки новшеств, принимая необоснованные решения об их внедрении);

– низким (98% школ) и средним (23%) уровнями организационной готовности (деятельность по поиску и оценке новшеств, а также принятию решений об их внедрении или отказе от них не регламентирована; организационные структуры для оценки полезности новшеств и выработки решений об их внедрении отсутствуют).

Результаты исследования показали, что **основные причины недостаточной восприимчивости школ к новшествам – слабая информированность руководителей и педагогов о современных требованиях и тенденциях развития образования, как следствие – неадекватная оценка своей образовательной деятельности и не заинтересованность в ее изменении; слабая информированность о существующих разработках, использование которых могло бы улучшить результаты образования; невладение современными методами анализа образовательной деятельности; неэффективная организация аналитической работы и низкая включенность педагогов в эту деятельность.**

В ходе исследования уточнена структура восприимчивости школ к новым педагогическим разработкам; выявлены показатели восприимчивости; разработаны и апробированы методики оценки восприимчивости.

Второй этап исследования был направлен на разработку и апробацию теоретической модели повышения восприимчивости и определения условий ее эффективного использования.

В основу теоретической модели повышения восприимчивости образовательных учреждений к новшествам была положена общеуправленческая концепция организационного развития. Основная идея концепции «организационного развития» состоит в том, что для повышения эффективности инновационных процессов в организациях нужно улучшать их способность выявлять и решать свои проблемы, посредством реализации специальных программ. Основные объекты воздействий при реализации программ организационного развития – цели, структура, технологии, люди (их ценности, квалификация, взаимоотношения, коммуникации).

Разработанная теоретическая модель повышения восприимчивости образовательного учреждения к новшествам основана на том, что условиями успешности решения этой задачи являются, во-первых, наличие у директоров школ и большинства педагогов осознанной потребности в улучшении результатов своей деятельности, во-вторых, активное участие в этом внешних консультантов, выполняющих роль “агентов изменений” и носителей культурных способов инновационной деятельности.

Моделью предусматривалось, что реализация программы повышения восприимчивости образовательного учреждения к новшествам будет проходить в шесть этапов.

Организационный этап, на котором определены и документально зафиксированы отношения между школой и внешними консультантами.

Диагностический этап, на котором будут анализироваться и оцениваться восприимчивость к новшествам вовне, выявляться трудности и основные направления коррекционной работы.

Этап проблематизации образовательных результатов, на котором учителя школы совместно с внешними консультантами будут выявлять недостатки в достигаемых результатах образования. На этом этапе будут устраняться недостатки в информированности учителей школы о современных требованиях к результатам образования на соответствующей ступени.

Этап проблематизации образовательной системы, на котором будут выявляться недостатки целей образования на каждой из его ступеней, образовательных программ и технологий.

Этап анализа и оценки возможностей улучшения образовательной системы, на котором будет анализироваться пространство имеющихся вовне педагогических разработок, использование которых могло бы улучшить результаты работы учреждения. На этом этапе будет улучшаться информированность учителей школы о существующих вовне возможностях повышения качества его деятельности и будут модифицироваться способы оценки новшеств.

Этап выбора направлений и способов модернизации образовательной системы, на котором будет выбираться комплекс новшеств для введения в образовательную систему и будет определяться последовательность их внедрения.

Для практической реализации модели повышения восприимчивости к новым педагогическим разработкам были разработаны:

– программа повышения восприимчивости школ к новшествам, состоящая из четырех сессий, на которых определялись решаемые задачи, содержание, организационные формы и методы, время и количество часов;

– методы повышения восприимчивости (тренинги, консультации, обучающие лекции, презентации, инструктажи, памятки, деловые игры и др.);

– способы закрепления тех видов инновационной деятельности, в которых участвовали педагоги (анализ, поиск, оценка, выбор новшеств, принятие решений, планирование).

В апробации теоретической модели повышения восприимчивости к новшествам принимали участие 12 общеобразовательных учреждений – школ Москвы и Казани, отличающиеся своим статусом, количеством обучающихся, уровнем педагогической квалификации учителей.

На подготовительном этапе эксперимента внешними консультантами проведены обучающие семинары по темам: «Инновационная деятельность в школах: теория и практика», «Восприимчивость учреждений общего образования к новшествам», «Проблемно-ориентированный анализ образовательной системы школы: структура и методика его проведения». Проведены индивидуальные и групповые консультации о требованиях ФГОС к результатам освоения образовательных программ и условиям для их реализации.

На диагностическом этапе внешние консультанты проводили анкетирование с целью оценки состояния восприимчивости школ к новым педагогическим разработкам. Анализировались источники информации о новых разработках и степень их доступности, инновационная активность школ за последние 5 – 7 лет, участие педагогов в аналитической работе и поиске новых разработок, потребность педагогов в изменении целей, содержания, образовательных технологий, способов оценки. Данный этап позволил выявить проблемы в отношении восприимчивости и показать руководителям школ и педагогам, что необходимо расширять источники информации о новшествах, активно включать педагогов в аналитическую работу, поиск решения проблем.

На этапе проблематизации учителя были вовлечены в анализ своей собственной педагогической деятельности и выявление недостатков в достигаемых результатах образования и образовательной системы школы. На этом этапе учителям была предложена методика проблемно-ориентированного анализа, консультантами проведен обучающий семинар. В течение двух месяцев учителя школ анализировали свою педагогическую деятельность и образовательную систему школ. На педагогических советах по итогам года каждая рабочая группа озвучила проблемы школы по каждой ступени образования, что позволило определить и структурировать проблемное поле школы.

На этапе анализа и оценки возможностей улучшения образовательной системы учителя были вовлечены в поиск возможностей, которые способствовали бы улучшению образовательной системы школы, в их анализ и оценку. Так, например, в одной из школ для повышения качества обучения математики в начальной школе была предложена программа развивающего обучения Эльконина–Давыдова. С целью сохранения и укрепления здоровья обучающихся в начальной школе предложили методику Базарного. В старшей школе с целью повышения профессионального самоопределения выпускников была предложена программа “Формирования у старшеклассников умений рационального самоопределения”, с целью повышения воспитательного потенциала предметов предложена проектная технология. Большинство учителей выпускных классов предложили программы углубленных курсов по таким предметам как математика, русский и иностранный языки, физика.

На этапе выбора новых разработок для последующего внедрения в школе учителя вовлекались в коллективное обсуждение по выбору новшеств, в составление перспективных планов-графиков внедрения новшеств, а директора школ издавали приказы о создании рабочих групп по поиску, оценке и внедрению педагогических разработок.

Результаты эксперимента показали, что в ходе апробации теоретической модели и программы повышения восприимчивости школ к новым педагогическим разработкам у педагогов:

– повысилась информированность о существующих новых педагогических разработках, проблемах в образовательной системе школы и способах анализа образовательной деятельности;

– сформировались умения анализировать деятельность школы, выявлять проблемы и причины их вызывающие;

–совершенствовались поисковые способности и умение оценивать новшества в соответствии с возможностями и потребностями школы;

– изменилось отношение к инновационной деятельности, педагоги стали осознавать необходимость в проведении изменений, как собственной педагогической деятельности, так и образовательной системы школы;

– сформировались умения выбирать новшества, учитывая их актуальность, полезность, новизну, результативность и ресурсоемкость.

Интернет-журнал «ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ»
2012, №1

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
www.pmedu.ru
2012, №1, 88-99

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА: ЭТАПЫ АПРОБАЦИИ, АНАЛИЗА И КОРРЕКЦИИ ПРОЕКТА

DESIGN TECHNOLOGY OF TEACHING PROCESS: STAGES TESTING, ANALYSIS AND PROJECT CORRECTIONS

Бахусова Е.В.
Директор «Центра педагогических технологий В.М. Монахова»,
доцент Тольяттинского филиала РГСУ (г.Тольятти), кандидат педагогических наук
E-mail: bahusova@mail.ru

Bakhusova E.V.
Director of "V.M. Monaxov centre of educational technologies"
Associate Professor of the Tol'yatti branch of RSSU (city of Tol'yatti),
Candidate of Science (Education)

Аннотация. Статья является продолжением статьи «Технология проектирования учебного процесса: подготовительный и проектировочный этапы (№2 за 2011 г.) В статье изложен опыт «Центра педагогических технологий В.М Монахова» обучения учителей и преподавателей технологии проектирования учебного процесса, подробно описаны этапы апробации, анализа и коррекции проекта учебного процесса, разработанного в виде атласа технологических карт.

Annotation. This paper is a continuation of the article "Technology design of the educational process: the preparatory and projecting stages (№ 2 in 2011). Article describes the experience of the "V.M. Monaxov center for Education Technologies" in training of teachers and educators for design technology of the educational process, the stages of testing, analyzing, and correction of the draft of the educational process developed in the form of flow charts atlas are described in detail.

Ключевые слова: педагогическая диагностика, квалиметрия, педагогическое проектирование.

Keywords: pedagogical diagnostics, qualimetry, pedagogical designing.

Апробация проекта

Важное условие технологии на этапе апробации – доступность и открытость учебного процесса для учащихся. Каждый ученик должен иметь на руках АТК до начала изучения предмета, а преподаватель обязан объяснить учащимся и их родителям правила работы с технологической картой.

Имея на руках АТК по предмету, ученик знает:

систему микроцелей всего предмета;

– образцы диагностик по предмету;

– домашнее задание на период изучения предмета;

– предупреждение о типичных ошибках при изучении предмета;

– логическую структуру учебного процесса.

На каждом уроке преподаватель должен обращаться к технологической карте: напоминать учащимся название темы, какая микроцель изучается в настоящий момент, какая диагностика предстоит учащимся, какие типичные ошибки возможны при решении задач. Ученики должны привыкнуть

fк ТК, научиться понимать её. Использование ТК экономит аудиторное время, так как не нужно тратить время на целеполагание, написание темы, домашнее задание, повышает цену учебного времени, поскольку необходимо выполнять проект, который известен всем.

Один из принципов технологии – доверие профессионализму преподавателя. Аудиторные занятия преподаватель разрабатывает исходя из собственного опыта, единственное добавление – *на уроках должны рассматриваться задания всех трёх уровней сложности*, причём заданиям на уровне «стандарт» должно уделяться достаточное время, так как задания этого уровня составляют основу, фундамент изучаемого предмета, и все ученики должны достичь этого уровня. Желательно, чтобы демонстрационный вариант диагностики (вариант диагностики в ТК) был выполнен в классе, чтобы ученики понимали, что от них требует преподаватель.

Диагностика в технологии многофункциональна:

– задания диагностики переводят содержание микроцели на язык деятельности;

– диагностика проверяет факт достижения конкретной микроцели;

– задания демонстрационного варианта диагностики являются тренажёром для учащихся в подготовке к фактической диагностике.

Преподаватель начальных классов школы №71 г. Тольятти Елена Валерьевна Гольцева на своих уроках ввела четыре вида диагностики: *стартовая, прогностическая, пробная и итоговая.* По сути, это различные варианты диагностики к конкретной микроцели, но преподаватель использует представленные варианты для достижения разных методических целей:

– *Стартовая диагностика* проводится сразу после изучения нового материала. Результаты стартовой диагностики выявляют трудные, непонятые для учащихся моменты изучаемого материала, на которых преподаватель должен сделать акцент в последующей работе с учениками.

– *Прогностическая диагностика* рассчитана для тренировки учащихся дома, поэтому задания прогностической диагностки прописаны в блоке домашнего задания. Результаты этой диагностики преподаватель и ученики обсуждают на уроке, дети рассказывают о возникших трудностях при самостоятельном решении заданий диагностики.

– *Пробная диагностика* проводится на уроке. Цель этой работы – дать возможность ученику ещё раз потренироваться и, конечно, закрепить новый материал.

– *Итоговая диагностика* проводится на оценку.

Напомним, что диагностика должна занимать на уроке не более 10 минут. Чтобы сократить время на проведение диагностики, преподаватель должен заранее разработать варианты диагностик.

Возможны такие ситуации, когда ученик в диагностике показывает знание проверяемого материала, но допускает ошибки из других тем. Например, в диагностике проверяется правописание гласной в корне слова, ученик правильно подбирает гласную в корне, но ошибается в написании приставки. Как оценить такую работу? При классическом подходе к обучению преподаватель снижает оценку за работу, хотя новый материал ученик усвоил, а оценку преподаватель снижает за пробелы в пройденном (а иногда и не в пройденном) учебном материале. При технологическом подходе, преподаватель заранее должен продумать задания диагностик таким образом, чтобы не спровоцировать ученика на ошибки, не относящиеся к изучаемому материалу.

Каждое задание диагностики преподаватель оценивает либо знаком «+» (когда задание выполнено абсолютно правильно), либо знаком «-» (когда в решении или ответе есть ошибки). Промежуточных оценок вида «±» быть не может! Затем выставляется оценка: «удовлетворительно», если за первое и второе задание получены «+»; «хорошо», если за первое, второе и третье задание получены «+»; отлично, если за все четыре задания получены «+».

Если первые два задания диагностики не решены, то ученик попадает в группу коррекции. Если ученик допускает ошибки в заданиях на уровень «стандарт», но правильно решает задачи уровня «хорошо» или «отлично», то такая ситуация свидетельствует о том, что преподаватель неверно определил уровни трудности заданий.

Учащимся, попавшим в группу коррекции, преподаватель должен объяснить, в чём ошибки, дать упражнения для самостоятельной работы и назначить время для проведения новой диагностики.

Ученик может пересдавать диагностику до тех пор, пока он не получит положительную оценку. Преподаватель имеет право дать учащимся из коррекционной группы неполную диагностику, состоящую только из заданий на «стандарт», а может разрешить решать полную диагностику. Те ученики, которые пропустили диагностику по любым причинам, должны обязательно пройти диагностику в то время, которое назначит преподаватель. Таким образом, *каждый ученик должен пройти диагностику как минимум на уровне «стандарт». Двоек за диагностики и пропущенные диагностики быть не должно!*

Технологическая карта является своеобразным договором между преподавателем и учеником. *Ученику предоставляется право выбора целевого ориентира «оценки»*, который в данный момент соответствует его ценностным установкам. Проявление уважения к личности ученика здесь, несомненно. Выбирая оценку «удовлетворительно», ученик должен выполнять домашнее задание только из блока «удовлетворительно», а в диагностике должен уметь правильно решать первое и второе задания; выбирая оценку «хорошо», ученик выполняет домашнее задание из блоков «удовлетворительно» и «хорошо», а в диагностике должен уметь решать первые три задания; выбирая оценку «отлично», ученик должен выполнять всё домашнее задание и уметь правильно выполнять все задания диагностики.

Открытость проекта учебного процесса, возможность выбора уровня обучения позволяют включить ученика в осознанную учебную деятельность.

Результаты диагностик каждого ученика можно представить в виде графика *«Индивидуальная траектория изучения предмета ученика»*, который наглядно демонстрирует динамику изучения предмета данным учеником. График строится в системе координат, где по горизонтальной оси откладываются номера диагностик, а по вертикальной оси оценки за диагностику. Для каждого номера диагностики синей точкой отмечается оценка, полученная учеником за диагностику. Затем точки соединяются линией, которая и образует траекторию. Если ученик за некоторые диагностики получал оценку «неудовлетворительно», то напротив номеров таких диагностик красной точкой отмечается оценка «2» (Рис.1).

Рис.1 Индивидуальная траектория изучения предмета учеником

Идея графического представления результатов диагностик каждого ученика принадлежит ученику школы № 38 г. Волжский Волгоградской области.

Индивидуальная траектория каждого ученика выявляет:

Объективно трудные диагностики для данного ученика. Трудным диагностикам соответствуют точки минимума траектории и, конечно, красные точки. Это слабые места в знаниях ученика. Зная диагностики, по которым ученик имел низкие оценки, можно спроектировать индивидуальную траекторию повторения предмета.

Характер отношения ученика к предмету. Индивидуальные траектории показывают, насколько стабилен ученик в своих оценках. Если колебания траектории не превышают один балл, то ученик стабилен в своих результатах. На Рис.2 представлены траектории стабильных учеников.

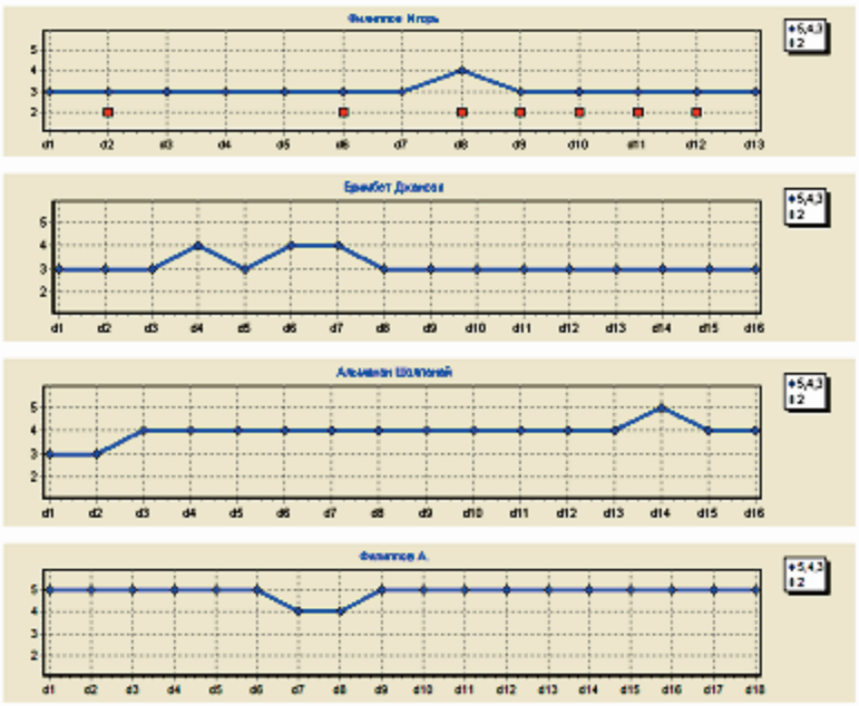

Рис. 2. Траектории стабильных учеников

Верхняя траектория принадлежит стабильному троечнику, который к своей тройке в половине случаев идёт через двойку. Вторая сверху траектория принадлежит стабильному троечнику, который способен учиться на четвёрки. Третья сверху траектория принадлежит стабильному хорошисту, последняя стабильному отличнику.

На Рис.3 изображены траектории нестабильных учеников. Колебания таких траекторий составляют два балла.

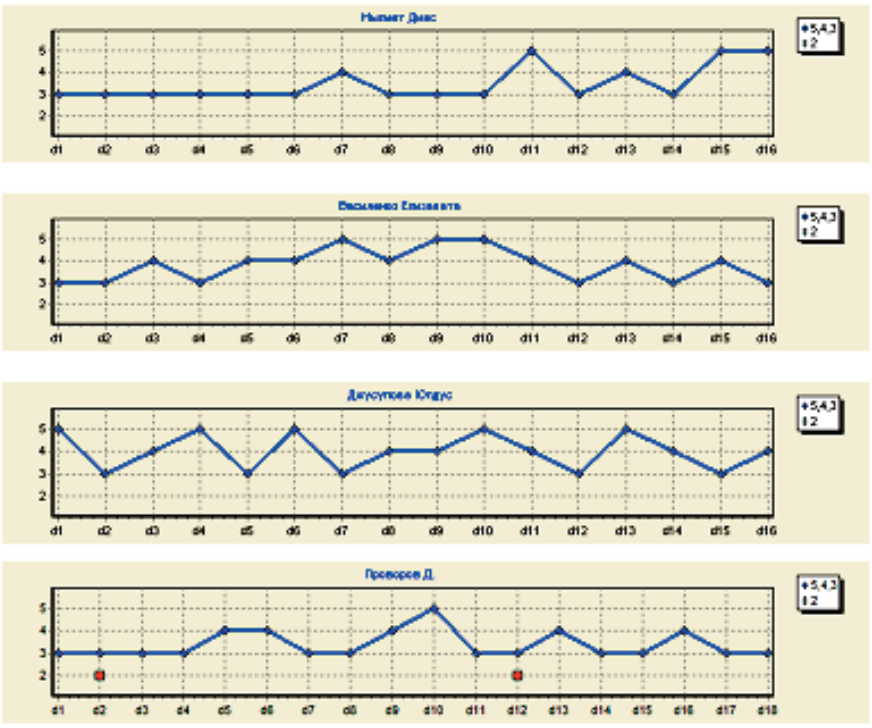

Рис. 3 Траектории нестабильных учеников

Причины нестабильного характера оценок ученика индивидуальны. К ним относятся проблемы ученика в отношениях с родителями или преподавателем, слабая мотивация к изучению предмета, плохие отношения с одноклассниками, страх ученика перед чем-то, непонимание преподавателя и т.д.

Можно строить индивидуальную траекторию ученика, учитывая не только реальные оценки за диагностики, но и те оценки, которые ученик планировал получить до проведения диагностки. На рис. 4 сплошной линией представлена *реальная траектория* (что ученик получил за диагностику), а прерывистой линией изображена *траектория - цель* (что ученик расчитывал получить, то есть, на какой уровень сложности заданий диагностик он готовился.).

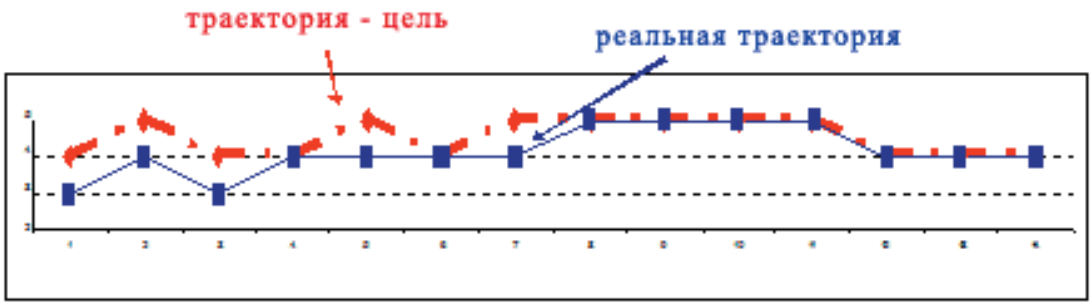

Рис.4. Реальная траектория и траектория-цель

Интерес представляют точки (диагностики), в которых реальная траектория и траектория-цель не совпали. Мы предлагаем учащимся проанализировать такую ситуацию, объяснить причины несовпадения траекторий. Практика показала, что если преподаватель систематически проводит работу с учащимися по анализу их индивидуальных траекторий, то ученики начинают реально оценивать свои возможности и точно прогнозировать свои оценки за диагностики (траектория-цель и реальная траектория совпадают).

Анализ и коррекция проекта

Коррекция проекта учебного процесса по предмету проходит на этапе апробации проекта и после того, как предмет изучен.

На этапе апробации проекта практически у каждого преподавателя-проектировщика возникает желание внести изменения в проект. Это вполне нормальная ситуация, так как учесть все нюансы учебного процесса на стадии проектирования невозможно. Изменения могут коснуться любого блока технологической карты. Преподаватель может выявить следующие проблемы:

– неоднозначность формулировок микроцелей;
– несоответствие заданий диагностик формулировке микроцели;
– неправильное определение сложности заданий диагностик;
– недостаточное или избыточное количество заданий для домашней работы;
– недостаточное или избыточное количество часов на изучение микроцели.

Список может быть продолжен.

Если в процессе апробации возникла необходимость изменить проект, то преподаватель обязан предупредить об этом учащихся заранее, особенно если это касается изменения заданий диагностик.

Чтобы не забыть все слабые моменты учебного процесса, преподаватель после апробации должен на каждой ТК с обратной стороны записать свои впечатления о том, как прошёл учебный процесс по данной теме, что получилось, а что надо изменить.

После того, как предмет изучен, преподаватель проводит полную коррекцию проекта с учётом уже собранной информации на этапе апробации, а также с учётом *аналитической работы с результа-*

тами диагностик всех учащихся. Результаты диагностик учащихся, собранные за весь период обучения данному предмету, дают бесценную информацию для совершенствования проекта учебного процесса.

Рассмотрим *процесс аналитической обработки результатов диагностик.* В течение учебного года преподаватель собирает результаты диагностик каждого ученика. Если ученик проходил коррекцию по ряду диагностик, то необходимо зафиксировать, в каких диагностиках были неудовлетворительные результаты и окончательные оценки, полученные после коррекции.

В конце учебного года результаты диагностик каждого ученика и всего класса преподаватель представляет графически.

Опишем построение графика результатов диагностик всего класса (Рис.5). В прямоугольной системе координат с горизонтальной осью «номер диагностики» и вертикальной осью «количество учащихся» точками фиксируются результаты каждой диагностики: напротив номера диагностики отмечаются четыре точки:

– количество учащихся, написавших диагностику на «отлично»;
– количество учащихся, написавших диагностику на «хорошо»;
– количество учащихся, написавших диагностику на «стандарт»;
– количество учащихся, не справившихся с диагностикой.

Затем между собой соединяются точки, соответствующие одной и той же оценке. В результате получается четыре ломаных линии, соответствующие количеству учащихся, написавших диагностику на «отлично», на «хорошо», на «стандарт» и не прошедших диагностику.

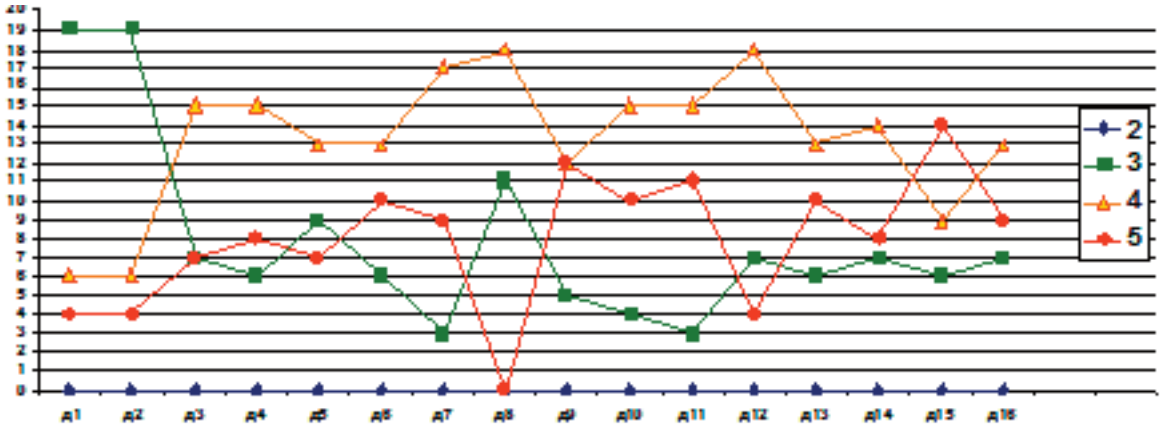

Рис. 5. Графическое представление результатов диагностик класса

Для *каждой кривой* в графическом представлении результатов диагностик вычисляются следующие *характеристики*:

1. *Среднее значение m(l) количества оценок l (l=5,4,3,2) за диагностики* по формуле:

$$m(l) = \frac{1}{k}\sum_{i=1}^{k} ai \qquad (1)$$

где равно количеству оценок за i-ую диагностику, k равно количеству диагностик (s(5) – среднее значение количества оценок «отлично»; s(4) –среднее значение количества оценок «хорошо»; s(3) – среднее значение количества оценок «удовлетворительно»; s(2) – среднее значение количества оценок «неудовлетворительно»).

2. *Среднее отклонение d(l) от среднего значения m(l)* для каждой оценки *l (l=5,4,3,2)* по формуле:

$$d(l) = \frac{1}{k}\sum_{i=1}^{k} |ai - m(l)| \ , \ (l=5,4,3,2). \ (2)$$

3. *Интервалы I(l) допустимых* колебаний количества оценок *l* за диагностики по формуле:

$$I(l)=[m(l)-d(l);\ m(l)+d(l)],\ (l=5,4,3,2\ ).\ (3)$$

4. Номера диагностик, для которых количество *a(i)* оценок за i-ую диагностику находится в пределах соответствующего интервала *I(l):*

$$a(i)\ [m(l)-d(l);\ m(l)+d(l)]\ .\ (4)$$

5. Номера диагностик, для которых количество *a(i)* оценок за i-ую диагностику вышло за пределы соответствующего интервала *I(l):*

$$a(i)\ [m(l)-d(l);\ m(l)+d(l)]\ .\ (5)$$

Номера таких диагностик будем делить на *точки максимума и минимума:*

если a(i)< m(l)-d(l), то номер i диагностики является точкой минимума;

если a(i)> m(l)+d(l), то номер i диагностики является точкой максимума.

Технологические карты, содержащие точки максимума и точки минимума, и реальный учебный процесс, проведённый по таким ТК, необходимо проанализировать, чтобы выявить причины больших колебаний количества оценок.

Рассмотрим конкретный пример. Найдём характеристики каждой кривой графического представления результатов диагностик, приведённого на рисунке 15.

1) Кривая, соответствующая количеству оценок «удовлетворительно» (рис.6).

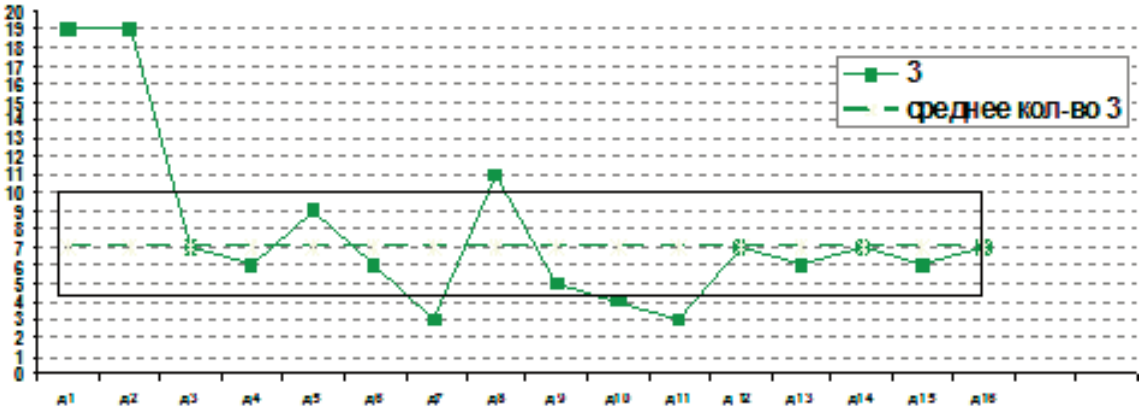

Рис.6. Кривая, соответствующая количеству оценок «удовлетворительно»

Количество диагностик *k=16, l=3.*

• *среднее количество оценок «удовлетворительно»:*

$$m(3)=\frac{1}{16}\sum_{i=1}^{16}ai=\frac{1}{16}(19+19+7+6+9+6+3+11+5+4+3+7+6+7+6+7)\approx 7$$

• *среднее отклонение от m(3):*

$$d(3)=\frac{1}{16}\sum_{i=1}^{16}|ai-m(3)|=\frac{1}{16}(|19-7|+|19-7|+|7-7|+|6-7|+|9-7|+|6-7|+|3-7|+|11-7|+|5-7|+$$
$$|4-7|+|3-7|+|7-7|+|6-7|+|7-7|+|6-7|+|7-7|\approx 3;$$

• *интервал допустимых колебаний количества оценок «удовлетворительно»:*

$$I(3)=[m(3)-d(3);\ m(3)+d(3)]=[7\text{-}3;\ 7+3]=[4;\ 10].$$

• *номера диагностик, для которых количество оценок «удовлетворительно» находится в пределах нормы, то есть в пределах интервала I(3):* Д3, Д4, Д5, Д6,Д9,Д10,Д12, Д13, Д14, Д15, Д16.

• *точки максимума:* Д1, Д2, Д8;
• *точки минимума:* Д7, Д11.
2) Кривая, соответствующая количеству оценок «хорошо» (рис. 7).
Количество диагностик *k=16, l=4.*

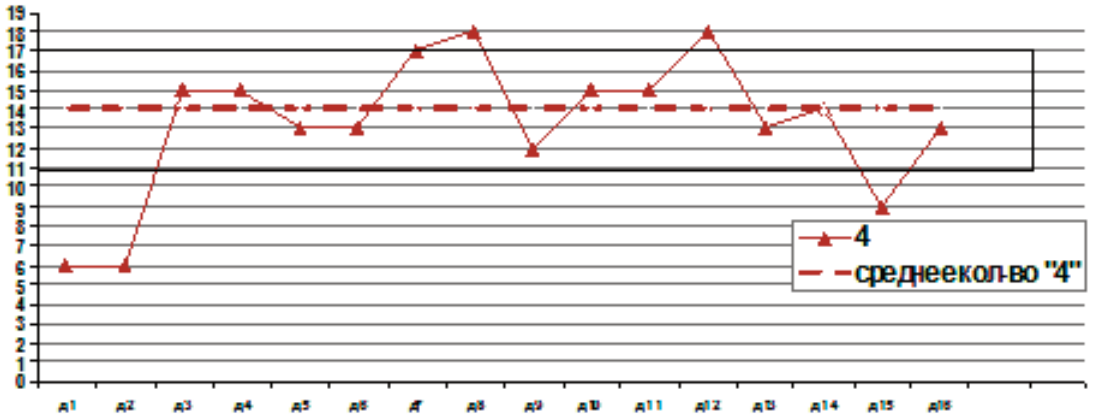

Рис.7. Кривая, соответствующая количеству оценок «хорошо»

• *среднее количество оценок «хорошо»:*

$$m(4) = \frac{1}{16}\sum_{i=1}^{16} ai = \frac{1}{16}(6+6+15+15+13+13+17+18+12+15+15+18+13+14+9+13+7) \approx 14\ ;$$

• *среднее отклонение от m(4):*

$$d(4) = \frac{1}{16}\sum_{i=1}^{16}|ai - m(4)| = \frac{1}{16}(|6-14|+|6-14|+|15-14|+|15-14|+|13-14|+|17-14|+|18-14|+|12-14|$$
$$+|15-14|+|15-14|+|18-13|+|13-14|+|14-14|+|9-14|+|13-14|+|7-14| \approx 3;$$

• *интервал допустимых колебаний количества оценок «хорошо»:*

$$I(4)=[m(4)-d(4);\ m(4)+d(4)]=[14-3;\ 14+3]=[11;\ 17].$$

• *номера диагностик, для которых количество оценок «хорошо» находится в пределах нормы, то есть в пределах интервала I(4):* Д3, Д4, Д5, Д6,Д7,Д9,Д10, Д11, Д13, Д14, Д16.
• *точки максимума:* Д8, Д12;
• *точки минимума:* Д2, Д15.
3) Кривая, соответствующая количеству оценок «отлично» (рис.8).
Количество диагностик *k=16, l=5.*

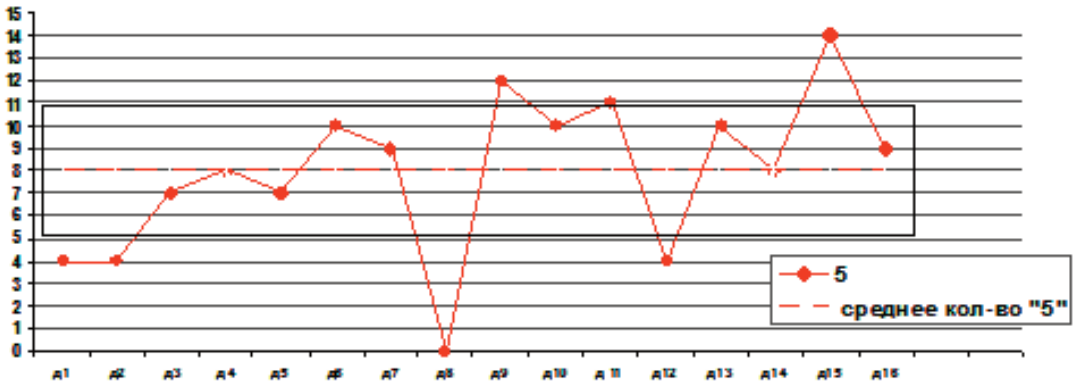

Рис.8. Кривая, соответствующая количеству оценок «отлично»

• *среднее количество оценок «отлично»:*

$$m(5)=\frac{1}{16}\sum_{i=1}^{16} ai=\frac{1}{16}(4+4+7+8+7+10+9+0+12+10+11+4+10+8+14+9)\approx 8\ ;$$

• *среднее отклонение от m(5):*

$$d(5)=\frac{1}{16}\sum_{i=1}^{16}|ai-m(4)|=\frac{1}{16}(|4-8|+|4-8|+|7-8|+|8-8|+|7-8|+|10-8|+|9-8|+|0-8|$$
$$+|12-8|+|10-8|+|11-8|+|4-8|+|10-8|+|8-8|+|15-8|+|9-8|\approx 3;$$

• *интервал допустимых колебаний количества оценок «отлично»:*

$$I(5)=[m(5)-d(5);\ m(5)+d(5)]=[8-3;\ 8+3]=[5;\ 11].$$

• *номера диагностик, для которых количество оценок «отлично» находится в пределах нормы, то есть в пределах интервала I(3):* Д3, Д4, Д5, Д6,Д7,Д10, Д11, Д13, Д14, Д16.

• *точки максимума:* Д9, Д15;

• *точки минимума:* Д1, Д2, Д8, Д12.

Характеристики кривой, соответствующей количеству оценок «неудовлетворительно», в данном случае проводить не будем, так как оценку «2» не получил ни один ученик.

Все характеристики внесём в сводную таблицу 1.

Таблица 1

l	M(l)	d(l	*диагностики в норме (для каждой кривой по отдельности)*	*точки максимума*	*точки минимума*
3	7	3	Д3, Д4, Д5, Д6, Д9, Д10, Д12, Д13, Д14, Д15, Д16	Д1, Д2, Д8	Д7, Д11
4	14	3	Д3,Д4,Д5,Д6,Д7,Д9,Д10,Д11,Д13,Д14, Д16	Д8, Д12	Д2, Д15
5	8	3	Д3, Д4, Д5, Д6,Д7, Д10, Д11, Д13, Д14, Д16	Д9, Д15	Д1, Д2, Д8, Д12
диагностики в норме (для всего проекта):					
Д3, Д4, Д5, Д6, Д10, Д13, Д14				Д7, Д9, Д11	

Среди номеров диагностик, для которых количество оценок находится в норме, выбираем те номера, которые встречаются в анализе каждой кривой *(l=3,4,5):* Д3, Д4, Д5, Д6, Д10, Д13, Д14.

Среди точек максимума и минимума находим номера диагностик, которые встречаются только один раз при анализе той или иной кривой: Д7, Д9, Д11. Количество оценок в этих диагностиках будем считать в пределах нормы.

Выбранные номера диагностик и соответствующие им фрагменты проекта учебного процесса не нуждаются в коррекции, так как результаты этих диагностик близки к средним показателям успеваемости в классе.

Оставшиеся номера диагностик Д1, Д2, Д8, Д12, Д15 показывают слабые места в проекте учебного процесса, которые надо анализировать с учётом записей преподавателя, сделанных на обратной стороне ТК в период апробации проекта учебного процесса. Причины больших колебаний количества оценок в сторону минимума или максимума могут быть вызваны *субъективными факторами*, например вынужденным перерывом в учебном процессе по причине заморозков, эпидемии гриппа, экстренного ремонта школы; длительного отсутствия преподавателя по причине болезни т.д. Такие ситуации заранее спрогнозировать невозможно, мы их принимаем как неизбежную данность. Нас интересуют колебания количества оценок, вызванные недочётами проекта учебного процесса, то есть *объективными причинами*, которые можно устранить.

Проанализируем результаты диагностик Д1, Д2, Д8, Д12, Д15, смоделируем возможные причины неудачных результатов и варианты коррекции проекта учебного процесса.

Диагностики Д1 и Д2 являются точками максимума кривой «удовлетворительно» (отклонение результатов Д1 и Д2 от *d(3)* равно 12) и в то же время точками минимума кривых «хорошо» и

«отлично», следовательно увеличение количества оценок «удовлетворительно» в этих диагностиках произошло за счёт уменьшения оценок «хорошо» и «отлично». Возможные причины такой ситуации и варианты коррекции проекта приведём в таблице 2.

Таблица 2

Возможные причины	*Варианты коррекции*
Так как Д1 и Д2 – первые диагностики в учебном году, то ученики возможно ещё не привыкли или не поняли правила технологии.	Проект изменять не надо, но преподаватель должен учесть допущенную ошибку на будущее и в начале года дать учащимся время, чтобы они привыкли к новым правилам учебного процесса
Высокая сложность заданий диагностик Д1 и Д2 на уровне «хорошо» и «отлично».	Пересмотреть сложность заданий диагностик Д1 и Д2 на уровне «хорошо» и «отлично».
Выделено мало времени на изучение микроцелей В1 и В2.	Увеличить время на изучение микроцелей В1 и В2.
Микроцели В1 и В2 оказались слишком сложные по содержанию.	Вместо двух микроцелей В1 и В2 сделать три или четыре, то есть учебное содержание, заложенное в микроцели В1 и В2, представить более детально за счёт увеличения количества микроцелей.
Плохо продумана система заданий для домашней работы на уровне «хорошо» и «отлично».	Пересмотреть систему заданий для домашней работы на уровне «хорошо» и «отлично».

Возможные причины Варианты коррекции Так как Д1 и Д2 – первые диагностики в учебном году, то ученики возможно ещё не привыкли или не поняли правила технологии. Проект изменять не надо, но преподаватель должен учесть допущенную ошибку на будущее и в начале года дать учащимся время, чтобы они привыкли к новым правилам учебного процесса Высокая сложность заданий диагностик Д1 и Д2 на уровне «хорошо» и «отлично». Пересмотреть сложность заданий диагностик Д1 и Д2 на уровне «хорошо» и «отлично». Выделено мало времени на изучение микроцелей В1 и В2. Увеличить время на изучение микроцелей В1 и В2. Микроцели В1 и В2 оказались слишком сложные по содержанию.

Вместо двух микроцелей В1 и В2 сделать три или четыре, то есть учебное содержание, заложенное в микроцели В1 и В2, представить более детально за счёт увеличения количества микроцелей. Плохо продумана система заданий для домашней работы на уровне «хорошо» и «отлично». Пересмотреть систему заданий для домашней работы на уровне «хорошо» и «отлично».

Диагностика Д8 является точкой максимума кривых «удовлетворительно» и «хорошо» и точкой минимума кривой «отлично». Следовательно, увеличение оценок «удовлетворительно» и «хорошо» в Д8 достигнуто за счёт «уменьшения» оценок «отлично». Возможные причины такой ситуации и варианты коррекции проекта приведём в таблице 3.

Таблица 3

Возможные причины	*Варианты коррекции*
Высокая сложность заданий диагностик Д8 на уровне «отлично».	Пересмотреть сложность заданий диагностик Д8 на уровне «отлично».
Плохо продумана система заданий для домашней работы Дз 8 на уровне «отлично».	Пересмотреть систему заданий для домашней работы на уровне «отлично».

Возможные причины Варианты коррекции Высокая сложность заданий диагностик Д8 на уровне «отлично». Пересмотреть сложность заданий диагностик Д8 на уровне «отлично». Плохо продумана система заданий для домашней работы Дз 8 на уровне «отлично». Пересмотреть систему заданий для домашней работы на уровне «отлично».

Диагностика Д12 является точкой максимума кривой «хорошо» и точкой минимума кривой «отлично». Возможные причины такой ситуации и варианты коррекции проекта приведём в таблице 4.

Таблица 4

Возможные причины	*Варианты коррекции*
Высокая сложность заданий диагностики Д12 на уровне «отлично».	Пересмотреть сложность заданий диагностик Д 12 на уровне «отлично».
Низкая сложность заданий диагностики Д12 на уровне «хорошо»	Пересмотреть сложность заданий диагностик Д 12 на уровне «хорошо».
Плохо продумана система заданий для домашней работы Дз 12 на уровне «отлично».	Пересмотреть систему заданий для домашней работы Дз12 на уровне «отлично».

Возможные причины Варианты коррекции Высокая сложность заданий диагностики Д12 на уровне «отлично». Пересмотреть сложность заданий диагностик Д 12 на уровне «отлично». Низкая сложность заданий диагностики Д12 на уровне «хорошо» Пересмотреть сложность заданий диагностик Д 12 на уровне «хорошо». Плохо продумана система заданий для домашней работы Дз 12 на уровне «отлично». Пересмотреть систему заданий для домашней работы Дз12 на уровне «отлично».

Диагностика Д15 является точкой минимума кривой «хорошо» и точкой максимума кривой «отлично» (отклонение результатов Д15 на уровне «отлично» от среднего количества оценок «отлично» *d(5)* равно 7, *d(5)*=8*)*. Возможные причины такой ситуации и варианты коррекции проекта приведём в таблице 5.

Таблица 5

Возможные причины	*Варианты коррекции*
Высокая сложность заданий диагностики Д 15 на уровне «хорошо».	Пересмотреть сложность заданий диагностик Д 15 на уровне «хорошо».
Низкая сложность заданий диагностики Д15 на уровне «отлично»	Пересмотреть сложность заданий диагностик Д 15 на уровне «отлично».
Плохо продумана система заданий для домашней работы Дз15 на уровне «отлично».	Пересмотреть систему заданий для домашней работы Дз15 на уровне «отлично».

Возможные причины Варианты коррекции Высокая сложность заданий диагностики Д 15 на уровне «хорошо». Пересмотреть сложность заданий диагностик Д 15 на уровне «хорошо». Низкая сложность заданий диагностики Д15 на уровне «отлично» Пересмотреть сложность заданий диагностик Д 15 на уровне «отлично». Плохо продумана система заданий для домашней работы Дз15 на уровне «отлично». Пересмотреть систему заданий для домашней работы Дз15 на уровне «отлично».

В данном примере мы не проводим анализ кривой «неудовлетворительно», так как двоек нет. Но в случае, когда имеются оценки «неудовлетворительно», необходимо анализировать соответствующие диагностики. Для кривой «неудовлетворительно» подсчитывается среднее количество оценок *d(2)* и точки максимума кривой. При анализе надо выявить, имеет ли место уменьшение количества оценок «хорошо» и «удовлетворительно» за счёт увеличения количества оценок «неудовлетворительно».

В случае, когда среднее количество оценок *d(2)* больше чем *d(3),* то, прежде всего, необходимо выяснить причину большого количества отрицательных оценок. В нашей практике дважды наблюдалась такая ситуация. Причиной неудовлетворительной успеваемости в одном случае явились

завышенные требования к учащимся со стороны преподавателя. В другом случае виноваты были сами учащиеся: частые прогулы, недобросовестное отношение к учёбе отразились на результатах диагностик.

В первом случае преподавателю необходимо осознать, что, чрезмерно завышая требования к учащимся, он лишает средних учеников возможности учиться. Основная цель преподавателя – сделать учебный процесс доступным на уровне «стандарт» для каждого ученика, а технология является методическим инструментом в руках преподавателя для достижения этой цели.

Вторая ситуация свидетельствует о том, что заядлые прогульщики и двоечники на ранних этапах обучения потеряли интерес к учёбе. Вина учителей в этом явлении конечно есть. Те классы, в которых учебный процесс строился на технологической основе, начиная с начальной школы, в средней и старшей школе прогульщиков практически не имеют. Если группа учащихся класса потеряла интерес к учёбе, а преподаватель принял решение работать по технологии, то все правила разработки проекта и его апробации остаются в силе, но на этапе коррекции проекта учебного процесса не надо учитывать результаты диагностик заядлых прогульщиков.

В «Центре педагогических технологий В.М. Монахова» разработана *автоматизированная информационная система (АИС) аналитической обработки результатов диагностик «Ваш помощник»*, которая полностью автоматизирует процесс анализа результатов диагностик. Преподавателю достаточно лишь ввести список класса и результаты всех диагностик, а система построит графики, проанализирует их и даст рекомендации преподавателю по коррекции проекта учебного процесса. АИС «Ваш помощник» размещена на сайте «Центра педагогических технологий В.М. Монахова» (адрес сайта: http://www.ctm-tlt.ru/).

Опишем детально функции и возможности системы. Таковыми являются:

- ведение электронного журнала учащихся по данному предмету;
- построение индивидуальной траектории освоения предмета каждым учащимся;
- построение графического представления результатов диагностик всего класса;
- возможность сохранения каждого графика в отдельном изображении;
- возможность печати каждого графика на принтере;
- подсчет характеристик:

– среднее значение *m(l)* количества оценок *l* (*l*=5,4,3,2) за диагностики;

– среднее отклонение *d(l)* от среднего значения *m(l)* для каждой оценки;

– интервалы *I(l)* допустимых колебаний количества оценок *l* за диагностики;

– номера диагностик, для которых количество *a(i)* оценок за i-ую диагностику находится в пределах соответствующего интервала *I(l*);

– номера диагностик, для которых количество *a(i)* оценок за i-ую диагностику вышло за пределы соответствующего интервала *I(l*).

- вывод окна с информацией о качестве учебного процесса и рекомендациями преподавателю по совершенствованию проекта учебного процесса;
- возможность сохранения и вывод на печать всех рекомендаций преподавателю.

Компьютерная система разработана для учебного процесса, проводимого по технологии В.М. Монахова. Это означает, что все рекомендации системы, все графики имеют смысл только в том случае, когда в систему были введены результаты технологических диагностик учащихся, а не контрольных или проверочных работ.

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
www.pmedu.ru
2012, №1, 100-104

О МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОМ ХАРАКТЕРЕ КУРСА «ЯЗЫК ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ»

THE INTERDISCIPLINARY CHARACTER OF THE "BUSINESS LANGUAGE COURSE"

Шейпак С.А.
Доцент кафедры иностранных языков филологического факультета РУДН,
кандидат педагогических наук
E-mail: svetlana.sheipak@gmail.com

Sheypak S.A.
Associate professor of the Department of Foreign Languages,
the Faculty of Philology Peoples' Friendship University of Russia,
Candidate of science (Education)

Аннотация. В статье рассматривается проблема обеспечения междисциплинарных связей итогового в системе языковой подготовки будущих специалистов курса «Язык делового общения». Реализация этих связей в процессе обучения должна обеспечить специалистам уровень владения иностранным языком, необходимый в международной профессиональной практике.

Annotation. The article deals with interdisciplinary character of Business Language Course in the framework of undergraduate language training. Ensuring interdisciplinary ties in the course of training should provide a level of mastering the foreign language effective in international communication.

Ключевые слова: профессиональное общение, деловое общение, иноязычная коммуникативная компетенция, социолингвистический компонент, стратегии вежливости, знания, умения.

Keywords: professional communication, communicative competence in foreign language, sociolinguistic component, politeness strategy, knowledge, skills.

В условиях глобализации мировой экономики основной задачей обучения иностранному языку (ИЯ) является подготовка специалистов к иноязычному общению в профессиональных ситуациях. Для того чтобы иноязычная подготовка магистров позволила им стать конкурентоспособными специалистами на мировом рынке труда, сформированные у них в процессе обучения знания, умения и навыки должны отвечать европейским стандартам [1].

Это требование касается содержания такого важного курса ИЯ как «Язык делового общения», который является, с одной стороны, завершающим в иноязычной подготовке магистров, а с другой стороны, непосредственно ориентирован на реальную профессиональную практику. Адаптируясь к требованиям современного динамично развивающегося мира профессиональной коммуникации, новое содержание этого курса должно опираться на те иноязычные компетенции, которые уже были сформированы на предшествующих этапах обучения. Таким образом, курс «Язык делового общения» приобретает интегративный и междисциплинарный характер и важно понять, какой вклад в реализацию целей и задач данного курса вносят предшествующие ему в процессе обучения курсы ИЯ.

Успешность иноязычной профессиональной коммуникации зависит от того, насколько успешно учащиеся овладеют в процессе обучения различными компонентами, которые входят в состав иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК). Формирование компонентного состава коммуникативной компетенции прошло несколько этапов: начиная с языковой компетенции, введенной N. Chomsky, понятие коммуникативной компетенции было доработано Dell Hymes, чтобы подчеркнуть важность умения адаптации языковых знаний к заданной коммуникативной ситуации. В современной методике наиболее подробно компонентный состав ИКК описан в документе, разработанном Советом Европы «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» [2]. Помимо ***языковой*** компетенции, документ детально рассматривает ***культурный, социолингвистический и прагматический компоненты ИКК***.

Проанализируем сначала, какими компетенциями в рамках каждого из перечисленных компонентов, в соответствии с данным документом, учащийся должен обладать в результате обучения ИЯ. Важным представляется тот факт, что, в иерархической структуре знаний и умений, которые необходимы в современном мире для эффективного общения на ИЯ, на первом месте стоят отнюдь не языковые знания, а знания и умения, относящиеся к общекультурной сфере.

При описании ***культурного компонента ИКК*** акцент делается на сопоставление родной/ иноязычной культуры и устранение тех стереотипов, которые существуют к каждой из культур в отношении другой. Такие стереотипы уже сформированы представителями каждой культуры и относятся к предшествующему опыту учащегося [3]. Далее следуют умения применять культурно обусловленные знания в практике общения и, наконец, умения, которые в английской версии «Общеевропейских компетенций» определяются как *existential* или *savoir-vivre* (то есть авторы не могут подобрать точного эквивалента в английском языке, и вынуждены прибегнуть к французскому) [2, п. 5.1.3].

Невозможность дать точное определение этим умениям приводит к необходимости их детального описания. А именно, речь идет о личных качествах, которые неизбежно оказывают влияние не только на процесс иноязычного общения, но и на процесс самого обучения, определяя степень его успешности:

– степень открытости в отношении новых идей, культур, людей, в освоении нового опыта;

– готовность признать относительность своей точки зрения и своей системы культурных ценностей;

– готовность и способность признать существование культурных отличий, связанных с нормами поведения в иной культуре;

– мотивация, желание и потребность в общении.

Завершают раздел, посвященный общекультурным компетенциям, умения, которые активизируются непосредственно в процессе обучения для его более эффективной организации, например, направленные на продуктивное сотрудничество при взаимодействии в учебной группе, на поиск дополнительных возможностей общения на ИЯ.

Следующий раздел документа посвящен ***языковым коммуникативным компетенциям*** и включает традиционные языковые компетенции, лексическую, грамматическую, семантическую, фонологическую, орфографическую, орфоэпическую, а также социолингвистическую и прагматическую компетенции. Описывая ***социолингвистический компонент ИКК***, документ делает акцент на правилах вежливости и умениях их использовать или намеренно нарушать, исходя из целей конкретной коммуникативной ситуации [2, п. 5.2.2.2].

Однако при этом четко не указывается на то, что понимается под правилами вежливости. Если в первом параграфе речь идет об идиоматических формулах вежливости и умении их употреблять в зависимости от стиля общения, то из примеров, приведенных в следующем параграфе, становится понятно, что речь идет о стратегиях вежливости, разработанных в работах P. Brown, S. Levinson [4, с.159] и C. Kerbrat-Orecchioni [5,с.121]. В ***прагматический компонент ИКК*** входят умения организовывать высказывание тематически, с точки зрения подачи информации, риторически и логически его структурировать, адаптировать в зависимости от ситуации общения, эффективно добиваясь поставленной коммуникативной цели.

Чтобы иерархически структурировать и описать знания и умения, входящие в социолингвистический и прагматический компоненты ИКК, важно устранить те неточности, которые содержатся в определении соответствующих компетенций в данном документе [2, п. 5.2]. Недопустимо путать формулы вежливости и стратегии вежливости, как это происходит в тексте данного параграфа, так поскольку формирование умений, позволяющих использовать в общении формулы вежливости и стратегии вежливости, требует совершенно различных методических подходов.

Именно поэтому хотелось бы четко определить, что понимается в тексте документа под правилами вежливости. Так, употребление *thank you/ please/ merci/ s'il vous plait*, соответствующее социальным нормам, в тексте «Общеевропейских компетенций» соотносится со стратегиями негативной и позитивной вежливости, как ее определяют в модели Браун-Левинсон [5, с.124].

Однако следует отметить, что умение употреблять формулы вежливости реализует в общении речевые ритуалы [6, с.79]. А поскольку они отличаются непредикативностью, фразеологичностью, воспроизводиостью и нерасчленненностью текстов, в которые они входят [5, с. 58], формирование умений их употреблять не требует таких методических усилий, какие нужны для обучения стратегиям вежливости.

Реализация этих стратегий предполагает, что коммуниканты, используя вербальные и невербальные средства, в своем речевом поведении будут избегать или смягчать возможную, с точки зрения модели Браун-Левинсон, угрозу для собеседника, например, приказ, нескромный вопрос, совет [5, с.151]. Также следует добавить, что принцип кооперации Грайса [8], соблюдение которого является условием, в соответствии с документом Совета Европы, владения прагматической компетенцией, с одной стороны, часто бывает несовместим с реализацией стратегий вежливого поведения [7, с. 13], а с другой стороны, не учитывает национально-культурных особенностей поведения коммуникантов, поскольку, будучи сформулирован в работах британского лингвиста и философа Пола Грайса, не принимал во внимание специфику речевого поведения неевропейских культур [9, с. 8-9]. Следовательно, применение на практике данного принципа часто бывает недопустимым и отменяется стратегиями вежливости.

Описанный таким образом в соответствии с европейскими стандартами в общих чертах компонентный состав ИКК, обеспечивает учащимся тот уровень владения ИЯ, который позволяет эффективно общаться в ситуациях профессионального общения. Отметим, что ряд важных компонентов ИКК формируется и развивается на протяжении всего курса обучения ИЯ: языковые знания, навыки и умения, знания о культуре страны изучаемого языка, элементы прагматической компетенции.

Однако для того, чтобы курс «Язык делового общения» стал завершающим этапом в развитии всех компонентов ИКК, необходимо чтобы социолингвистическая и культурная компетенция были уже сформированы на описанном выше уровне. Большой объем профессионально значимых знаний и представлений о формах и особенностях делового общения, о структуре и деятельности предприятий, составляющий содержание данного курса не позволяет уделять внимание на этом этапе обучения усвоению других знаний [10]. Однако в практике профессионального общения именно культурная [11, с. 50] и социолингвистическая [11, с.139] компетенции обеспечивают его успешность.

Тот уровень культурной компетенции, который необходим современному участнику международного профессионального общения для сопоставления и релятивизации культурного опыта, может быть сформирован в курсе «Проблемы межкультурной коммуникации». Важный раздел данного курса, исходя из финальных целей обучения, должен быть посвящен национально-культурной специфике:

– стратегий менеджмента;

– представлений о статусе и лидерстве;

– о стиле взаимодействия и принятия решений;

– корпоративной культуры международной компании [11].

В курсе, посвященном «Лингвистическим аспектам речевого этикета», формируется другой значимый для успешности профессионального общения компонент ИКК – социолингвистическая компетенция. Исходя из четкого разграничения таких категорий как правила и стратегии вежливости и соотношения последних с принципом кооперации Грайса, одной из основных целей обучения в

курсе речевого этикета должно стать развитие умений, реализующих в практике общения стратегии позитивной и негативной вежливости, описанных исходя из модели вежливости Браун-Левинсон.

Тогда как обучение использованию формул вежливости, целью которого становится соблюдение речевого ритуала, не требует от учащихся сложных, комплексных умений и может происходить в практическом курсе ИЯ. Но в отличие от формул вежливости, речевая стратегия является комплексом речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели, и «охватывает всю сферу построения процесса коммуникации», включая в себя «планирование процесса речевой коммуникации в зависимости от конкретных условий общения» [12, с.54].

Поэтому обучение их использованию требует формирования и развития специфических умений, знаний, навыков, как в родном языке, так и в иностранном. Отметим, что ранее цели обучения речевому этикету ИЯ сводились к усвоению формул вежливости и адаптации их к использованию в различных коммуникативных ситуациях [13]. Дополнительно необходимо учесть, что позитивные и негативные стратегии вежливости не будут универсальны для различных культурах [14, с.253]. Поэтому акцент в содержании обучения речевому этикету ИЯ для целей профессионального общения следует сделать на национальной специфике стратегий вежливости в ИЯ в сопоставлении с родной культурой. Например, в работах О. С. Иссерс уже описан ряд особенностей реализации стратегий вежливости в русской речи [12].

Другой важный аспект курса, посвященного «Лингвистическим аспектам речевого этикета», связан с изменением характера делового общения в современном мире, где Интернет стал основным средством коммуникации. Широкое использование Интернета приводит к тому, что доля официального делового общения либо значительно сокращается, либо эта форма вообще исчезает, уступая место неформальной форме общения [15].

Сегодня самому широкому кругу специалистов в практике профессионального общения приходится активно участвовать в электронной переписке на ИЯ, участвовать в профессиональных форумах. В области устной коммуникации, помимо непосредственного общения с деловыми партнерами, важную роль приобретают опосредованные формы общения. Специалисты должны уметь вести телефонные переговоры на ИЯ, участвовать в видеоконференциях. Появление этих новых, неспецифических ранее для сферы деловой коммуникации, форм общения требует адаптации содержания обучения ИЯ. Представляется логичным, познакомить учащихся с нормами, характерными для неформального делового общения на ИЯ именно в курсе речевого этикета.

Таким образом, роль курса, посвященного «Лингвистическим аспектам речевого этикета», значительно возрастает, реализуя сложные междисциплинарные связи в системе языковой подготовки будущих специалистов, завершающим этапом которой становится курс«Язык делового общения».

Но если реализация междисциплинарных связей между этим курсом и «Проблемами межкультурной коммуникации» опирается на уже созданные учебные пособия [16], то в курсе, посвященном проблемам речевого этикета, внимание традиционно, как уже отмечалось, в основном уделяется именно формулам, а не стратегиям вежливости [17, с.11].

Следовательно, появление новых целей и задач по формированию социолингвистического компонента содержания обучения ИЯ, требует разработки нового содержания обучения. Это содержание должно быть разработано, ориентируясь, после внесения дополнительных уточнений, на разработанные Советом Европы «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком», и должно включать технологии его реализации в процессе обучения. Такой подход даст возможность российским специалистам стать полноправными участниками иноязычного профессионального международного общения.

Для того чтобы практическая подготовка к иноязычному общению в профессиональных ситуациях могла опираться на теоретические разработки, представляется важным разработать эффективные технологии обучения использованию различных речевых стратегий на основе ролевых игр. Разработанная для этих целей система ролевых игр позволяет варьировать различные прагматические характеристики заданной коммуникативной ситуации, а именно коммуникативное намерение участников общения, дистанцию между ними, функциональные стили общения, эмоциональный настрой собеседников.

Изменение на уровне целеполагания одной прагматической характеристики для данной коммуникативной ситуации потребует от участника общения использования различных вербальных и невербальных средств для реализации стратегий положительной и отрицательной вежливости. Таким образом, у учащихся будут формироваться и закрепляться комплексные языковые и речевые умения, а также социолингвистические знания, необходимые для реализаций требуемых стратегий, что послужит основой формирования социолингвистического компонента ИКК в профессиональных ситуациях общения.

Успешное решение задач, поставленных для эффективного обеспечения междисциплинарных связей курса «Язык делового общения», позволит выполнить требования Федерального Государственного Образовательного Стандарта высшего профессионального образования III поколения [18] и подготовить будущих специалистов к международному профессиональному общению. В результате учащиеся овладеют:

– навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов (ОК-3)

– этическими и нравственными нормами поведения, принятыми в инокультурном социуме (ПК-8)

– особенностями официального, нейтрального и неофициального регистров общения (ГЖ-4).

Список литературы:

1. *Михеева Н. Ф.* Новые методики преподавания иностранных языков; компетентностный подход к преподаванию иностранного языка как языка профессии // Российские вузы в европейском академическом пространстве: Болонский процесс после 2010 г.. Сб. материалов VII Международной конференции.– М.: Изд-во РУДН, 2010.

2. Common European Framework of Reference — CEFR- http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

3. Кросс-культурная психология. Исследования и применение./ Пер. с англ. - Харьков: Изд-во Гуманитарный центр, 2007. 560 с.

4. *Ларина Т. В.* Категория вежливости и стиль коммуникации. Сопоставление английских и русских культурных традиций. – М.: Рукописные памятники древней Руси, 2009. – 512 с.

5. *Kerbrat-Orecchioni C.* Les Interactions verbales. T.3. - Armand Colin. – 1998. – 343p.

6. *Рыжова Л. П.* Французская прагматика. – М.: КомКнига, 2007. – 240с.

7. *Maingueneau D.* Analyser les texte do communication. – Paris : Armand Colin, 2009. – 213 p.

8. *Грайс Г. Л.* Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI. М, 1985. С. 217—237.

9. Politesse Et Ideologie Rencontres De Pragmatique Et De Rhetorique Conversationnelles./ Edité par M. Wauthion. – Louvain-La-Neuve: Peeters, 2000. – 365 p.

10. *Cloose E.* Le frnçais du monde du travail. – Grenoble: Presse universitaire de Grenoble, 2009. – 165 p.

11. *Льюис Р. Д.* Деловые культуры в международном бизнесе. – М.: Дело, 1999. – 440с.

12. *Иссерс О. С.* Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – М.: ЛКИ, 2008. - 288с.

13. *Фирсова Н. М.* Испанский речевой этикет. – М.: ИНФРА-М, 2000. – 183 с.

14. Языковая картина мира и системная лексикография./ Отв. Ред. *Ю. Д. Апресян.* – М.: Языки славянских культур, 2006. – 910с.

15. *Лесохина Т. Б. Шейпак С. А.* Преемственное обучение французскому языку в школе и в нефилологическом вузе в контексте языкового плюрализма // Иностранные языки в школе. 2004. №5, С.31-39.

16. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. — М.: Слово/Slovo, 2000. — 624 с.

17. *Формановская Н. И.* Русский речевой этикет. – М.: Принт, 2003. – 156с.

18. http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm540-1.pdf

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
www.pmedu.ru
2012, №1, 105-110

«АЗ ДА БУКИ, КНИГА В РУКИ». НАУЧНЫЙ КОЛЛОКВИУМ ПО ИСТОРИИ УЧЕБНИКОВ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

«ABC, THE PRIMER BOOK IN HANDS». COLLOQUIM ON THE HISTORY OF READING PRIMERS AND OTHER TEXTBOOKS FOR ELEMENTARY SCHOOLS

Илюха О.П.
Заместитель директора по научной работе Института языка,
литературы и истории Карельского научного центра РАН (Петрозаводск),
кандидат исторических наук
E-mail: iljuha@krc.karelia.ru

Ilyukha O.P.
deputy director, Institute of Language, Literature and History,
Karel Research Center, Petrozavodsk
PhD

Аверьянова Л.Н.
заведующая Отделом редкой книги,
Ученый секретарь Научной педагогической библиотеки им. К.Д.Ушинского
E-mail: averjanova@mail.ru

Averjanova L.N.
Rare books collection, research curator of the Ushinski Scientific Pedagogical Library

28 февраля 2012 г. в читальном зале Научной педагогической библиотеки им. К.Д.Ушинского состоялся коллоквиум «Аз да Буки, книга в руки. История учебников для начальной школы».

On February, 28th, 2012 in a reading room of The Konstantin Ushinsky Library the colloquium «ABC, the primer book in hands: History of textbooks for elementary schools» has taken place.

Научное мероприятие было организовано Научной педагогической библиотекой им.К.Д.Ушинского и ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» Российской академии образования при участии Российского государственного гуманитарного университета. Идея коллоквиума родилась на одном из заседаний Ученого совета ИТИП РАО в 2011 году.

Непосредственную работу по организации коллоквиума взяли на себя Т.С.Маркарова – директор НПБ им. К.Д.Ушинского и В.Г. Безрогов – гл.н.с лаборатории истории педагогики и образования ИТИП РАО. Организаторы избрали формат коллоквиума как промежуточный вариант между конференцией и семинаром, позволяющий, с одной стороны, заслушать развернутые доклады, с другой – подробно их обсудить.

Коллоквиум привлек специалистов разного профиля, аспирантов и студентов. Здесь были антропологи, библиотечные работники, историки, историки книги, культурологи, лингвисты, методисты, педагоги, социологи, этнологи. Географическое представительство также не было монотонным: наряду с участниками из Москвы и Московской области были докладчики из Оксфорда, Ижевска, Петрозаводска. Заочное участие приняли специалисты из Саранска и Омска. На заседании непосредственно присутствовали представители двадцати четырех различных организаций и учреждений.

Открывая коллоквиум, директор библиотеки им. К.Д.Ушинского к.филолог.н. **Т.С.Маркарова** отметила, что, начиная с 2007 г. ведется систематическая работа с той частью библиотечного фонда, которая является настоящей сокровищницей педагогической мысли – учебниками для начальной школы и, в первую очередь, букварями. При поддержке гранта РГНФ создается электронный ресурс, который позволит всем желающим при посредничестве Интернета обратиться к букварям и азбукам, изданным в России в разное историческое время и ставшим библиографической редкостью. Именно в учебнике, открывающем для школьника путь к знаниям, в концентрированном виде отражается культура языка, культура страны в целом и ее история.

Эту мысль развил гл.н.с лаборатории истории педагогики и образования ИТИП РАО, член – корреспондент РАО **В.Г.Безрогов**, отметив, что букварь является очень богатым, уникальным источником, своеобразной энциклопедией, которая вводит ученика в окружающий его мир, преподнося строго отобранную информацию. В этой связи к букварю применимы такие метафоры, как «мост между культурами», «фильтр», «зеркало», «рамка», «путеводитель», «режиссер» и др. При этом в России до сих пор нет библиографии учебника, и мы не знаем, по каким книгам учились дети в разные эпохи. В.Г.Безрогов также подчеркнул, что обнаружившийся неожиданно высокий уровень интереса исследователей к теме, отклик самых разных специалистов создает условия для развития направления в ближайшем будущем.

Программа коллоквиума была построена по хронологическому принципу и включала три раздела: «Учебники прежних времен», «Учебник советского периода» и «Учебники нашего времени».

Специалист по истории средневековых азбук ст.н.с лаборатории истории педагогики и образования ИТИП РАО **Л.В.Мошкова** представила в своем докладе аналитический обзор «азбук на листе» или «азбук-восьмилисток» (свое название эти издания берут от восьми частей, в которые традиционно складывается один напечатанный лист). Автор исследовала четыре чудом сохранившихся московских издания второй половины XVII в. (три из них хранятся за рубежом), а также материалы Печатного двора, позволившие воссоздать и содержание этого массового учебника, и получить представление о его тиражах, цене, способах распространения и использования. Докладчица поставила вопрос о соотношении учебной части букварей и азбук-восьмилисток и отметила, что азбуки, в отличие от букварей, давали начальные навыки, на основе которых в дальнейшем можно было научиться чтению в полном объеме. Принимая во внимание огромные тиражи подобных изданий, становится ясно, что именно эти «тетрадочки» были основными пособиями для большинства желающих приобщиться к письменной культуре в XVII в.

Г.В.Кондратьева (МГОУ) обратилась к учебникам супругов Д.И.и Е.Н.Тихомировых, хорошо известных не только специалистам по истории педагогики XIX – начала XX вв. В конце XX в. эти учебники, вновь оказавшись широко востребованными, пережили свое «второе рождение» в разных издательствах постсоветской России. Обновленный учебник Тихомировых отличается красочностью, тогда как изначально он выглядел черно-белым скромником, что не мешало книге расходиться по стране миллионными тиражами. В 1917 г. вышло 161-е издание букваря. Невиданная востребованность учебника в наше время вызвала закономерный вопрос о причинах этого феномена. Исследовательница находит ответ в четкости структуры, краткости и эмоциональности текстов, «многопредметности» книги (на основе букваря можно было освоить все содержание 1-го года обучения), позитивной консервативности (в том смысле, что букварь от издания к изданию менялся без рывков, постепенно, сохраняя необходимую преемственность). Не последнюю роль в популярности букваря

сыграла и его доступная цена, а также усилия авторов по распространению, усилия по рекламе и продвижению книги в каждую школу.

О.В.Кабашева (НПБ им. К.Д. Ушинского) представила в своем сообщении уникальную базу данных «Азбуки, буквари и книги для чтения, изданные в России с 1900 по 1930 годы». Учебники для начального обучения словесности, такие как азбуки, буквари и книги для чтения, представляют значительный интерес для исследователей, педагогов, историков, социологов, филологов, культурологов, психологов и других гуманитариев. Эти книги – живые исторические и культурологические документы эпохи, неожиданный источник сведений о жизни общества, о господствующей идеологии, о содержании образования, о методах обучения чтению и русскому языку, о постулатах воспитания в каждый конкретный временной отрезок. И для изучения многих других аспектов отечественная букваристика может служить плодотворной базой исследований.

Поэтому в рамках научного коллоквиума, посвященного истории учебников для начальной школы, Научная педагогическая библиотека им. К.Д.Ушинского представила **базу данных (БД), созданную в результате работы, поддержанной грантом Российского гуманитарного научного фонда, расположенную на сайте библиотеки (http://www.gnpbu.ru).** Основа БД – библиография, состоящая их двух частей, охватывающих периоды 1900-1917 гг. и 1918 -1930гг. и представленная в виде алфавитного списка. Всего в БД собраны сведения о 1292 названиях и более 2000 изданиях учебных книг периода 1900-1930 гг. БД составлена на основе изучения фондов крупнейших библиотек страны: НПБ, РГБ, РНБ, БАН, ГПИБ, Фундаментальной библиотеки Ярославского госпедуниверситета. В предлагаемой БД можно ознакомиться с полными текстами некоторых азбук и букварей хранящихся в редком фонде библиотеки им. К.Д.Ушинского. Сайт библиотеки доступен в Интернете, чем обеспечивается свободный доступ к полнотекстовым версиям этих книг.

На сайте библиотеки пользователи могут найти электронные версии букварей русского языка, экземпляры которых хранятся в различных библиотеках Москвы, Санкт-Петербурга и Ярославля. Этот электронный ресурс – пополняющийся и развивающийся – бесценное подспорье для преподавателей, студентов и исследователей, обращающихся к истории учебной книги. Хочется надеяться, что региональные библиотеки подхватят это благородное начинание и создадут свои, интегрированные в общенациональную систему, базы данных по истории региональных и национальных учебников.

О.П.Илюха (Карельский научный центр РАН) и **Ю.Г.Шикалов** (Институт Восточной Финляндии, г.Йоэнсуу) обратились к компаративному анализу двух букварей начала XX в., один из которых был издан в Финляндии, другой в России, но оба предназначались для российских карелов. В докладе было показано, какими средствами каждая из этих книг формировала желаемую его авторам идентичность: финскую или русскую. В финском букваре отчетливо проявилось национальное самосознание маленького народа, отчаянно сопротивлявшегося русификации. В русском букваре имплицитно присутствует имперская великорусская идея, воспроизводится модель жесткой иерархической семьи-государства. Патриотические идеи букварей оттенены спецификой религиозного посыла, в котором проявилась в одном случае православная, в другом – протестантская традиции. Диаметрально противоположное понимание локального подчеркивает разницу в истоках русского и финского патриотизма. В финском букваре локальное (малая родина) имеет черты уникального, индивидуального, а в русском ее облик универсален, точнее – усреднен и лишен черт ярко выраженной самобытности.

Второй раздел конференции открылся докладом исследовательницы русской культуры и советского детства **Катрионы Келли** (Оксфорд). Докладчица проследила изменения в подходах к репрезентации родного города в учебном процессе советской и постсоветской начальной школы, справедливо отметив пока еще слабую изученность процесса создания представлений о так называемой «малой родине». В качестве примера репрезентации «малой родины» в школьном курсе был избран Ленинград/Петербург. К.Келли отметила, что в советских учебниках для начальной школы все города, за исключением Москвы, утрачивали свое лицо, определяясь не конкретным именем, а общим понятием «город».

Постсоветское «петербурговедение» и его внедрение в школьную программу интересно не только по отношению к новейшей истории, поскольку отражает стремительный ход «регионализации памяти», начавшийся с распадом СССР. Этот процесс, по мнению исследовательницы, является демонстрацией того, насколько эффективным может быть представление живого и близкого детям материала, как в школьном учебнике, так в учебном процессе вообще. В ходе оживленной дискуссии по докладу отмечалось, что за широкими обобщениями, сделанными автором, к сожалению, иногда теряется живая конкретика. Вопросы и комментарии были связаны также с «особостью» статуса Петербурга в ряду российских городов, что ограничивает распространение полученных выводов на ситуацию в стране в целом.

Не меньший интерес аудитории вызвал доклад **Г.В.Макаревич** (РГГУ), посвященный образам детей и Родины на форзацах учебников по чтению 1980-2000 годов. Исследовательница проанализировала формы репрезентации детства и Родины в так называемом «учебнике Горецкого», который был создан в конце 1970-х, стал массовым пособием по обучению чтению в 1980-1990-х и, пройдя через ряд значимых трансформаций, продолжает быть одним из лидеров в современной образовательной практике. Г.В.Макаревич изучила, как представлены на форзацах дети и с помощью каких средств обозначена топография окружающего их пространства.

Рассмотрев последовательно 22 форзаца, докладчица реконструировала содержание каждого визуального послания и сформулировала метапослание разных десятилетий: *советскость* 1980-х «На просторах молодой, бескрайней родины дети быстро взрослеют и становятся гражданами»; *русскость* 1990 - х «В сказочно-могучей, патриархальной стране живут трудолюбивые и грамотные дети»; *Локальность* 2000-х «По дорогам гармоничной, радостной страны путешествуют заботливые, игривые дети». Дискуссия по докладу шла в основном вокруг проблем соотношения текста и иллюстраций в учебной книге, их состязательности и взаимной дополняемости в учебном процессе, допустимой степени субъективности исследовательского прочтения детского учебника в связи с междисциплинарностью используемых методов анализа.

С.Л.Рыков (ИТИП РАО) осветил в своем докладе проблему «гендерного измерения» содержания отечественных букварей. Исходные позиции докладчика базируются на теории гендерной идентичности, разработанной Сандрой Бэм (Sandra Bem). Рассматривая буквари сквозь призму этой теории, исследователь выявил транслируемые букварями разных времен особенности «женского и мужского пути», проследил репрезентацию в учебной книге «мира мужских стандартов». По наблюдениям автора в современных российских букварях женщины не только представлены в меньшей мере, чем мужчины, но им отводится также подчиненная роль во властно-иерархических отношениях: это касается и текстов, и иллюстраций. По мнению докладчика необходима соответствующая экспертиза новых букварей, которая позволит избежать гендерной дискриминации и сексизма.

Заключительный раздел коллоквиума был самым весомым по количеству докладов, что вполне закономерно: современное состояние учебника является наиболее актуальной и востребованной на практике темой исследований.

Эта очевидная актуальность во всей полноте прозвучала уже в первом докладе: **М.А.Козлова** (НИУ ВШЭ) привлекла внимание участников коллоквиума к проблеме конструирования отношения к окружающей среде в позднесоветских и постсоветских учебниках для начальной школы. Исследовательница попыталась определить, на формирование какого «цивилизационного» типа экологического сознания направлены учебники для начальной школы. Среди типов экологического сознания автор выделила: 1)«традиционалистский» или «натуралистический», 2)«техноцентрический» или «модернистский» (отличающийся безразличием к состоянию окружающей среды), 3)«гармонический» или «постмодернистский» (характеризуется, так же как и первый, личностным отношением к природному окружению, но предполагает более высокий уровень компетентности и конструктивную активность на поведенческом уровне). На основе анализа 27 учебников автор заключает, что пафос борьбы с природой советского времени сменился в постсоветских учебниках сочетанием концепций всех трех типов. Разница в концепциях прочитывается в учебниках различных издательств,

что определяется расхождением идеологических схем, отражающих систему отношений человека к окружающей природной среде, которые транслируются разными учебными программами.

Доклад **А.Ю.Никитченкова** (МПГУ, ПСТГУ) осветил проблему использования произведений устного народного творчества в начальной школе. Автор рассмотрел ее сквозь призму системы советского объяснительного чтения и показал, как поэтапно происходил переход от дореволюционных достижений в области объяснительного и воспитательного чтения к тотальному подчинению чтения задачам идеологического воспитания. В качестве учебного материала использовались по преимуществу адаптированные тексты, поскольку фольклор оказывался далеко не самым лучшим средством идеологической пропаганды.

Его включенность в контекст детской субкультуры, роль в речевом развитии младшего школьника учитывались в наименьшей степени. Достаточно востребованными оказались пословицы, загадки и сказки. При этом для советских учебников по чтению характерно смешение фольклорных и литературных жанров, а также недифференцированный подход к методике их чтения. Исследователь также сделал вывод о том, что на рубеже 1980-1990 годов наступил новый этап в развитии методики обучения чтению в начальной школе. Он знаменовался не только изъятием из учебников многочисленных идеологических текстов и заполнением освободившегося пространства подлинными произведениями художественной литературы и фольклора, но и вытеснением объяснительного чтения методом литературного чтения с его исключительной ориентированностью на литературное образование и развитие учащихся.

Я.А.Гимаев (СОШ, с.Мурикoво Московской области) в докладе «Актуализация ключевых компонентов концепта РОДИНА в учебниках по литературному чтению для начальных классов» показал, что современные школьные учебники (в поле его зрения оказались учебники под ред. Л.Ф. Климановой) актуализируют только «положительные» признаки данного понятия. Исследователь объединяет эти признаки в четыре группы («четыре эссенциальных признака»): «любовь к родине», «красота родины», «гордость за родину» (величие родины), «защита родины». Исследователь полает, что авторы учебников сознательно реализуют ограниченное число характеристик концепта РОДИНА. Целью данного подхода, по его мнению, является восприятие младшими школьниками родины как непререкаемой ценности, постановка её в один ряд с жизненно важными реалиями. Однако сознание исключительно положительного образа «клишированной Родины» опасно тем, что в подростковом возрасте школьники могут заметить множество противоречий реальной родины и той, которая представлена в учебниках. Путь преодоления такого разрыва докладчик видит в актуализации на страницах учебников для младших школьников «разных эссенциальных признаков концепта РОДИНА», используя для этих целей разнообразные художественные и учебные тексты, а также комментарии к ним.

Оригинальный подход к рассмотрению букваря представила **Т.А.Власова** (УдмГУ) в докладе «Феминизация этноса на страницах удмуртского букваря», изложив некоторые результаты семиотического анализа визуального ряда двух современных букварей удмуртского языка, выпущенных в 2007 – 2008 гг. в издательстве «Удмуртия» в сопоставлении с «Русской азбукой» В.Г.Горецкого (2008), активно используемой в республике.

Ставилась задача выявить интенсивность и насыщенность символов, отсылающих к национальной идентичности учеников. Автор особо выделяет следующие признаки феминизации этноса на страницах удмуртских букварей: 1) при универсальности мужского костюма, этническая одежда оказывается связана с женской одеждой; 2) пожилая женщина (бабушка) становится образом этноса или нации; 3) в образовании этот концепт пересекается с феминизацией учительской профессии: учитель, который преподает удмуртский, – женщина.

Сопоставительный анализ содержания названных книг позволил автору сделать важные выводы о том, что эстетика удмуртского букваря элиминирует «старую традиционность» ради «новой», ограничивая первую единичными примерами, тогда как эстетика российского букваря подчеркивает традиции прошлого, в корне которых лежит идеализация русского фольклора. Таким образом,

наблюдается явное несоответствие эстетических концепций данных учебников, одновременно используемых в практике образования одного, изначально не русскоязычного региона.

В фокусе внимания **А.А.Ожигановой** оказались учебные пособия «История религиозной культуры». Докладчица представила результаты анализа этих книг с точки зрения мультикультурной концепции образования. Перспектива введения в общеобразовательных школах предмета «Основы религиозных культур и светской этики», для нужд которого и создавались анализируемые книги, вызвала бурную дискуссию в обществе.

Как отметила докладчица, учебные пособия для 4-5 классов «Основы мировых религиозных культур» (А.Л. Беглов, Е.В. Саплина, Е.С. Токарева, А.А. Ярлыкапов), «Основы иудейской культуры» (М.А. Членов, Г.А. Миндрина, А.В. Глоцер), «Основы буддийской культуры» (В.Л. Чимитдоржиев), «Основы исламской культуры» написаны по единому плану, все они носят общеобразовательный характер и знакомят учеников с основами религиозного учения, праздниками, ритуалами, традициями, историей в рамках российского государства.

Принципиально иной характер имеют учебники «Основы православной культуры», созданные А.В. Бородиной. Анализ содержания данных учебных пособий не вызывает сомнения в их индоктринационной направленности. В частности, в учебниках не только представлены тексты молитв и изображения икон, но объясняются способы их почитания. По мнению А.А.Ожигановой, эти книги находятся в принципиальном противоречии с концепцией поликультурного образования, задачей которого является оказание помощи ученикам в развитии способности принятия решений, социальных навыков. Докладчица подвела итог, заключив, что именно знание и понимание разных культур дают ученикам возможность видеть ситуацию и явления с разных точек зрения, развивают критическое мышление, рефлексию, активность.

В небольшом сообщении **М.В.Золотухиной** были обозначены перспективные подходы к изучению американских учебников по обучению чтению. Особенностями обучения чтению в американских школах является широкое использование аудио-визуальных приложений к учебникам и привлечение не столько учебников, сколько специальных детских книжек для обучающихся чтению. Содержательное наполнение американских книг для чтения определено идеей мультикультурализма, понимаемого широко и включающего этнорасовый и гендерный компоненты, а также учет социальной прослойки людей с ограниченными возможностями. Выступление звучало, скорее, как заявка автора на предстоящее исследование, которое сможет пополнить копилку отечественных исследований учебной книги.

Коллоквиум не уложился в отведенные программой часы – и это, несомненно, признак интереса его участников к обсуждаемому предмету, а также следствие рождения многочисленных дискуссионных вопросов. Заседание в НПБ им. К.Д. Ушинского стало важной вехой на непростом пути расставания российской букваристики со статусом маргинальной сферы исследований и институционализации ее как самостоятельного междисциплинарного направления гуманитарных наук. Надо полагать, что развитие этого направления способно существенно расширить наши знания и представления не только об истории педагогики и учебной книги, но и об истории и антропологии детства, о специфике ориентированной на детей имагологии – системы образов, создаваемых взрослыми для детей и закладывающих посредством учебника основы мировидения формирующейся личности.

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
www.pmedu.ru
2012, №1, 111-113

ЗНАЧЕНИЕ НАУЧНОГО НАСЛЕДИЯ М.Н. СКАТКИНА ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

SIGNIFICANCE OF M.N. SKATKIN'S SCIENTIFIC HERITAGE FOR MODERN EDUCATION

Осмоловская И.М.
Заведующая лабораторией дидактики Института теории и истории педагогики РАО,
доктор педагогических наук
E-mail: itiprao@mail.ru

Osmolovskaya I.M.
Head of the laboratory of didactics of the Institute of theory and history of pedagogic
(Russian Academy of Education),
Doctor of science (Education)

30 января 2012 года на заседании Ученого Совета Института теории и истории педагогики РАО состоялась передача (дарение) Институту мемориальных материалов М.Н. Скаткина его детьми Е.М. Скаткиной и В.М. Скаткиным. Этому событию было посвящено обсуждение роли научного наследия М.Н. Скаткина для современного образования, дальнейшего развития дидактики.

On the 30th of January 2012 transfer of memorial materials of Skatkin M.N. by his children Skatkina E.M. and Skatkin V.M. took place at the meeting of The Scientific Council of the Institute of the theory and history of pedagogy of the Russian Academy of Education. The discussion of the role of Skatkin's scientific legacy for modern education, further development of didactics was devoted to this event.

30 января 2012 года на заседании Ученого Совета Института теории и истории педагогики РАО состоялась передача (дарение) Институту мемориальных материалов М.Н. Скаткина его детьми Е.М. Скаткиной и В.М. Скаткиным. В состав мемориальных материалов входят личные документы М.Н. Скаткина (грамоты, рукописные и машинописные материалы, фотографии, газетные публикации и др.), 1127 книг, 5 упаковок магнитофонных записей, личная картотека публикаций М.Н. Скаткина.

Открыла заседание Ученого Совета директор Института доктор философских наук **С.В. Иванова.** В своем выступлении она отметила значимость этого события для дальнейшего развития педагогики, для Института в целом. С.В. Иванова отметила, что в одной из работ М.Н. Скаткин так представил цель своей деятельности: «видеть впереди цельную картину будущей школы, что позволит двигаться вперед». Высказывание М.Н. Скаткина актуально и сегодня: если наука будет регистрировать практику сегодняшнего дня, она отстанет от происходящих событий. Наука должна разрабатывать теорию, которая указывает путь практике. Мы надеемся, подчеркнула С.В. Иванова,

что получение мемориальных материалов М.Н. Скаткина будет стимулом для дальнейшей работы научной школы, основателем которой он является.

Заведующая лабораторией дидактики доктор педагогических наук **И.М. Осмоловская** выступила с докладом «О роли научного наследия Михаила Николаевича Скаткина для современного образования». Напомнив собравшимся основные этапы научно-педагогической деятельности М.Н. Скаткина, она сосредоточилась на его вкладе в науку, который позволяет считать Михаила Николаевича основоположником научной школы «Дидактика общего образования». Вместе с И.Я. Лернером, В.В. Краевским, И.К. Журавлевым, Л.Я. Зориной, В.С. Цетлин М.Н. Скаткин разрабатывал культурологическую теорию содержания образования, которая включает представления о социальном опыте человечества как источнике содержания образования; уровнях формирования содержания; структурных элементах содержания образования. Он принимал участие в разработке теории учебного предмета, который является средством реализации содержания образования с помощью педагогического инструментария. В ходе разработки концепции учебника были определены функции учебника, структура, содержательное оформление, способы отбора и представления материала, требования к изложению текста, содержанию, логическим связям внутри параграфов и учебника в целом, аппарату усвоения.

М.Н. Скаткин вместе с И.Я. Лернером разрабатывал теорию методов обучения, методов и средств активизации познавательной деятельности школьников, развития их творческого потенциала.

На праздновании своего 90-летия М.Н. Скаткин озвучил нерешенные проблемы дидактики, которые будущим ученым предстоит решить. Назвал он их своим «научным завещанием». Это – проблема превращения ученика из объекта в субъект педагогического процесса; выявление роли жизнедеятельности детей в развитии личности; отбор базисного содержания образования; подготовка педагогов, которые должны превратиться из передатчиков знаний в организаторов жизнедеятельности детей; совершенствование системы управления народным образованием.

И мы видим, что это именно те проблемы, которые и сегодня стоят перед дидактикой. Таким образом, проявилась способность М.Н. Скаткина заглядывать вперед, в будущее школы, педагогической науки.

В выступлении заведующего лабораторией истории педагогики члена-корреспондента РАО, доктора педагогических наук, профессора **М.В. Богуславского** были освещены результаты социально-педагогического проектирования М.Н. Скаткина – его представления о школе будущего, которые позволили увидеть смелость его научной мысли, глубину и всесторонность научного анализа. В конце 70-х годов прошлого столетия была создана группа по прогностике, которая должна была определить прогноз развития школы, педагогической науки до 2000 года. Руководителем группы был М.Н. Скаткин. Из его предсказаний сбылось внимание школы к индивидуализации и дифференциации, необходимость использования компьютера в школе. М.Н. Скаткин также предполагал, что содержание образования будет пронизано достижениями науки, техники – усилится политехническая направленность образования. М.Н. Скаткин считал, что школа будет интегрирована с обществом, но этого не произошло.

М.В. Богуславский отметил значимость происходящего события: «Замечательной инициативой семьи М.Н. Скаткина нам задан импульс создания Мемориального центра при нашей библиотеке, в котором могут сохраняться материалы выдающихся ученых, которые у нас работали».

«До конца своей жизни он оставался оптимистом. Такие люди уходят, чтобы остаться навсегда», – такими словами М.В. Богуславский завершил свое выступление.

В ходе следующего выступления – главного научного сотрудника Института теории и истории педагогики, доктора педагогических наук, профессора **Ю.Б. Алиева**, «заговорил» сам М.Н. Скаткин: собравшиеся с большим интересом прослушали советы Михаила Николаевича, как собирать, систематизировать и хранить научный архив. Тот самый архив, который как раз и передается Институту в дар.

С воспоминаниями о М.Н. Скаткине выступили преподаватель Московского института открытого образования, доктор педагогических наук, профессор **Л.М. Перминова**, кандидат педагогиче-

ских наук, доцент **Ф.Б. Сушкова**, главный научный сотрудник Института теории и истории педагогики, доктор педагогических наук, профессор **Я.С. Турбовской**, ведущий научный сотрудник Института теории и истории педагогики, кандидат педагогических наук **И.П**. **Товпинец.** Все они работали с Михаилом Николаевичем, и все отметили его научную честность, глубину проникновения в проблемы, интеллигентность, твердость в отстаивании своих позиций.

О становлении М.Н. Скаткина как ученого-педагога и перспективах развития его идей сделал доклад **С.З. Занаев**, который свое диссертационное исследование посвятил научному наследию М.Н. Скаткина.

Дочь М.Н. **Скаткина Елена Михайловна, сын Валентин Михайлович и внучка Олеся Дмитриевна** поделились воспоминаниями о делах семейных, которые раскрыли личность великого ученого в повседневной жизни.

Завершился Ученый Совет подписанием договора о передаче мемориальных материалов М.Н. Скаткина его детьми в дар Институту теории и истории педагогики РАО.

Интернет-журнал «ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ»
2012, №1

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
www.pmedu.ru
2012, №1, 114-120

СОВРЕМЕННАЯ ДИДАКТИКА: НА ПУТЯХ К НЕКЛАССИЧЕСКОМУ ОСМЫСЛЕНИЮ

MODERN DIDACTICS: ON THE WAYS TO NONCLASSICAL JUDGEMENT

Рецензия на учебное издание Л.М. Перминовой и Е.Н. Селивёрстовой «Дидактика на рубеже эпох (XX-XXI вв.): Курс лекций для системы высшего и постдипломного педагогического образования. - Владимир: ВГГУ, 2010. - 428 с.»

The review of L.M.Perminova and E.N.Selivyorstova educational edition «Didactics on a boundary of epoch (XX-XXI centuries): the Course of lectures for the system of the higher and postdiploma pedagogical education». - Vladimir: VGGU, 2010. - 428 p.

Богуславский М.В.
Заведующий отделом истории педагогики и образования
Института теории и истории педагогики, член-корреспондент РАО,
доктор педагогических наук, профессор
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

Как всякая область научного знания отечественная дидактика тоже переживает закономерные периоды своего развития: «золотой век», кризис, обретение «нового порядка». В 1970 – 80-е годы ученые-дидакты, аккумулирующиеся в то время в лаборатории теоретических основ дидактики Института общей педагогики АПН СССР (И.К. Журавлев, Л.Я. Зорина, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.С. Цетлин, Н.М. Шахмаев и др.), создали целостную концепцию рефлексии и перспектив развития дидактики. Эта концепция отличалась высокой степенью научности и вместе с тем несла в себе значительный практико-ориентированный и прогностический потенциал. В русле данной научной школы и сформировались Л.М. Перминова и Е.Н. Селивёрстова – авторы рецензируемой книги.

Затем в середине 90-х годов рельефно проявились кризисные явления в созданной ранее концепции, которые явились следствием комплекса кардинальных политических, социально-экономических, педагогических, психологических и собственно научных факторов. В силу указанных причин **назрела необходимость создания «новой дидактики» или точнее новых дидактик, отвечающих как реалиям образовательной ситуации современной России, так и специфике формирующегося информационного общества.**

Такая напряженная исследовательская деятельность растянулась на полтора десятилетия и породила ряд моделей современной дидактики. Эти «образы дидактики» представлены несколькими исследовательскими коллективами, руководимыми такими известными учеными как И.М. Осмоловская, А.И. Уман и А.В. Хуторской.

У «исследовательского тандема» авторов курса лекций – Людмилы Михайловны Перминовой, доктора педагогических наук, профессора Московского института открытого образования и Елены Николаевны Селивёрстовой, доктора педагогических наук, профессора, заведующей кафедрой педагогики ГОУ ВПО «Владимирский государственный гуманитарный университет» своя «дорожная карта» в общем дискурсе развития современной отечественной дидактики. Исследовательской программой этого творческого коллектива является особое внимание к внутренним научным проблемам развития дидактики, прежде всего, обоснование ее логической структуры. И еще, – **ярким проявлением специфичного почерка исследователей является особое внимание к истории дидактики, все научные сюжеты авторами обязательно изнутри подсвечиваются историзмом.**

Рецензируемый курс лекций состоит из двух частей, содержательно отражающих преемственность и трансформацию дидактического знания.

Первая часть курса лекций «Дидактика к концу второго тысячелетия: итоги и перспективы» посвящена системному осмыслению дидактики в ее историческом развитии, становлении как классического развивающегося педагогического знания. Задачей авторов, как отмечается в предисловии к этой части, являлось доказать, что «отечественная научная школа располагала мощным теоретико-методологическим инструментарием, обеспечивающим фундаментальность дидактико-методической составляющей в содержании профессионально-педагогической подготовки учителя».

Реализуя свой замысел, авторы убедительно показывают как за три века развития дидактики, ей удалось создать достаточно стройный научный корпус теоретического и прикладного знания. Методологической установкой авторов при реализации своего исследовательского замысла являлось обоснование того, что идеи, выдвинутые выдающимися дидактами, не должны рассматривать как пережитки или стереотипы прошлого, предъявляющие к деятельности учителя целый ряд традиционно сложившихся требований. А, совсем наоборот, к ним необходимо относиться с глубоким уважением как к ***ценностным основаниям духовности русской культуры и народности в воспитании, которые образуют «лицо» отечественной педагогики и школы.***

В данной связи авторы последовательно и достаточно убедительно рассматривают такие вопросы, как «Образовательная ситуация в России к концу XX века: приоритетные ориентиры в теории и практике обучения» (глава 1) и «Гимназическая культура – основа педагогического классицизма» (глава 2), где обосновывается тезис о гимназической культуре как «концептуально инновационной в педагогике и дидактике XX и XXI веков». При этом авторы отмечают, что «хотели бы, чтобы читателями правильно были поняты роль и место гимназического и лицейского образования в контекстуальном развитии российской, в том числе и советской, школы». И надо признать, авторам их замысел удался.

Осуществленное в главе 2 исследование вопроса о гимназическом и лицейском образовании – от Древней Греции до наших дней – восполняет существенный пробел в сложившейся историко-педагогической характеристике развития отечественного образования XVIII-XIX вв. Учеными достаточно подробно показано отражение немецких канонов в российском образовании, вскрыты истоки фундаментальности гимназического образования в связке «гимназия-университет-академия», раскрыт социокультурный смысл гимназического и лицейского образования, охарактеризована специфика женского образования в России (немецкие каноны закрепились в мужском образовании, в то время как женское образование было пропитано русской национальной культурой).

Особенно авторам удались страницы, ярко повествующие об отечественных лицеях (Царскосельский Лицей, Демидовский лицей, Ришельевский лицей, Нежинский лицей имени князя И.А. Безбородко, Катковский лицей и др.), где дается не только их подробная характеристика, но и приводятся запоминающиеся портреты некоторых лицеистов, обучавшихся вместе с А.С. Пушкиным.

Характеризуя последующее развитие элитного образования, авторы подчеркивают важную мысль в концептуальной характеристике гимназического образования: «гимназическое образование – авангард и тыл системы образования; оно воплощает в себе исторически всю полноту гуманитарности: гуманистические ценности, гуманитарное знание, диалог как гуманитарный способ овладения культурой».

Не меньший научный интерес привлекает проведенный авторами анализ состояния дидактического знания периода 50-х гг. XX века под углом зрения функциональных связей обучения и развития, представленный в главе 3 (п.3.3). В известном смысле этот анализ восполняет пробел в научном осмыслении истории отечественной дидактики второй половины XX столетия, поскольку представляет собой первую попытку выделения и интерпретации круга источников, раскрывающих фактологическую основу исследования проблемы соотношения обучения и развития, которая ранее не входила в сферу прямых интересов истории педагогики.

В целом исторические реминисценции даны в курсе лекций не тривиально, а образно и убедительно. Так, например, оригинально выглядит динамика образованности населения в России – по версии авторов, этот аспект вполне отражен в русской классической литературе: от Недоросля – к Онегину – Базарову и Рахметову, а затем – к Климу Самгину. Кроме того, по-новому, самобытно и научно доказательно звучит осуществленный с позиций историко-педагогических задач анализ психологических теорий – культурно-исторической теории Л.С. Выготского и субъекто-деятельностной теории С.Л. Рубинштейна. Этот анализ фактически выступает способом историко-генетического обоснования развития как важнейшей системной характеристики современного обучения, в которой отражаются функциональные связи обучения и развития.

Наряду с историческими реминисценциями в книге убедительно показана инновационная роль дидактики в развитии образования. В данной связи закономерно, что две главы первой части «Дидактическая новизна современной образовательной ситуации: интеграция, профилизация, стабилизация, диалог» (глава 3) и «Дидактика как педагогическая теория образования и обучения» (глава 4) предстают как методологические выводы, сделанные авторами на основе предшествующего обстоятельного историко-педагогического экскурса.

Вместе с тем, если судить о структуре пособия, то эти главы содержательно выступают методологическим мостиком ко второй части книги, логически завершая осуществленную в предшествующих двух главах характеристику научно-дидактического концепта обучения в практике российского образования. Подчеркнем, что данной внешней структурной композиции в главах органично соответствует внутренняя гносеологическая динамика изложения материала. Это обусловлено тем, что историко-педагогическая детерминанта развития дидактики в курсе лекций впервые представлена через призму философско-научной рациональности, от фазы стабильного, устойчивого развития общества к фазе транзитивности/изменчивости, отражая динамику ценностей в ту или иную эпоху, показывая их связь и преемственность.

Здесь центральной выступает представленная в пособии, следующая логическая конструкция: «Динамика типов научной рациональности в осмыслении развития дидактики и обучения проявилась в том, что: 1) в классической дидактической доктрине обучение рассматривалось только как целенаправленный процесс, а ребёнок – как его объект; 2) в фазе транзитивности произошла смена системообразующего основания обучения, была введена категория ценности, цели обучения стали рассматривать в русле ценностей (неклассический тип научной рациональности), среди которой главной была субъектность ученика в образовательном процессе; 3) постнеклассический тип научной рациональности характеризуется конкретизацией духовно-нравственных ценностей в воспитании, которые гармонизируют связи между обучением и воспитанием в целях развития личности каждого ученика.

Несомненным достоинством издания является то, что в третьей главе первой части убедительно показан методологический плюрализм транзитивного периода развития дидактики и отечественного образования (90-е годы прошлого века). При этом авторы не только характеризуют сами подходы,

но и указывают на важнейшие ориентиры в их использовании (с.94-96). Это **достигается трактовкой генезиса историко-педагогического процесса на основе представленных заранее логических конструкций.**

Особое внимание в пособии уделено восстановлению научных основ дидактики – изложению и обоснованию **логико-дидактического подхода**, его содержания, аксиоматики (п. 3.2, часть 1), получившего развитие в ряде диссертационных исследований, выполненных под руководством Л.М. Перминовой, а также обоснованию и формулированию **принципа субъектности** (п.3.3, часть 2) как нового принципа научной систематизации современного дидактического знания, получившего дальнейшее развитие в диссертационных исследованиях, выполненных под руководством Е.Н. Селивёрстовой.

Через призму **логико-дидактического подхода** в пособии обосновывается технология отбора учебных предметов в учебный план (с. 103-104) и обосновываются положения, раскрывающие развивающую сущность обучения как освоения языков разных наук в составе культуры (с. 104-105). Наиболее обстоятельно методологическая и инструментальная функции логико-дидактического подхода раскрыты авторами в дальнейшем изложении – при характеристике и систематизации образовательных универсалий – общеучебных умений и навыков, представленных как функционально неоднородная система в познавательной и практической деятельности ученика (п. 2.5, часть 2). Эти универсалии являются для ученика адаптивными и развивающими ресурсами в овладении научным методом.

Убедительно представлено и доказательство генетической связи образовательных стандартов первого и второго поколений (см. Заключение, с. 422-428), упорядочивающих ключевые компетенции относительно функций научного знания.

В соответствии с **принципом субъектности** в пособии обосновывается качественная неоднородность развивающих целей современного обучения и их системный характер (с. 360-377). Теоретико-методологические возможности и научная сила данного принципа ярко и убедительно проанализированы авторами в главе 4 части 2 «Дидактическая концепция развивающей функции обучения: связь теории и практики». Речь идет о представленной в содержании главы характеристике теоретических идей и положений, которые раскрывают развитие как сущностную, системную характеристику обучения, обнаруживающую себя в специфике компонентов дидактической системы обучения и соответствующих способах ее функционирования.

Подобные результаты особенно ценны как с теоретической, так и с практической точек зрения. Они создают необходимые научные предпосылки для того, чтобы избавляться от существующего до сих пор эмпиризма и на этой основе технологизировать процесс проектирования и реализации развивающих целей обучения. Не менее важно и то, что представленная авторами концепция развивающей функции обучения позволяет с единых теоретических позиций подойти к интеграции современных взглядов на видовое разнообразие сложившихся в дидактике типов обучения – традиционное, проблемно-развивающее и личностно ориентированное обучение.

Как **несомненное достоинство книги нельзя не подчеркнуть успешное соединение авторами логико-дидактического и историко-педагогического подходов в целях обновления смысловых линий, ориентирующих процесс систематизации современного дидактического знания** и отражающих его принадлежность к специфике научного знания постиндустриального общества.

Вторая часть книги «Начала неклассической дидактики» открывается характеристикой актуальных проблем современной дидактики и обстоятельной панорамой социокультурных реалий школьного образования. Назвав вторую часть книги «Начала неклассической дидактики», авторы доказали этим возможность развития классического наследия дидактов прошлого разработкой системно-гуманитарных основ на теоретико-методологическом, содержательном, процессуальном, технологическом и субъектно-личностном уровнях.

Вместе с тем, критически оценивая дидактическое наследие XX века, авторы отмечают, что «классической дидактике не удалось решить *проблемы:*

– системного осмысления связи между обучением и образованием, динамики, порождающей эти связи;

– системной разработки целей обучения;

– исследования содержания образования как средства самоидентификации и развития ученика;

– универсалий в школьном образовании – общеучебных (надпредметных) умений и разработки теоретических основ стандартизации образовательных результатов; определения функционального соотношения надпредметного и предметного компонентов в учебных компетенциях».

Одна из причин отмеченных недоработок заключается, по убеждению авторов, в ослаблении связей между дидактикой и важнейшими для неё в теоретико-методологическом отношении науками – логикой и психологией. Вместе с тем, сила отечественной школы педагогики и дидактики заключалась в преемственности фундаментальных идей и принципов как основы развития педагогической теории и практики. Это означает, по мнению авторов, что проблемное поле неклассической дидактики только начинает заполняться новыми разработками. Опираясь на философско-методологические, педагогические, дидактические исследования, ученые попытались ответить на следующий вопрос: может ли классическая дидактика, имеющая своей методологией классическую философию, объяснить изменения в современной образовательной практике (более того, может ли она прогнозировать их, и какова степень точности этого прогноза)?

В данной связи стержневыми вопросами второй части книги являются: историко-педагогические детерминанты дидактической концепции развивающей функции обучения (3.2), идея субъект-ности как принцип концептуального оформления развивающей функции обучения (3.3), системный характер дидактических представлений о целях интеллектуального развития школьников в обучении (4.1), инструментально-технологические аспекты развивающей функции обучения (4.2), базовые характеристики процессуальной составляющей развивающей функции обучения (4.3) – как обогащающие понимание и реализацию проблематики индивидуализации и дифференциации в обучении (4.4).

При этом подчеркнем, что практикоориентированный аспект книги представлен не только современными образовательными технологиями, но и обоснованием нового понимания урока, его дуальности: содержательно-деятельностной стороны и ценностно-смысловой (4.8.1 часть 1; 4.4.часть 2).

Реализованный в книге научно-теоретический блок образуют два пласта знания: обоснование самопознания как гуманитарной инновации в образовательном процессе (пп.2.1 - 2.4 часть 2) и дидактическая концепция развивающей функции обучения (главы 3 и 4 часть 2). По сути, в них сосредоточено все то содержание, которое касается субъектного характера результата обучения.

Достоинством этой стороны книги является основательная психологическая проработка вопроса о социальном и субъектно-личностном назначении обучения. Следует особо отметить, что осуществленное авторами книги **обращение к самопознанию субъекта является новым подходом в дидактике.** Это весьма подробно раскрывается во второй части (2.1, 2.2, 2.3, 2.4). Концептуальное обоснование субъектности на уровне результата обучения дано в главе 4 (часть 2), как углубляющей традиционные и формирующей новые представления о принципах формирования содержания образования (п. 4.2), о мере развивающего влияния различных типов обучения (п.4.3), а также об индивидуализации и дифференциации в обучении (п. 3.4).

Дидактическое обоснование субъектности обучения осуществляется путем доказательства необходимости завершения процесса усвоения знаний в психолого-педагогическом цикле включением нового звена – рефлексии, которая и позволяет выстроить учебный процесс как образовательный, т.е. как детоцентристскую модель учебного процесса (п.2.1, часть вторая, глава 2). Тем самым убедительно обосновывается рефлексивно-диалогический характер обучения как гуманитарного процесса, в котором взаимосвязанная деятельность учителя и учащихся выступает не только как целенаправленная, но как ценностно-ориентированная.

Методологической осью содержания курса лекций является имплицированный в нем принцип взаимосвязи теории и практики. В данной связи, несомненным достоинством пособия выступает существенный и в научном плане равнозначный вклад, внесенный авторами в развитие дидактики:

Л.М. Перминовой – разработка новой теории содержания образования как бинарно-интегративной системы; Е.Н. Селивёрстовой – дидактическая концептуализация развивающей функции обучения.

Согласно **дидактической концепции развивающей функции обучения Е.Н. Селивёрстовой**, результаты обучения интегрированы в личностном опыте ученика. Это происходит посредством освоения школьником познавательного опыта, предполагающего самоорганизацию и саморегуляцию познания и включающего опыт усвоения знаний, осуществления познавательной деятельности репродуктивного и творческого характера, а также опыт эмоционально-ценностного отношения к познанию.

С теоретической точки зрения такой подход, основанный на выделении содержательного, операционально-инструментального, деятельностно-инструментального и личностного (рефлексивно-оценочного) компонентов познавательного опыта, позволяет углубить имеющиеся в современной дидактике представления о его структуре и составе. Что особенно ценно, в этой связи возникают теоретические основания для проектирования и реализации в практике обучения структурно целостного образовательного процесса, направленного на качественное совершенствование индивидуальных познавательных ресурсов личности, которое охватывает знаниевые, формально-логические, когнитивно-деятельностные и рефлексивно-смысловые (субъектно-личностные) аспекты познавательного опыта школьников.

Специфика **бинарно-интегративной теории содержания образования Л.М. Перминовой**, как это следует из курса лекций, состоит в интеграции принципов формирования содержания образования, разработанных на основе инварианта состава содержания во всей его социокультурной полноте, и на основе инварианта структуры видов деятельности, отражающего индивидуально-психологический аспект человеческой личности и обосновывающий закономерную зависимость набора учебных предметов в составе учебного плана с инвариантной структурой видов деятельности. С методологической точки зрения это означает, что каждая из сторон инвариантной структуры видов деятельности (познавательная, ценностно-ориентационная, коммуникативная, трудовая, эстетическая и физическая) должна быть наполнена инвариантом состава содержания образования (знаниями, умениями и навыками как способами деятельности, опытом творческой деятельности и опытом ценностного отношения).

Очевидно, рассматриваемая теория содержания образования в наиболее полном виде представляет идею субъектности как принцип обоснования инструментальной составляющей развивающей функции обучения. Она раскрывает процесс формирования содержания образования как своего рода многомерный, культурно-исторический процесс, который в рамках обучения может быть осмыслен как продукт собственной деятельности и самодеятельности, как учителя, так и школьника, взаимодействующих друг с другом.

В целом внимательное прочтение книги позволяет подчеркнуть ее своевременность и современность. Разработка этой проблематики в рецензируемой книге **имеет принципиальное значение для дидактической фундаментализации перспективной и еще недостаточно разработанной к сегодняшнему дню проблемы о предметности в обучении.** Здесь следует иметь в виду следующие аспекты.

1. Разработка бинарно-интегративной теории содержания образования высветила *три основания предметности*: онтологическое (знания), деятельностное (опыт деятельности), ценностное (социально и личностно значимые ценности: Здоровье, Истина, Человеческие добродетели, Творчество, Красота). Эти ценности как основания предметности философы называют ментальными, практическими и духовными, что вполне соотносится с приведенными выше тремя основаниями.

2. Представленная аксиологическая триада послужила, в свою очередь, *основанием для дидактической характеристики субъектно-личностного уровневого результата обучения в концепции развивающей функции обучения.* Ученик предстает в образовательном процессе как субъект усвоения знаний (1), как субъект собственной познавательной деятельности (2), как субъект эмоционально-ценностного отношения (3). В этих ипостасях в условиях познавательной самоорганизации и саморегуляции и осуществляется познание учеником самого себя как «прибавка» к результату нор-

мативного обучения, которая фактически и позволяет рассматривать обучение как собственно образовательный процесс.

Таким образом, в книге представлены и **дидактико-методологические основания предметности в обучении**, соотносимые с современными подходами к образованию и обучению (культурологическим, личностно ориентированным, компетентностным и др.). Существенно, что подобные исследовательские результаты являются вкладом в современную проблематику информатизации образования, доказывая, что и в век информации главным остается Человек.

В целом все изложенное выше дает основания для вывода: **рецензируемая книга с полным основанием может быть названа фундаментальной работой**: в ней на высоком научно-методологическом уровне рассматривается научно-теоретическое наследие дидактики, сложившееся к концу XX века, и на теоретическом уровне существенно продвинуто решение важнейших проблем, отражающих векторы развития современного дидактического знания.

Поскольку жанр рецензии в обязательном порядке предполагает выявление определенных недостатков, то, руководствуясь законами жанра, выскажем следующее. Не подвергая сомнению научное содержание книги, следует обратить внимание авторов на форму подачи материала. Структура курса лекций носит достаточно рыхлый характер, эклектично соединяются логически не в полной мере связанные фрагменты текстов. Иногда заявленные названия параграфов не полностью отражают их содержание.

К сожалению, пособие не избежало ряда орфографических и стилистических небрежностей и, что значительно хуже, исторических неточностей и ошибок, которые, конечно, должны быть исключены в курсе лекций, адресованном студентам системы педагогического образования. Особенно это проявляется в вольном толковании названий ряда важнейших исторических документов.

Будем надеяться, что авторы курса лекций смогут исправить ошибки и небрежности в следующем издании этого в целом серьезного и полезного пособия.

Интернет-журнал «ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ»
2012, №1

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
www.pmedu.ru
2012, №1, 121-123

ПРОТИВОРЕЧИЯ В КЛАССЕ: ДЕМОКРАТИЧЕСКАЯ СИЛА ДИСКУССИИ

CONTROVERSY IN THE CLASSROOM: DEMOCRATIC FORCE OF DISCUSSION

Рецензия на книгу Дианы Е. Хесс. «Hess, Diana E. Controversy in the Classroom. The Democratic Power of Discussion. Routledge, 2009. 197 pp.»

Review on a book by: Diana E. Hess, Controversy in the Classroom. The Democratic Power of Discussion. Routledge, 2009. 197 pp.

Ланин Б.А.
Главный научный сотрудник ИСМО РАО,
доктор филологических наук, профессор
E-mail: vadimilrao@yandex.ru

Lanin B.A.
Chief research scientist of Institute of the content and methods of training
(Russian Academy of Education),
Doctor of science (Philology), Professor

Аннотация. Рецензируемая книга посвящена важнейшему дидактическому приему: дискуссии на уроках в школе. Отталкиваясь от него, автор говорит о психологическом и развивающем значении демократических процедур в школе. Обсуждение обоюдоострых, спорных проблем помогает вырастить поколение свободно мыслящих людей, сознательно ориентирующихся в окружающей их жизни.

Annotation. The reviewed book is devoted to the major didactic reception: lessons discussions at school. Making a start from it, the author speaks about psychological and developing value of democratic procedures at school. Discussion of two-edged, controversial problems helps to up bring generation of freely conceiving people who are conscious oriented in life surrounding them.

Как высказываться и как спорить? Является ли способность к ведению дискуссии врожденной? Каково ее место в современном образовательном процессе? Нужно ли обсуждать острые политические проблемы со школьниками, если решения этих проблем нет ни у политиков, ни тем более у школьных учителей? Все эти вопросы обсуждаются в книге Дианы Хесс, профессора университета Висконсин. Она занимается планированием образования, образовательными программами. В университете есть целая кафедра, которая так и называется: «Кафедра школьных программ и планирования».

В книге три основные части. Первая часть – «Спорные политические проблемы» – состоит из следующих глав: «1. Почему демократия нуждается в спорах»; «2. Обсуждение спорных проблем в школе»; «3. Какие политические проблемы являются спорными».

Вторая часть – «В классе». В нее включены следующие главы: «4. Как правильно дискутировать на спорные темы в классе», «5. Проблема многообразия: различные идеологии в классе и их воздействие на обсуждение спорных тем»; «6. Разоблачать или нет: трудный выбор учителя (соавтор по главе – Пола МакЭва)».

Третья часть – «Противоречия в учебном плане» – знакомит нас со следующими темами: «7. Преподавание на лезвии бритвы: споры о допустимых противоречиях»; «8. 11 сентября: «На пике преподавания»: как дополнительные материалы и учебники соотносятся со спорами в классе»; «9. Создавая новые споры в классе». Как видите, нумерация глав в книге последовательная.

Учебные планы – это часть того, что выдающийся культуролог Реймонд Уильямс назвал в 1961 году «селективной традицией», «традицией отбора». Всё чаще вопрос «Какие знания преподавать?» оборачивается вопросом «Чьи знания преподавать?» Ведь из всего многообразия знания только часть его оказывается «легитимной», «официальной».

Но почему же? Как это преодолеть? Ответ автора книги – на второй вопрос. Ведь в общественном понимании спорные, противоречивые темы – очевидны. Это проблемы окружающей среды и глобальное потепление (кстати, одна из лучших российских журналисток и писательниц Юлия Латынина яростно отстаивает точку зрения о том, что ничего нового в этом потеплении нет и вообще никакое оно не «глобальное»), экономическое неравенство, миграционные процессы, расизм, религиозные проблемы, секс и сексуальность, война, терроризм, а главное – какую позицию занимать по отношению ко всему этому. Этот список можно продолжать, и очевидно, что дело не касается только лишь США. Буквально все эти проблемы есть и в России. Для творческих педагогов наступило сложное и все же замечательное время.

Новая ситуация в школьном понимании толерантности сложилась после 11 сентября. Педагогическое сообщество оказалось поляризованным. Известный педагог консервативного толка Честер Финн (Chester Finn) заявил, что даже от крупнейшего в Америке профсоюза учителя получали «протухшие советы, от которых несло пацифизмом, релятивизмом, мнимой объективностью (когда речь не заходит об Америке), словом, всем чем угодно, кроме патриотизма». **Мультикультурализм и толерантность в образовании уже тогда дали явную трещину.**

Мне понравился рассказ о небольшом исследовании, проведенном совместно со студентами. Оказывается, через некоторое время после 11 сентября были созданы школьные спецкурсы и даже учебники по ним, с иллюстративным и мультимедийным сопровождением. При этом ракурсы описания произошедшей трагедии весьма различались между собой. Д. Хесс вместе со своими подопечными проанализировала 15 спецкурсов и учебников. Некоторые из них пришлось купить, но большинство находилось в Интернете в свободном доступе. Д. Хесс прежде всего интересовало, какие вопросы предлагаются в качестве дискуссионных, а какие – в виде априорных, на которые могут быть даны «правильные» ответы.

Как вы догадываетесь, цель рецензируемой книги – доказать, что «правильные» ответы как раз и являются «неправильными», в то время как по-настоящему верные решения рождаются в ходе дискуссии, а не в результате прочтения учебников. Важным было и то, что обычно спецкурсы в учебных планах посвящены проблемам, которые стали известны достаточно давно.

Трагедия 11 сентября произошла на глазах у живущего поколения. У многих с ней связаны воспоминания детства, у других – вступление во взрослую жизнь, первый год учебы в колледже, переезд в другую местность, общение с многонациональным студенческим и ученическим сообществом, которое вдруг разделилось по принципу «единоверия» или «разноверия» с преступниками-самоубийцами.

Эмоции влияли на авторов, которые хотели утвердить «свою» правду, свой взгляд на эти события. Ведь они были современниками, имели на это моральное право, но как педагоги, по мнению автора книги, должны были придерживаться презумпции «дискуссионности» даже в освещении этой темы, казалось бы, такой ясной. Даже такие противоречивые в некоторых критических пунктах документы, как «Патриотический акт», и такие события, как бомбардировка Афганистана, предлагается изучать, прежде всего, в связи с событиями 11 сентября, т.е. оправдывая многие непонятные вещи тяжестью и трагизмом понесенных Соединенными Штатами человеческих потерь. Автор сожалеет о том, что **абсолютно все – без исключения – курсы и поурочные разработки, которые посвящены этой теме, игнорируют интеллектуальный аспект познания, не предлагают хотя бы задуматься,**

насколько оправданными были многие шаги администрации президента Дж. Буша, последовавшие вслед за террористической атакой на Америку.

Автор дифференцирует анализируемые материалы по двум типам: требующие 1) Higher-Order Thinking (HOT) – высокоорганизованное мышление и 2) Lower-Order Thinking (LOT) – обычное мышление. Высокоорганизованное мышление предполагает, что ученики способны не только воспринимать события, но и вскрывать их подноготную, разоблачать манипулирование фактами, словом, идти вглубь, а не оставаться на уровне буквального эмпирического восприятия и понимания. Соответственно, обычное мышление ограничивается запоминанием правил, алгоритмов и базируется на повторении изучаемого.

Таким образом, мы видим, что обсуждение общественно значимых проблем, затрагивающих такие социально важные категории, как патриотизм, гуманизм, лояльность, вовсе не является простым сотрясением воздуха. Проведенное неформально, оно способствует, прежде всего, интеллектуальному развитию школьников. Гражданская позиция подростка благодаря этому выстраивается на базе продуманной аргументации и отрицания разоблаченной им самим лживой демагогии. Воспитание граждан в школе становится органической частью учебно-воспитательного процесса в школе.

Если сравнить с подавляющим большинством наших школ, то чаще всего мы встречаемся именно с LOT – обычным повторением транслируемых по масс-медиа истин, которое вовсе не поощряет интеллектуального развития школьников. В демократическом обществе уже школьники учатся разоблачать манипулирование населением: ведь это закладывается в методах преподавания, в приемах обсуждения. Связь между обществом и дидактической рутиной оказывается непосредственной! Если, конечно, государство действительно заинтересовано в воспитании самостоятельно и критически мыслящего поколения.

Интернет-журнал «ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ»
2012, №1

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
www.pmedu.ru
2012, №1, 124-128

ЖУРНАЛ «ПЕДАГОГИКА»

MAGAZINE «PEDAGOGY»

2012, № 1

Мы продолжаем 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, а также содержание номеров с аннотациями статей.

Представляем вашему вниманию ведущий научно - теоретический журнал ПЕДАГОГИКА. Учредителями издания являются Российская академия образования и трудовой коллектив редакции. Главный редактор журнала – доктор педагогических наук Р.С. Бозиев. Журнал выходит с периодичностью 10 номеров в год; издаётся с 1937 года.

We continue to acquaint readers with the content of the major pedagogical magazines. We ask to send us information on the latest issues of your editions, including the data about the edition, and also the content of the issues with articles annotations.

We present to your attention the leading scientific - theoretical magazine PEDAGOGICS. Founders of the edition are the Russian Academy of Education and editorial staff. The editor-in-chief of the magazine is doctor of pedagogical sciences R.S.Boziev. The magazine is published with periodicity of 10 issues per year, since 1937.

СОДЕРЖАНИЕ НОМЕРА

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

В статье анализируется современное состояние психолого-педагогической науки. Показана роль ученых РАО в научно-методическом и методологическом обеспечении системы образования. Определены перспективные направления академических исследований, подчеркивается необходимость достижения их комплексности, координации с другими отраслями науки.

НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ

Куликова С.В. Генезис теории и практики национального образования в России
Аннотация

Автор обращается к проблеме становления и развития национального образования с современных методологических позиций, трактуя данное явление как исторический и социокультурный феномен. Предложенная в статье модель структуры национального образования России апробирована на довольно длительном историческом периоде, охватывающем IX — начало XX в., и позволяет показать уникальность национального образования и школы.

Бим-Бад Б.М., Егорова Л.И. Теория первоначального становления человека

Аннотация

Постулируется идея дуальной сущности онтогенеза человека как процесса и промежуточных результатов взаимодействия природных и культурных факторов, обусловливающего становление человека. Рассмотрены движущие силы первоначального становления личности.

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Гапонюк П.Н. Концептуальные основы и технологии опережающей довузовской подготовки

Аннотация

В статье определены концептуальные основы довузовской подготовки, характеризуемые методологией личностного контекст-информационного подхода, основными принципами которого выступают: стереоскопичность, вариативность, паритетность. Представлены технологические модели довузовской подготовки, а именно: корпоративного обучения, углубленной подготовки в конкретной предметной области, опережающей профессиональной подготовки. Названные выше технологические модели определяют структуру центра довузовской подготовки, представленную блоками профильной, специализированной, профессионально ориентированной подготовки, а также лабораториями.

Дубова М.В. Компетентностные задачи как форма учебного материала

Аннотация

В статье предпринята попытка обоснования практико-ориентированного содержания компетентностных задач, спроектированных для учащихся начальных классов. Выделены группы объектов реальной действительности, операционализированы практические умения, определены квазижизненные ситуации, составляющие содержание компетентностных задач.

Обласова Т.В. Развитие учебно-информационных умений школьников

Аннотация

В статье обосновывается подход к развитию учебно-информационных предметно-метапредметных и личностно обусловленных умений в современном образовательном процессе. Специфика описываемого подхода обусловливается рассмотрением процесса развития учебно-информационных умений школьников во взаимообусловленности процессов освоения операционально-действенной базы текстовой деятельности и “взращивания” таких характеристик личности, как рефлексивность, субъектность, диалогическое мышление.

Сапрыкина А.А. Семья как образовательный институт в контексте христианского вероучения

Аннотация

В статье рассматривается вопрос о месте семьи в контексте христианского вероучения. Особое внимание уделяется образовательной функции семьи в христианском обществе, в частности, значению “дома” как образовательного пространства, роли родителей в воспитании и образовании детей.

СЛОВО РЕКТОРА

Миронов Б.Г. Инновационная направленность — фактор конкурентоспособности педвуза

Аннотация

В статье представлено современное состояние и перспективы развития одного из лучших вузов России — Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я.Яковлева.

«КРУГЛЫЙ СТОЛ» ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ДВУХУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В конце 2011 г. в г. Чебоксары состоялся “круглый стол” журнала на тему: “Проблемы подготовки педагогов в условиях двухуровневой системы высшего профессионального образования”. В его работе приняли участие преподаватели Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я.Яковлева, педагоги средних специальных учебных заведений, учителя Чувашской республики, а также ученые из ряда других субъектов РФ. Работу “круглого стола” вели министр образования и молодежной политики Чувашской республики доктор пед. наук, профессор В.Н.Иванов, проректор по научной и инновационной работе ЧГПУ им. И.Я.Яковлева доктор пед. наук, профессор Т.Н.Петрова и главный редактор журнала “Педагогика” доктор пед. наук, профессор Р.С.Бозиев.

Аверьянов Ю.И. Зарождение обществоведческого образования в дореволюционной России
Аннотация
Современные исследователи говорят о необходимости сочетания нравственных и правовых ориентиров школьников. Впервые эта проблема актуализировалась в России более 100 лет назад. В статье рассматривается процесс зарождения и развития обществоведческого образования в дореволюционный период.

Гончаров М.А. Профессиональное становление учителей в России в 1860—1910-е гг.
Аннотация
В широком социально-педагогическом контексте рассматриваются процесс формирования педагогических кадров для земских (сельских) учебных заведений, формирование ценностных представлений об идеале российского учителя, его высоком общественном предназначении.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Кусаинов А.К. Состояние и перспективы системы образования Республики Казахстан
Аннотация
В статье анализируется современное состояние системы образования Республики Казахстан, а также раскрываются перспективные направления ее развития. Статья содержит характеристику основных мероприятий, предпринятых государством в рамках обеспечения конкурентоспособности национальной образовательной системы.

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Орлов А.А. Актуальная и содержательная книга
Аннотация
В статье анализируется учебное пособие: Лазарев В.С. Инноватика в школе: Учеб. пособие для системы высшего педагогического образования и повышения квалификации работников образования. Екатеринбург; Сургут, 2011. – 160 с.

2012, № 2

НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ

Карпов А.О. Коммодификация образования
Аннотация
В работе представлена критика понимания образования исключительно в системе товарных отношений. Раскрыты общекультурная роль образования и его “производящая” функция под углом зрения роста культуры знаний. Представлена позиция зарубежных специалистов, высвечивающая негативные последствия “товаризации” образования.

Белогуров А.Ю. Стратегия и методология социокультурной модернизации регионального образования: опыт двух десятилетий
Аннотация
В статье анализируются особенности социокультурной модернизации регионального образования с середины 90-х гг. XX в. до нашего времени, методология развития этнорегиональных образовательных систем в контексте сохранения единого образовательного пространства России. Особое внимание уделено рассмотрению стратегии развития регионального образования как основы инновационного развития современного общества, а также осмыслению результатов реализации в регионах страны приоритетного национального проекта “Образование” с точки зрения принятия ряда управленческих решений и получения необходимого результата.

Сенько Ю.В., Шкунов В.Г. Герменевтика педагогического опыта
Аннотация
Педагогический опыт рассматривается в статье как основа профессиональной компетентности педагога, ее “превращенная форма”. Опытный (компетентный) педагог — специалист по преобразованию наличной социокультурной ситуации в педагогическую задачу, то есть профессионал, занятый в образовании обнаружением и развертыванием предмета (педагогической задачи) собственной деятельности.

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Никандров Н.Д. Церковь, государство, общество: соработничество ради духовно-нравственного здоровья россиян

Аннотация

В статье показана особая роль Церкви в жизни современного общества. Рассматриваются условия совместной работы — соработничества — с государством, в частности, в сфере образования.

Быков А.К. Трансформации воспитания в постсоветской России

Аннотация

В статье анализируются трансформации воспитания как социального явления и научной категории в постсоветской России. Интерпретируется их зависимость от социально-экономического строя и государственной идеологии России. Раскрываются социально-педагогические и экономические аспекты современной государственной политики в области воспитания подрастающего поколения.

Еровенко В.А. Понимаемый диалог в гуманитарно-математическом познании

Аннотация

Проблема диалога — это актуальная проблема и для математического образования гуманитариев, поскольку социально-гуманитарное знание, несмотря на потрясшие его постсоветские кризисы, продолжает удерживать мировоззренческие позиции в системе высшего образования и все еще способно служить основой для духовного и интеллектуального развития студентов.

Гущина Т.Н. Педагогическое сопровождение развития субъектности обучающегося

Аннотация

Статья раскрывает основные аспекты содержания разработанной автором технологии социально-педагогического сопровождения развития субъектности старшеклассника в дополнительном образовании детей. Основное внимание акцентировано на субъектной включенности самого обучающегося в сопроводительные процессы.

КАДРЫ НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

Гуцу Е.Г. Проектировочные действия преподавателя педвуза при реализации компетентностного подхода

Аннотация

В статье обсуждается проблема изменения требований к профессиональной компетенции современного преподавателя высшей педагогической школы. Выделены критерии и уровни развития проектировочных профессиональных действий преподавателя педагогического вуза.

Романова О.В. Модель формирования профессиональной компетентности учителя

Аннотация

В статье предлагается модель формирования профессиональной компетентности будущих учителей в современных социокультурных условиях. При ее построении моделируется структурная и содержательная организация образовательного процесса. Модель отражает опережающую стратегию развития высшего педагогического образования.

Богданова Н.В., Коротков А.С. Иностранный язык в системе академической мобильности студентов неязыковых вузов

Аннотация

Систематизируются известные подходы к преподаванию иностранных языков в неязыковом вузе, проводится классификация и сопоставительный анализ подходов и методов, предлагается новый компетентностно-интегрированный подход для построения курсов интенсивной языковой подготовки участников программ академической мобильности в неязыковых вузах.

СЛОВО РЕКТОРА

Колесников А.К. Взаимосвязь характеристики структуры образовательной программы и ее ресурсного обеспечения

Аннотация

Рассматриваются характеристики сложности образовательной программы и ее ресурсного обеспечения, предлагаются способы их измерения. Обсуждается проблема установления взаимосвязей данных характеристик, необходимых для повышения качества образовательной услуги в вузе. Для конкретной совокупности учебно-методических комплексов проведен анализ их структуры с целью получения оценок сложности образовательных программ и их ресурсного обеспечения. На основе интерпретации выявленных между этими оценками взаимосвязей обозначены направления совершенствования образовательных услуг высшей школы.

ИСТОРИЯ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ

Беленчук Л.Н., Прокофьева Е.А., Чмелёва Е.В. Развитие идей М.В.Ломоносова в отечественной педагогике XIX в

Аннотация

Статья посвящена основным просветительным идеям М.В.Ломоносова, легшим в основу гуманистической педагогики России XIX в.

Перминова Л.М. Дидактическое наследие М.В.Ломоносова: современный взгляд

Аннотация

В статье рассматривается непреходящее научно-мировоззренческое значение дидактического/образовательного наследия М.В.Ломоносова.

Иванова С.В. Осмысление педагогического наследия М.В.Ломоносова в современной науке

Аннотация

В статье анализируются российские научные публикации, посвященные 300-летнему юбилею М.В.Ломоносова.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Савина А.К. Оптимизация управления образованием в Польше

Аннотация

В статье рассматриваются основные пути оптимизации управления образованием в Польше, связанные с переходом от централизованной к децентрализованной системе. Раскрывается новая структура управления, ограничивающая роль центра и усиливающая значение органов местного самоуправления. Анализируется новая концепция педагогического надзора как фактора повышения качества работы польской школы.

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Бирженюк Г.М. Педагогика постижения культуры

Аннотация

В статье анализируется фундаментальная монография: Ариарский М.А. Педагогическая культурология. В 2-х т. СПб., 2012. (Том I. Методология и методика постижения культуры. — 400 с.; Том II. Социально-культурная деятельность и технологии ее организации. — 448 с.).

Ермольева Э.Г. Взгляд на мировое образование: международные обзоры

Аннотация

В статье анализируется издание “Взгляд на образование”, которое, начиная с 1992 г., издает Организация экономического развития и сотрудничества.

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
www.pmedu.ru
2012, №1, 129-132

ЖУРНАЛ «ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА»

MAGAZINE «NATIONAL AND FOREIGN PEDAGOGY»

№ 1(4) 2012

Тема номера: Проблемы сравнительной педагогики.
В номере представлены статьи по проблемам сравнительной педагогики, а также материалы Круглого стола «Традиции и перспективы развития отечественной сравнительной педагогики», посвящённого 90-летию со дня рождения академика РАО Зои Алексеевны Мальковой, который состоялся 12 декабря 2011 года в Институте теории и истории педагогики РАО.

Issue topic: Problems of comparative pedagogic.
Current issue presents articles on problems of comparative pedagogic, and also materials of the Round table «Traditions and prospects of development of domestic comparative pedagogics», devoted to the 90 anniversary from the date of a birth of the academician of the Russian Academy of Education Zoya Alekseevna Mal'kova, which has taken place on December, 12th, 2011 at the Institute of the theory and history of pedagogic of the Russian Academy of Education.

СОДЕРЖАНИЕ НОМЕРА

Памяти З.А.Мальковой
Материалы Круглого стола «Традиции и перспективы развития отечественной сравнительной педагогики», посвящённого 90-летию со дня рождения академика РАО Зои Алексеевны Мальковой
З.А.Малькова – достойный Человек, большой Ученый
Воспоминания о Зое Алексеевне Мальковой: «Учитель, перед именем твоим…»
Научная школа З.А.Мальковой и Б.Л.Вульфсона «Сравнительная педагогика»

Статьи

Б.Л. Вульфсон Мировое образовательное пространство в зеркале сравнительной педагогики
Аннотация
В статье раскрывается понятие бакалавриат применительно к французской системе образования. Характеризуются выпускные (бакалаврские) экзамены во Франции, которые проводятся по окончании полной средней школы – лицея.

Е.Б. Лысова Итоговая аттестация выпускников французских общеобразовательных школ
Аннотация
В статье раскрывается понятие бакалавриат применительно к французской системе образования. Характеризуются выпускные (бакалаврские) экзамены во Франции, которые проводятся по окончании полной средней школы – лицея.

С.В. Гридин Зарубежный опыт создания поликультурной образовательной среды с использованием Интернет-технологий
Аннотация
В статье показан зарубежный опыт использования перспективных интернет-технологий для создания поликультурной образовательной среды. Раскрыты возможности использования интернет-технологий для установления эффективного сетевого взаимодействия между представителями разных стран и культур.

О.И. Долгая Образование в Чешской Республике: направления повышения качества

Аннотация

В статье раскрываются направления повышения качества чешского образования, сущность курикулярной реформы, основанной на введении системы образовательных программ.

С.А. Дудко К вопросу об обучении детей иммигрантов во Франции

Аннотация

В статье представлены этапы становления системы обучения детей иммигрантов во Франции. С 70-х годов прошлого века Министерством образования разрабатываются специальные программы образовательной поддержки для детей иммигрантов из арабских и африканских стран с целью их интегрирования в жизнь общества. Особое внимание уделяется изучению французского языка и культуры. Создаются приоритетные зоны образования. Однако проблемы остаются.

В.А. Ермоленко Формирование функциональной грамотности в контексте безопасности жизнедеятельности

Аннотация

Данная статья адресована к проблеме формирования функциональной грамотности населения как гарантии его безопасности жизнедеятельности. Автор обращает внимание на важность формирования функциональной грамотности для безопасности жизнедеятельности, характеризующей сегодня качество жизни. Показывает структуру безопасности жизнедеятельности. Ею дается представление о функциональной грамотности, ее структуре и функциях. Охарактеризованы структурные компоненты функциональной грамотности (глобальные виды грамотности и специфические для конкретной страны), направленные на формирование компонентов безопасности жизнедеятельности, и практика их овладения в российском образовании. Показана модель развития функциональной грамотности в условиях изменений. Названы новые угрозы безопасности жизнедеятельности в XXI веке и новые виды грамотности как средства ее преодоления. Рассмотрены перспективы развития функциональной грамотности в условиях перехода к постиндустриальному обществу.

А.К. Кусаинов Сравнительная педагогика – ключ к качественному образованию

Аннотация

В статье кратко описана роль сравнительной педагогики и ее развитие в Казахстане. Проведен анализ результатов сравнительных исследований PISA, TIMSS, PIRLS и выявлены основные причины, обеспечивающие успешность и эффективность систем образования стран-призеров.

Т.Ю. Ломакина, А.С.Соколова Организация поддержки развития карьеры в США

Аннотация

В статье рассмотрены особенности организации консультирования и развития карьеры для различных групп населения в США.

Т.Э. Мариносян Русская демократическая мысль второй половины XIX – начала XX века как фактор формирования философии образования в Армении

Аннотация

В статье освещаются основания, определившие становление российско-армянских образовательных и педагогических связей, факторы, способствовавшие их развитию. Рассматривается роль и важность исследования взаимоотношений между странами СНГ в области образования, взаимовлияния педагогических идей ученых и специалистов этих стран на их системы образования, способствующие формированию единого образовательного пространства, развитию диалога культур и межнационального общения.

В.В. Мосолов Сравнительный анализ образовательных стандартов стран СНГ

Аннотация

Сравнительный анализ образовательных стандартов стран СНГ. Показаны общая схема и уровни исследования, основные результаты сравнительного анализа образовательных стандартов стран СНГ.

В.А.Мясников Гражданская идентичность населения стран СНГ как социально-педагогическое явление

Аннотация

В статье анализируются процессы национальной идентичности, в также новой гражданской идентичности населения постсоветских государств.

Раскрывается специфика идентичности русского населения, которое впервые за последние триста лет оказалось в непривычном для себя статусе, превратилось в разделенный народ. За пределами России оказалось 25млн. этнических русских.

Н.Н.Найденова Мультиплексное измерение качества школьного образования

Аннотация

В статье рассматривается проблема измерения качества образования интегральным методом (мультиплексом), который разработан и предложен автором для применения в школьной системе оценки качества образования. Этапы мониторинга учебных достижений мультиплексом представлены в краткой форме.

Е.В. Неборский Формы осуществления интеграции образования, науки и производства в университетах США и Японии

Аннотация

В статье рассматриваются формы осуществления интеграции образования, науки и производства в университетах США и Японии, описываются особенности существующих форм.

Л.И. Писарева Трансформация системы образования Германии в контексте мировых тенденций развития

Аннотация

Развитие системы образования в Германии на рубеже XX-XXI вв. происходило с более активной, чем прежде ориентацией на международное сотрудничество с другими европейскими странами путем изучения их опыта проведения инновационных преобразований, через расширение своего участия в совместно принимаемых решениях и исследованиях, что ускорило процесс реформирования национальной школы, вуза и педагогического образования и определило его интеграционную направленность.

А.К. Савина Эволюция целей образования в педагогической теории и практике работы польской школы

Аннотация

В статье анализируется эволюционный путь развития процесса целеполагания в современной польской педагогике. Показан сложный и противоречивый путь перехода от целей образования, сформулированных в условиях тоталитарной педагогики, к целям, основанным на системе ценностей. Показано влияние различных педагогических течений (педагогики культуры, католической философской антропологии, философской антропологии, гуманистической педагогики) на формирование аксиологической теории целеполагания.

А.Е. Скопец Практические аспекты организации преподавания религии в светских школах Финляндии

Аннотация

В статье рассматриваются практические аспекты организации преподавания религии в светских школах Финляндии, такие как законодательные нормы, состав обучающихся групп, квалификационные требования к преподавателям религии, обеспечение учебными пособиями, а также проблемы, связанные с реализацией этого предмета в школах.

Л.Л. Супрунова Функции сравнительных педагогических исследований в регионах РФ

Аннотация

В статье обоснованы функции сравнительных педагогических исследований в регионах Российской Федерации в рамках трехуровневой модели: регион – Россия – мировое сообщество. Раскрыт позитивный потенциал объяснительной, преобразовательной, прогностической функций сравнительных педагогических исследований на материале инновационных явлений и процессов, развивающихся на региональном уровне.

И.А. Тагунова Образование в новых условиях развития глобализации

Аннотация

В статье рассматриваются факторы появления наднационального образования, субъекты его формирования и формы его развития. Особое внимание уделяется рассмотрению особенностей изменения фундаментальной исторической задачи образования.

А.А.Цыганова Теория «секций» в трудах американского учёного и педагога Ф. Дж. Тёрнера

Аннотация

В статье анализируется теория «секций» американского историка и педагога конца XIX–начала XX вв. Ф. Дж. Тёрнера. Исходя из понятий «граница» и «секция», Тёрнер выстраивает двуединую историческую концепцию развития США. В соответствии с понятием инвайронментализма учёный признаёт преобладающее

влияние окружающей среды и её взаимосвязь с образованием секций. По мере продвижения «границы» на запад освоенные территории трансформировались в регионы-секции, отличающиеся друг от друга в национальном, экономическом, социальном и культурном отношениях.

Л.Н. Чернышева Опыт Великобритании по формированию потребности в чтении

Аннотация

В статье отмечается педагогическая целесообразность государственных шагов в области пропаганды чтения и развития читателя в Великобритании. Автором рассматриваются некоторые пути реализации концепции чтения для удовольствия в формировании потребности в чтении у подрастающего поколения. Ключевыми словами данной статьи являются «пропаганда чтения», «развитие читателя», «потребность в чтении», «чтение для удовольствия».

Интернет-журнал «ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ»
2012, №1