

ISSN 2218-8711

Федеральное государственное научное учреждение  
«Научная педагогическая библиотека имени К.Д. Ушинского»  
Российской академии образования

# ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

№ 2 | 2012



---

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**Н.Д. Никандров**, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО,  
президент РАО  
**В.А. Болотов**, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, вице-президент РАО  
**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 Аме-  
риканских 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  
педагогике, 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 руководи-  
тель 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 пре-  
зидента 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**

Главный редактор: **Н.Д. Никандров**

Заместитель главного редактора: **В.А. Болотов**

Ответственный секретарь: **М.В. Богуславский**

Шеф-редактор: **П.Е. Дедик**

Выпускающий редактор: **Ж.С. Арутюнова**

Редактор: **А.А. Андрианова**

Перевод: **С.Л. Пономарев**

Дизайн и верстка: **В.А. Савченко**

**МОДЕРНИЗАЦИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

- Болотов В.А.* Проблемы определения качества школьного образования ..... 7  
*Коростелева А.А.* Перспективы развития духовно-нравственного образования ..... 11

**ТЕОРИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

- Беляев Г.Ю.* Социокультурные матрицы социализации – культурно-исторические векторы форм воспитания..... 21  
*Мясников В.А.* Гражданская идентичность населения стран СНГ – педагогический контекст..... 34

**ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ**

- Богуславский М.В.* Развитие философско - педагогического мировоззрения А. И. Герцена: к 200-летию со дня рождения..... 41  
*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 вторая. .... 63  
*Мариносян Т.Э.* Роль педагогического наследия отечественных педагогов в развитии образования в странах СНГ. .... 78

**НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ**

- Вульфсон Б.Л.* Актуальные проблемы управления образованием за рубежом: централизация и децентрализация..... 88  
*Неборский Е.В.* Социально-экономическая модель высшего и профессионального образования США. .... 97  
*Аракчеева О.Е.* Развитие ученического самоуправления как фактор формирования социальной компетентности учащихся. .... 106

**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ**

- Вальдман И.А.* Самооценка школы: основные понятия.....115  
*Цветкова М. С.* Интерактивный УМК – системный интегратор традиционных и цифровых учебных материалов ..... 125  
*Нечитайлова Е.В.* Веб-квесты как методика обучения на основе интернет-ресурсов .....147  
*Цапенко А. М.* Будущее научных библиотек в свете юридических коллизий авторских прав и прав человека ..... 156

### ЮБИЛЕИ

*Русаков А.А.* Юбилей академика РАО Ю.М. Колягина .....161

### НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

*Ермоленко В.А.* Чтение и грамотность в образовании и культуре. .... 166

Использование результатов оценки учебных достижений школьников. Дайджест учебных материалов Российского тренингового центра ..... 170

*Занаев С.З.* Философско-педагогические взгляды А.И. Герцена и современное образование ..... 189

### РЕЦЕНЗИИ

*Богуславский М.В.* Книга о музыкальной культуре, полезная для многих. Рецензия на издание: Алиев Ю.Б. Формирование музыкальной культуры школьников-подростков как дидактическая проблема. М.: Изд-во СГУ, 2012..... 199

## CONTENTS

---

### MODERNIZATION OF RUSSIAN EDUCATION

- Bolotov V.A.* Problems of determination of quality of school education .....7  
*Korosteleva A.A.* Prospects of development of spiritual and moral education..... 11

### THEORY OF MODERN EDUCATION

- Belyaev G.Yu.* Sociocultural matrixes of socialization – cultural-historical vectors  
of education forms.....21  
*Myasnikov V.A.* Civil identity of the population of CIS-countries – pedagogical context .....34

### HISTORY OF PEDAGOGICS

- Boguslavskiy M.V.* Philosophical-pedagogical world outlook development of A.I. Herzen: to 200 years  
since the date of birth anniversary ..... 41  
*Goncharov M.A.* Scientific-pedagogical and methodical literature and its role in formation of the  
scientific potential of Russia’s teacher of the 2nd half of XIX early XX centuries. (From the  
collection of Ushinsky Scientific Pedagogical Library.) Second article.....63  
*Marinosyan T.E.* Role of national teachers pedagogical heritage in the development of education  
in cis countries .....78

### NEW RESEARCHES IN EDUCATION

- Vulfson B.L.* Actual problems of education management abroad: centralization and decentralization88  
*Neborskiy E.V.* United States socio-economic model of higher and professional education.....97  
*Arakcheeva O.E.* Development of student’s self-administration as the factor of formation  
of students social competence..... 106

### INNOVATIVE TECHNOLOGIES

- Val’dman I.A.* Self-appraisal of school: main concepts..... 115  
*Tsvetkova M.S.* Interactive learning and methodological set as a system integrator of traditional  
and digital learning materials.....125  
*Nechitaylova E.V.* Webquests as an educational methodic on the basis of internet resources ..... 147  
*Tsapenko A.M.* The future of scientific libraries in the light of legal collisions of copyrights  
and human rights ..... 156

### ANNIVERSARIES

- Rusakov A.A.* Anniversary of academician of Russian academy of education Yu.M. Kolyagin..... 161

### SCIENTIFIC LIFE

- Ermolenko V.A.* Reading and literacy in education and culture..... 166  
Utilization of assessment results of learning achievements of school students (Digest of learning  
materials of the Russian training center.)..... 170  
*Zanaev S.Z.* Philosophical-pedagogical views of A.I. Gertsen and modern education ..... 189

### REVIEWS

- Boguslavsky M.V.* Useful to many book about musical culture (Review of the edition: Aliyev Yu.B.  
Formation of musical culture of teenage school students as didactic problem. Moscow:  
SGU publishing house, 2012.)..... 199

# ПРОБЛЕМЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ КАЧЕСТВА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PROBLEMS OF DETERMINATION OF QUALITY OF SCHOOL EDUCATION

**Болотов В.А.**

Вице-президент РАО, доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО  
E-mail: vikbolotov@yandex.ru

**Аннотация.** В статье проблематизируются устойчивые штампы и стереотипы, продуцируемые в дискуссиях по поводу качества школьного образования, а также предлагается для обсуждения набор способов мониторинга качества образования.

**Ключевые слова:** система образования, качество общего среднего образования, показатели определения качества образования, мониторинг качества образования.

**Bolotov V.A.**

Vice-president of the Russian academy of Education, Doctor of Science (Education), Professor, Academician of the Russian Academy of Education

E-mail: vikbolotov@yandex.ru

**Annotation..** Article raise problems of steady stamps and the stereotypes produced in discussions concerning quality of school education, and also offer for discussion the set of monitoring practices of education quality.

**Keywords:** education system, quality of the general secondary education, indicators of determination of quality of education, monitoring of quality of education.

В советские времена в массовом сознании **старшая школа считалась хорошей, если по её завершению достаточно большое число выпускников поступало в высшие учебные заведения.** В настоящее время этот показатель тоже является доминирующим, причем не только у населения, но и у многих экспертов и аналитиков (см. ряд материалов Высшей школы экономики, посвященных проблемам качества образования) с одной лишь поправкой – сегодня в связи с чрезмерным увеличением числа вузов и программ ценится не только и не столько поступление в любой вуз или его филиал, но поступление в престижные вузы на престижные специальности.

Введение ЕГЭ делает этот показатель еще более операциональным: если раньше ориентировались на «сарафанное радио – что в народе говорят» и саморекламу школы, то теперь смотрят на баллы ЕГЭ – чем выше балл, тем больше шансов поступить в приличный вуз и, соответственно, лучше школа. Ориентация на такое понимание качества образования выглядит совершенно естественной для тех родителей, которые видят своих детей студентами престижных вузов, но вряд ли оправдана для аналитиков.

Во-первых, в России, как и в других странах, хорошие результаты в экзаменах с высокими ставками сильно связаны с социально-экономическим статусом семьи экзаменуемого – в большинстве случаев, чем выше статус, тем лучше результаты.

Во-вторых, высокие (особенно сверхвысокие) баллы ЕГЭ зачастую связаны не с заслугами самой школы, а с внешкольными обстоятельствами, в том числе доступностью высококвалифицированных репетиторов.

В третьих, успешное обучение в школе далеко не всегда гарантирует успешное обучение в вузе – достаточно вспомнить существовавший и в советские годы, да и сейчас феномен «золотых медалистов», которые далеко не всегда попадали в вузовскую элиту, особенно на старших курсах.

В четвертых, и для меня это самое главное, ориентация аналитиков на показатель, связанный с поступлением в вуз, неявно говорит о понимании предназначения уровня общего образования лишь как обеспечивающем по отношению к высшему образованию и не случайно среди представителей высшей школы популярен термин «довузовское образование». Другими словами, для многих аналитиков понятие «успешная социализация выпускников школы» связано лишь с поступлением в вузы.

Вместе с тем в органах управления образованием и в советские времена, да и сейчас в ходу был еще один показатель качества школы – **число и динамика зарегистрированных случаев асоциального поведения школьников.** А вот что происходит с теми выпускниками, которые не попали в число студентов и не были поставлены на учет в правоохранительные органы, сейчас никому неизвестно. С моей точки зрения, для оценки качества образования, предоставляемого в той или иной школе, необходимо не сводить успешную социализацию к поступлению в вузы (в условиях демографического кризиса зачастую берущих всех, кто принес документы). Следует вводить мониторинги, нацеленные на анализ ситуации с социализацией выпускников в широком контексте (место работы, семейное положение, общественно-полезная активность и т.п.)

Таким образом, качество старшей школы должно определяться не только хорошей обученностью – я не свожу это только к предметному знанию (в частности, необходимы навыки работы с информацией), но и успешной социализацией выпускников.

Перейду к начальной школе. Качество образования в начальной школе родители, как правило, связывают с комфортностью пребывания в школе для ребенка – если ребенок с удовольствием ходит в школу, то и школа хорошая. Безусловно, признавая этот показатель качества, необходимо вводить и другой – **успешность обучения на следующей ступени школьного образования**. Основная сложность с введением этого показателя связана с отсутствием общепринятых представлений о том, что в начальной школе влияет на успешность обучения на второй ступени.

Широко известно распространенное среди педагогов начальной школы суждение: у нас были такие замечательные дети, и что с ними вдруг случилось в пятом классе? Сегодня уже очевидно, что для успешности обучения в основной школе недостаточно только «предметной» успешности. Здесь надо либо развивать подходы развивающего обучения, связанные с учебной деятельностью (в данном контексте для меня не важно – в понимании Эльконина-Давыдова или Занкова), либо брать линию, связанную с контекстом международного сравнительного мониторинга PIRLS – проверка грамотности, понимаемой в широком смысле (прежде всего – умение понимать содержание самых разных текстов), либо искать их сочетание. В новых стандартах начальной школы это направление обозначено как формирование универсальных учебных действий.

Точно так же и для успешности в старшей школе недостаточно освоения в основной школе только предметных знаний. Помимо продолжения работы по развитию общеучебных компетенций в основной школе **необходимо формировать и другие компетенции, связанные со способностью использовать знания, умения и навыки, полученные в школе, за пределами школьных сюжетов** (см., например, PISA).

Далее, в связи с переходом старшей школы на профильное обучение необходимо уже в основной школе прививать навыки, связанные с построением собственной образовательной траектории. И если проверку освоения знаний и компетенций в общем-то известно как делать, то ситуация с проверкой навыков «самостроительства» гораздо сложнее и тут надо проверять наличие в школе пространства для совершения «проб и ошибок» учениками (например, наличие возможности выбирать и менять факультативы, участвовать в различных учебных и внеучебных проектах и т.д.). Так же следует вводить сюжеты, связанные с портфолио, под которым мною понимается система регистрации внеучебных достижений.

Не менее сложная ситуация с оценкой волевых и моральных качеств учащихся, необходимых для продолжения обучения и успешной социализации, и в этом случае я так же уверен, что надо проверять не самих учащихся, а образовательное учреждение – создает ли оно условия для выращивания соответствующих морально-волевых качеств у своих учеников. Речь идет, прежде всего, о наличии «общественного» пространства школы, где должно быть место для самоопределения, ответственного выбора, совершения поступков.

Выше говорилось о некоторых общих вопросах качества общего образования и везде, следуя устоявшимся традициям, на первом месте были вопросы академической успеваемости. Уже отмечалась связь высокой академической успеваемости с хорошим социально-экономическим статусом семьи, соответственно такая же связь существует между плохой успеваемостью и принадлежностью к семье, находящейся в сложных условиях.

Также хорошо известно о наличии проблем с успеваемостью у детей с девиантным поведением, с ограниченными возможностями здоровья, родным нерусским языком, из семей мигрантов, из сельской местности и др. Безусловно, нужно предпринимать все возможное для повышения академической успеваемости детей из всех групп риска. И опять-таки нужны мониторинги обученности и тестовые материалы для измерения индивидуального прогресса конкретного ученика, позволяющие оценить эффективность прилагаемых усилий, – ЕГЭ и ГИА-9 констатируют лишь финальный уровень.

Однако все равно были, есть и будут академически неуспешные дети. По разным экспертным оценкам таких детей от 15% до 20% от соответствующей возрастной когорты (и не только в России). Возникает вопрос – нужно ли предъявлять одинаковые требования ко всем детям по всем предметам? Другими словами, должны ли быть в стандартах одинаковые представления о результатах обучения?

В настоящий момент исключение сделано только для детей со специальными потребностями, и уже не один год ведется дискуссия о необходимости различения базового и профильного уровней ЕГЭ по русскому языку и математике. С этим вопросом тесно связан и вопрос о том, все ли образовательные траектории учеников должны быть ориентированы на получение того или иного высшего образования? Другими словами, возможна ли успешная социализация детей, которые не соответствуют сегодняшним провузовским стандартам старшей школы?

На мой взгляд, необходимо еще раз проанализировать все группы риска и прописать для них результаты обучения и возможные образовательные траектории в школе. Соответственно, могут потребоваться и другие инструментарии для измерения обученности и специализированные мониторинги по отслеживанию социализации той или иной группы риска.

# ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION

## **Коростелева А.А.**

Старший научный сотрудник лаборатории дидактики обществознания ИСМО РАО, кандидат педагогических наук  
E-mail: talina219@mail.ru

## **Korosteleva A.A.**

Senior research associate of laboratory of didactics of social science of ISMO of Russian joint stock company, candidate of pedagogical sciences  
E-mail: talina219@mail.ru

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам развития современной системы духовно-нравственного образования, а также необходимости разработки философии воспитания как методологии современной педагогики в целом, так и системы духовно-нравственного образования, в частности.

**Annotation.** Article is devoted to questions of development of modern system of spiritual and moral education, and necessity of development of philosophy of education as methodology of modern pedagogic in its entirety, and system of spiritual and moral education, in particular.

**Ключевые слова:** духовно-нравственное образование, философия воспитания, аксиология, интеграция, демократизация, гуманизация, толерантность, духовность, экзистенциализм, система «дотоку кеику».

**Keywords:** spiritual and moral education, education philosophy, axiology, integration, democratization, humanization, tolerance, spirituality, existentialism, dotoku keiku system.

*«Проповедовать мораль легко, обосновывать ее трудно»*

*А. Шопенгауэр*

В современный период духовно-нравственное образование введено в систему образования младших школьников. Как эксперимент, признанный удачным, он с 2012/13 учебного года распространяется на все образовательное пространство нашей страны. Появляются новые учебники, лучшим из которых, по нашему мнению, является учебник Н.Ф. Виноградовой, В.И. Власенко, А.В. Поляковой «Основы духовно-нравственной культуры народов России» для учащихся 5 классов общеобразовательных школ». Его отличает методическая четкость, полнота материала, композиционное единство и ясность изложения учебного материала.

Тем не менее, по-прежнему важными остаются такие вопросы, как:

- что перевешивает в духовно-нравственном образовании школьника — светский или религиозный компонент;
- требует ли этот школьный предмет логического продолжения в средней и старшей школе;
- готов ли современный учитель к преподаванию этого предмета;
- какой должна быть современная школа, чтобы выстраивать должным образом отношения с учеником в пространстве именно духовно-нравственного взаимодействия?

Вопросов много, но безусловным для нас является одно: назрела необходимость обоснования концептуальных основ содержания данного направления образования и перспектив его развития в целом. В связи с этим актуальным становится изучение философских оснований развития системы духовно-нравственного образования учащихся, что позволило бы избежать уже наметившегося клише при написании учебников по данному школьному предмету.

В них, как правило, наличествует общий раздел, посвященный многообразию культур народов России; далее следует религиозный блок, освещающий основные положения четырех традиционных для России религий (христианство, ислам, буддизм и иудаизм), и светский раздел. Этот раздел по выбору или предпочтению автора, в большей или меньшей степени посвящен этике взаимоотношений людей в современном обществе, или системе гражданского воспитания в социуме, или культуре как важнейшему фактору формирования личности в пространстве современной жизни. При этом на периферии остаются вопросы, основные для успешной реализации данного учебного предмета:

- что является более предпочтительным в современной системе образования учащихся — религиозное или светское воспитание, учитывая фактор светского характера всей системы современного образования ?
- что служит основным методологическим основанием для системы светского образования, и как следует в него вводить систему религиозного знания ?
- что может служить истинной духовно-нравственной опорой современному человеку в системе многообразного и динамично меняющегося мира ?

- как научить ребенка правильно реагировать на кризисные моменты его бытия (вспомним, что Россия лидирует в мире по числу детских и подростковых суицидов)?

Достаточно значимым является и вопрос о том, как будет развиваться этот предмет в современной школе на данном этапе и в дальнейшем своем развитии – самостоятельно или через интеграцию с другими учебными предметами? Весь этот перечень вопросов и образовательных проблем позволяет увидеть, что кажущееся многообразие появившихся учебников по духовно-нравственному образованию учащихся (например, учебники Николаевой Е.Н. и Петровой Е.Н. «Основы духовно-нравственной культуры народов России. Я в мире людей» для учащихся 4-х классов общеобразовательных школ; Студеникина М.Т. «Основы духовно-нравственной культуры народов России. Основы светской этики» для 5-х классов общеобразовательных школ и др.) оставляет эти проблемы в стороне.

Данные учебники носят скорее ознакомительный характер и не дают учащимся той духовно-нравственной опоры, которая позволила бы им преодолеть объективные и субъективные трудности развития, планомерно подводя школьников к пониманию должной мотивации их личностного становления. Логично предположить, что мы находимся лишь еще в начальной школе, в которой учебники и носят ознакомительный характер, но, завершая свое обучение в начальной школе, дети умеют бойко читать и писать, многие успешно изучают иностранные языки, знают о том, что планета наша круглая, успешно решают математические задачи, танцуют и рисуют, катаются на лыжах и коньках. А что должна представлять собой их система первоначальных знаний по духовно-нравственному образованию? Представление о четырех традиционных для России религиях? О том, что человек должен быть толерантен по отношению к любому инакомыслию? О том, что быть добрым и честным – это хорошо, а злым и вороватым плохо?

Сами по себе эти установки правильны и верны, но как они будут работать в современном мире, полном противоречий и трудностей развития, тревог и социальных волнений, которые дети видят и в своих семьях, и в социуме в целом. Может быть, правильнее было бы дать детям ответы на следующие вопросы:

1. Как быть, когда ты несправедливо обижен, на что следует опираться, если рухнет привычный твой мир: мир в семье или тебя предаст друг?
2. Как следует реагировать на потерю близкого и дорогого человека, которого ты теряешь навсегда, и как самому правильно вести себя, чтобы тебя ценили и уважали?
3. Как реагировать на социальную несправедливость и уметь соотносить свои потребности и реальные жизненные возможности?
4. Как совладать со своими эмоциями, следует ли их гасить и утаивать в себе или же правильно ими поделиться с теми, кто тебя любит или может понять?

Может быть, ответы на эти вопросы следует искать уже в начальной школе, чтобы в средней и старшей школе было бы меньше суицидов, и ребенок умел бы находить иные выходы в кризисные моменты своего развития, видя перспективы их возможного благополучного разрешения. Эти вопросы требуют не только повышения родительской грамотности, перестройки всей системы взаимоотношений *учитель – ученик и учитель – школьная администрация* в целом в школе в сторону истинной демократизации и

гуманизации, но и развития такой новой для нашей страны отрасли знания, как философия воспитания, которая так и не получила должного места в нашей образовательной системе. А ведь **именно философия воспитания могла бы стать той методологической основой, которая бы позволила определить перспективы развития духовно-нравственного образования, обосновав не только значимые аспекты его разработки, но и те установки, закономерности и перспективы личностного развития, которые бы могли стать основой духовно-нравственного взросления и становления человека в нашем обществе.**

При этом важно помнить, что общество XXI века полно противоречий и трудностей, подчас безразлично к человеку, но тем не менее оно динамично развивается и, не умея дать ответы на все вопросы Бытия, оставляет пространство для свободы и личностного самовыражения, проявления истинного человеческого начала. Это начало основано (как хотелось бы думать!) не на природном зле и его преодолении в системе образования, как гласит одна из ветвей конфуцианства (Сюнь-Цзы), а на развитии природного доброго начала в человеке и его закреплении в системе образования и воспитания (Мэн-Цзы). Так какие же вопросы современной педагогики в состоянии помочь разрешить философия воспитания?

Философия воспитания не получила еще должного развития в современной отечественной педагогике. Она продолжает оставаться *terra incognita* для многих отечественных педагогов и деятелей науки, несмотря на то, что такая отрасль педагогики, как социальная педагогика уже провозгласила, что философия воспитания является для нее методологической базой, позволяющей решать различные мировоззренческие и философские аспекты социального воспитания (Мустаева Ф.А., 2003).

Одна из причин создавшегося положения заключается в том, что философию воспитания до сих пор полагают неким синтетическим курсом, дублирующим по своей сути такие дисциплины, как философия и собственно теория воспитания. Однако философия воспитания, объединяя глубинный источник познания всего сущего – философию и родившуюся в ее недрах педагогику (теорию воспитания, в частности), что особенно важно для концепции духовно-нравственного образования, позволяет увидеть перспективные линии воспитания ребенка в современном мире. Важно отметить, что при этом проявляется и такая современная тенденция, как объединение различных наук для осуществления прогресса в той или иной отрасли знания. Ведь само появление философии воспитания не препятствует ни развитию философии, ни теории воспитания как таковой, так как у философии воспитания свои задачи, цели и методы их достижения.

Возникнув когда-то из синкретического источника, многие виды искусств развились в самостоятельные сферы творчества. Но сейчас они в целях достижения нового уровня выразительности часто преодолевают жанровую разрозненность (видеоклипы, модернистские постановки, органично сочетающие выразительные возможности песни, танца, света, телевидения и др.). Физика, химия, обязанные своим происхождением средневековой алхимии, расстались с ее мистицизмом и астрологией, чтобы стать самостоятельными сферами знания, но существуют ли эти науки сейчас в «чистом виде»?

Не только науки, но и многие современные проблемы – войны и мира, экологии и нравственности, жизни и смерти в целом – все более завязываются в тугой узел (достаточно вспомнить покаяние изобретателя атомной бомбы академика А.Д. Сахарова).

Представляется практически решенной в современном мире проблема «физиков» и «лириков», столь явно технический прогресс и само выживание человечества зависят от духовного потенциала человека и общества в целом. Отметим, однако, **что духовность мы понимаем как глубинный пласт нравственного бытия человека, с его нравственной рефлексией и ценностными установками, позволяющими не только самоопределяться индивидуальности в современном мире, но и содействовать прогрессу человеческой цивилизации в целом.** Именно этим задачам и призвана всемерно содействовать философия воспитания, определяющая перспективные линии развития науки о воспитании и образовании человека. Именно здесь, с нашей точки зрения, интересы философии и теории воспитания пересекаются, становясь неким основанием для развития концепции духовно-нравственного образования, в частности.

Философия воспитания являет собой прообраз педагогики будущего, при этом она не только педагогическая аксиология или педагогика, подмененная философией. Вспомним, что этот союз наук был когда-то изначально предопределен, и в античный период философия рассматривалась как источник всех наук, педагогики в частности. Характерен ответ Диогена Синопского человеку, сказавшему, что ему нет дела до философии. «Зачем же ты живешь, – ответил ему Диоген, – если не заботишься о том, чтобы хорошо жить?».

Философия тогда понималась как очевидная жизненная необходимость, ибо она объясняла не только законы мироздания и самой жизни, но и учила человека великому искусству выживания в мире, полном дисгармонии и неустойчивости. Древние философы полагали (и совершенно обоснованно, с нашей точки зрения), что педагогика, этика и аксиология являются неотъемлемой частью философии. Философия воспитания являет собой в современный период новый виток развития этих наук и стремится к синтезу их наработанного научного потенциала с целью определения перспективных линий развития духовно-нравственного образования, свободного от одномерности подходов, крайностей мировоззрения, амбициозности создателей и устремленного к личности человека во всей ее многомерности (физиологической, психической, духовной и социальной).

Существует и историческая перспектива для развития этой сферы знания в нашей стране: философия воспитания у нас в самостоятельную сферу знания не развилась и она изначально свободна сейчас от многих предопределенностей и «идолов», по определению Ф. Бэкона, в особенности от «идолов пещеры», так как не является самостоятельной сферой знания с ее лингвозапасом и теорией, и «идолов театра», слепых следований теории с ее определенной догматикой и философской конструкцией. Этой представительской престижностью отечественная философия воспитания не обладает.

Следует отметить, что первоначально как самостоятельная сфера знания философия воспитания разрабатывалась на Западе. Так, еще в 70-е годы XX века в США и Великобритании в ведущих университетах были созданы кафедры философии воспитания, и утверждена ученая степень доктора наук по этой специальности. Особенности разви-

тия философии воспитания в западной теории заключаются в тесной привязке к той или иной философской концепции. Так, например, философия воспитания в трактовке идеализма базируется на идеях Платона, Канта и Гербарта; в теории реализма – Аристотеля, Локка, Коменского и Песталоцци; неотомизма – Фомы Аквинского и Жака Маритена; прагматизма – Дьюи и Кумбса; экзистенциализма – Сартра и О.Ф. Больнова. Если бы и существовала некая философия воспитания в советский период, то можно с уверенностью сказать, что она основывалась на идеях диалектического материализма, в частности на трудах К. Маркса, А.С. Макаренки и Л.С. Выготского. При всей разнице названных выше подходов можно отметить, что философская база доминирует над педагогической теорией, которая рассматривается скорее как инструментарий той или иной философской концепции.

Интересно отметить тот факт, что недавно прозвучавшее предложение ввести в программу учебного предмета «Литература» изучение 100 наиболее значимых литературных произведений имеет свой аналог в концепции идеализма, получившего свое развитие в XX веке, а именно в направлении «Великих книг». В основу гуманитарного образования детей было положено изучение наиболее значимых мировых шедевров в разных областях знания, начиная от Библии, Платона и Еврипида и заканчивая «Войной и миром» Л. Толстого, «Капиталом» К. Маркса и романами «потока сознания» Ж.-П. Сартра. Как тут не вспомнить Екклезиаста: «Нет ничего нового под Луной!».

Тем не менее, философия воспитания в современной отечественной педагогике, будучи свободной от стесняющих рамок западных и советских подходов и ограничений, может дать целостное представление о сущности воспитания человека в динамично меняющемся мире, о формировании его духовно-нравственного самосознания, выявить основные тенденции и перспективы развития теории воспитания, уточнить терминологию и понятийный аппарат данной сферы знания, обеспечить педагогической науке в целом, концепции духовно-нравственного развития личности, в частности, пути плюрализма в поиске новых подходов в проведении значимых для данной отрасли научных исследований. При этом, с нашей точки зрения, философия воспитания может стать методологическим основанием для развития концепции духовно-нравственного образования, свободного от идеологического диктата и узколобой догматики, направленного в первую очередь на личность самого человека, его духовность, индивидуальность и неповторимость.

Следует отметить, что уже существует ряд серьезных исследований в данной сфере знания – работы Б.П. Битинаса, Б.Т. Лихачева, Б.П. Попова, К.А. Шварцман, обосновывающих и раскрывающих сущность философии воспитания и ее значимость для отечественной педагогики, стремящейся выработать свой алгоритм развития и освободиться от тягостных основ «несвободы», основательно вошедшей в плоть и кровь советской педагогической системы, переживающей столь сложно (и до сих пор) период трансформации в педагогику новой эры, которая все никак не наступит.

Эту свободу определяют рамки:

- готовности учителя предоставить ученику «сметь свое суждение иметь» и жесткая

- заданность урока, в котором надо многое успеть сделать по программе и стандарту;
- признания инакомыслия не только в своих учениках, но и в коллегах, сочетания этого «иногo и личностного» с несвободой, диктуемой рамками ЕГЭ;
  - осознания необходимости самосовершенствования, преодоления внутреннего авторитаризма, свойственного многим учителям в силу профессиональной принадлежности;
  - разочарования в системе повышения квалификации учителей, реально изжившей себя и ставшей схоластичной по содержанию и формальной по сути;
  - вечно отстающей от должного уровень заработной платы, столь существенно сказывающийся на настроении и уровне самоуважения современного учительства.

Важным для нас является тот факт, что все эти вопросы неразрывно связаны с перспективами развития отечественной педагогики, которая простирает свои идеалистические намерения до того, что стремится оказывать позитивное воздействие на процесс формирования духовно-нравственной личности (см. «Фундаментальное ядро содержания общего образования», 2009). Впрочем, педагогика всегда была наукой достаточно идеалистической, несмотря даже на усилия Джона Дьюи и других прагматиков, так как призвана созидать человека, опираясь на лучшее в нем. Именно поэтому для нас сейчас становится актуальной философия воспитания, ищущая ответы на такие вопросы современности, как «Кого воспитывать и каким образом?», «Каковы наши идеалы и нужны ли они человеку?», «Какова должна быть современная школа?», «Как правильно строить систему взаимоотношений учитель-ученик?», «Как упрочить тандем школы, семьи и общества?», «Как сочетать светский характер образования и систему религиозных знаний, все больше заявляющих о себе в системе современного образования?», «Каково пространство толерантности и чем оно ограничено в современном обществе?».

Полагаем, что, только объединив усилия этики, аксиологии, этнопедагогики, теории воспитания и философии, можно найти ответы на эти вопросы, важные для системы духовно-нравственного образования и воспитания. И именно **философия воспитания становится логическим ключом в поиске истинного ответа на эти вопросы. Таким образом, философия воспитания, по сути дела, поднимает вопрос о смысле жизни, о сущности нравственного бытия и человеческой духовности в целом, о трудностях и кризисах в жизни человека и о преодолении их, вопросы мировоззренческие, тем самым, внося значительный вклад в духовно-нравственное образование, столь активно развивающееся в современный период.** Философия воспитания призвана определить модели воспитания человека, что также приобретает важность для концепции духовно-нравственного образования и воспитания личности.

Отечественная философия воспитания может опереться на философию античных школ, не только глубоко разрабатывающих принципы человеческого существования, но и осознающих всю фатальность быстротекущего времени. Может быть, этого тоже не следует бояться современной школе и начать обсуждать с учениками вопросы конечности человеческого бытия, вопросы жизни и смерти, поиска смыслов человеческого существования, чтобы иметь возможность дать вовремя ответы, на тревожащие подростков

вопросы. Если в светском разделе учебника, входящего в курс духовно-нравственного образования, например, «Светская этика» логичным станет обсуждение такой этической категории, как совесть, глубоко разработанной античными философами (совесть – это долг для Сократа; способность оценить свой поступок с точки зрения законосообразности для Цицерона; переживание внутри человека в результате борьбы добра и зла для Сенеки), то в религиозные знания, видимо, надо вводить не только поверхностный информационный пласт, но и обсуждение таких вопросов, как повиновение судьбе (Богу и его воле), его решению и принятие испытаний в полном объеме, ниспосланных Им.

При этом мы должны найти, если не религиозную, так светскую опору в вопросе, что мы предложим ребенку как некую позитивную модель его существования, например, всегда следование долгу совести (стоики полагали, что существует четыре вида долга, которые человек должен исполнить: долг по отношению к родителям, долг по отношению к друзьям, долг по отношению к родине, долг по отношению к близким (собственная семья и родня). Важным остается вопрос, что может помочь ребенку преодолевать трудности в его реальной жизни? Для создателя «позитивного экзистенциализма», бывшего русского эмигранта, немца по происхождению Отто Фридриховича Больнова (O. F. Bolnof) было ясно, что такими опорами для человека могут быть **вера** (в Бога, другого значимого человека), **надежда** (уверенность в том, что близкие, друзья или общество тебя поддержат в трудную минуту), **доверие** (к близким, друзьям или значимому человеку) и **хладнокровие**, которое помогает принимать правильное решение.

Это модели уже сложившиеся и устойчивые, но что же предложит философия воспитания современному ученику, живущему в России здесь и сейчас. Этот вопрос достаточно прозрачен и открыт. Так, например, существующая система нравственного образования в современной Японии (**дотоку кеику**) делает акцент на воспитании **коллективизма, взаимопомощи, доброжелательности и умения заявить о себе как личности**. Коллективизму учат через хоровое пение уже в детском саду, взаимопомощи – на уроках нравственности в школе, когда каждому предлагают сесть в инвалидное кресло и без помощи посторонних подняться на ступени, что в свою очередь призывает всех проявить доброжелательность и участие, осознать, что столь тонка грань, отделяющая наше благополучие от неблагополучия. Умение заявить о себе проявляется в достаточной толерантности, которой полна японская педагогика вообще (от семейной до школьной). Здесь сильно осознание того, что человеку рано или поздно придется встроиться в общественную систему, например, при поиске работы, значит, соответствовать ее требованиям, следовательно, система свое возьмет, и человек приспособится к ней. Так философия воспитания позволяет выделить приоритетные начала в национальной образовательной доктрине и расставляет логические акценты в системе образования вообще и в системе духовно-нравственного образования, в частности.

Посмотрим на современную образовательную доктрину в области духовно-нравственного образования. Мы видим ученические качества, которые представляются важными ее разработчикам: аналитические умения, диалогичность, толерантность, учебная компетентность (Данилюк А.Я., 2010). Три названных качества являются исключи-

тельно учебными навыками и не всем даны, что касается толерантности, то многое требует уточнения, начиная от сущности толерантности до перерастания ее в конформизм, бесхребетность и неумение защитить свою точку зрения. При этом, с нашей точки зрения, здесь названы не однопорядковые вещи. В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» мы находим постановку триединой задачи перед общеобразовательными учреждениями России: «воспитывать гражданина и патриота, раскрывать способности и таланты молодых россиян, готовить их к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире» (Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.Ф., 2011).

В «Фундаментальном ядре содержания общего образования» отмечается, что приоритетной задачей общества и государства становится «воспитание нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России» (Под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова, 2009). Здесь мы видим только перечисление желаемых качеств личности без определения четкого инструментария такого личностного созидания, без определения опоры для такого взросления личности. При этом перед нами скорее декларируемый документ, который предполагает только восхождение личности «в высокотехнологичном конкурентном мире». Господа, а много ли в России деревень подключено к газу и Интернету? И не сосредоточен ли наш «высокотехнологичный конкурентный мир» лишь в больших городах? При этом, разве развитие человека всегда однолинейно и движется к успеху? И что сказать ребенку о трудностях его развития, о неуспешности и тревогах, которыми полна жизнь человека, о сомнениях и ошибках, на которых он должен учиться, но не разбиваться о них раз и навсегда, как подростки, выбросившиеся из окон. На какие вопросы они не нашли ответов, чей заботы, любви и понимания им не хватило, почему Ничто и Никто не удержал их от рокового шага?

Конечно, мы осознаем, что философия воспитания не может быть панацеей от всех этих бед, но она может внести ясность в наш педагогический конструкт будущего, определив тот инструментарий, на который мы предложим опираться ученику и в моменты радости, и в моменты испытаний, которые, по убеждениям экзистенциалистов, должны содействовать формированию личности и учить ее преодолевать трудности. При этом, мы должны четко знать – во имя чего и для чего будем преодолевать эти трудности личностного роста. Без ответа на эти важнейшие вопросы современная педагогика и теория воспитания развиваться не смогут, и в этом заключается особенность данного этапа развития образовательной системы в целом. Нам надо научиться честно задавать вопросы и честно отвечать на них, ведь долга совести, столь детально разработанного в античной философии, никто еще не отменял и педагогической совести, в частности, тоже.

#### **Список литературы:**

1. Битинас, Б. П. Введение в философию воспитания / Б. П. Битинас. – М., 1996.
2. Данилюк, А. Я. Основы религиозных культур и светской этики. Программы общеобразовательных учреждений. 4–5-классы / А. Я. Данилюк. – М., 2010.
3. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности и гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. Ф. Тишков. – М., 2011.

4. *Лихачев, Б. Т.* Философия воспитания. Спецкурс : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Б. Т. Лихачев. – М., 1995.
5. *Мустаева, Ф. А.* Социальная педагогика / Ф. А. Мустаева. – М., 2003.
6. *Попов, Б. Н.* Философия воспитания : лекции для студентов высших учебных заведений / Б. Н. Попов. – М., 2000.
7. *Шварцман, К. А.* Философия воспитания / К. А. Шварцман. – М., 1989.
8. *Щуркова, Н. Е.* Философия воспитания / Н. Е. Щуркова // Воспитание школьников. – 1996. – № 2. – С. 2-4.
9. *Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова.* – М., 2009.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2012, № 2

# СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ МАТРИЦЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ – КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ ВЕКТОРЫ ФОРМ ВОСПИТАНИЯ

SOCIOCULTURAL MATRIXES OF SOCIALIZATION – CULTURAL- HISTORICAL VECTORS  
OF EDUCATION FORMS

## **Беляев Г.Ю.**

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

## **Belyaev G.Yu.**

Senior research scientist of Institute of the  
theory and history of pedagogics  
(Russian Academy of Education), Candidate of  
science (Education),  
Associate member of the Academy of pedagogi-  
cal and social sciences  
E-mail: gennady.belyaev2011@yandex.ru

**Аннотация.** Статья посвящена социальным  
и культурным проблемам воспитания,  
актуальность которых проявляется в любых  
диалогах среди различных участников  
социального и культурного взаимодействия.  
Перспективы социально-культурных моделей  
рассматриваются в контексте дискурса о смыслах  
и уровнях жизненных ориентаций, приемлемых  
в данной традиции или не вполне адаптивных  
для нее.

**Annotation.** The article deals with the social  
and cultural problems, the relevance of which  
manifests itself in any interactions among  
different participants in social and cultural  
interaction. Prospects of socio-cultural pat-  
terns are reviewed in the context of discourse  
about the senses and levels of life orientations  
that are acceptable in this tradition or not very  
adaptive for it.

**Ключевые слова:** культурная форма воспитания,  
социокультурная матрица, модель воспитания,  
смысл жизни, культура, антикультура,  
субкультура, контркультура, векторы  
социально-педагогического взаимодействия,  
воспитательные традиции.

**Keywords:** cultural forms of social education,  
sociocultural patterns, life way models, life  
senses, life semantics, culture, subculture,  
counterculture, anticulture, vectors of social  
and educational interaction.

Под культурной формой воспитания (*cultural forms of social education*) мы условимся понимать контекстно обусловленное, культурно-историческое взаимодействие воспитателей и воспитуемых как возрастных представителей поколений одного и того же типа общества с его характерными ценностными векторами высших смыслов и практических приемов социализации и ретрансляции духовно-практического опыта.

Другими словами – всякий раз культурная форма воспитания предстает перед исследователем как культурно-историческая форма опредмечивания *общего типа сознания, общения, миропонимания и деятельности* данного конкретного общества в русле очерченного данной конкретной культурной традицией, но достаточно широкого разнообразия воспитательных средств, приемов, методов социализации и воспитания очередного подрастающего поколения.

Анализируя направления образования и воспитания, допустимо сделать вывод о функционировании в пространстве культуры так называемых *социокультурных матриц социализации (sociocultural patterns)*, которые служат как бы культурно-историческим субстратом, «питающей почвой» любых форм воспитания. В настоящее время в педагогике это жизненно актуальная тема. Ее рассмотрение в заявленном ключе поможет разобраться в причинах отторжения или переосмысления до неузнаваемости обществом многих, исторически знаковых реформ образования, может быть и полезных самих по себе, как Болонский процесс или ЕГЭ-технологий, но внедряемых чисто административно, механически, без всякого учета существенных черт сложившихся в данной культуре культурных форм воспитания.

Почему, скажем, в нашем обществе 1920-х годов не привился Дальтон-план, почему школа вернула себе самой своей практикой гимназические формы дореволюционной России? Да потому, что социокультурные матрицы воспитания – это не механика, но органика данного сообщества, а любая насильственная, скалькированная по чужому культурному опыту переделка культурного стереотипа ведет к срыву адаптационных резервов общественного организма. Или к симуляции деятельности. Или к неузнаваемой перекройке и по форме, и по сути некорректно, неорганично, неадаптивно заимствованных культурных форм – точно как в случае «вживления» в общественное тело России реформ Петра Первого.

Культурные формы задают режимы социализации и воспитания. Иначе неизбежны мутации, дезадаптивные, мутантные формы социализации, порождающие «умные ненужности», инородные тела или поломанные интеллекты и «морлоков» в культуре на фоне не прогресса, а регресса системы образования и ее социокультурных институтов.

С другой стороны, иногда и сами направления воспитания существуют в виде культурных его форм (особенно это характерно для таких локальных образовательных феноменов как историко-культурные традиции Великобритании и Японии). Социокультурные матрицы воспитания представляют собой совокупность социальных и культурных институтов, учреждений, традиций, ритуалов и форм семейного и школьного воспитания данной конкретной страны (Япония, Германия) или историко-культурной области (напр. Страна Басков, Уэльс, Квебек и т.д.), как институционального, так и внеинституционального характера.

То же самое наблюдаем на примере евразийского российского сообщества: со времени образования СНГ и формирования независимой государственности республик бывшего СССР социокультурные институты Беларуси, Украины, Казахстана и др. республик региональную составляющую некогда общего образовательного пространства сделали доминантой, резко активизировав национально-культурную специфику и актуализировав этническую культурную традицию как основу новых культурных форм воспитания подрастающего поколения граждан государств СНГ и Балтии.

Что воспроизводят, что транслируют социокультурные матрицы социализации и воспитания? Механизмом передачи образовательной, социализирующей культурной, воспитательной традиции служит так называемый культурный (культурно-поведенческий) стереотип в образовании (обучении, воспитании). Это принцип опоры на культуру и культурный стереотип, выдвинутый А.А. Леонтьевым.

*Культурные стереотипы* – это специфический механизм социокультурной адаптации общества и социального индивида к условиям, воздействиям и перспективам развития среды обитания – природной (физико-географической), социальной (среде производительных сил и производственных отношений) и духовной (среде психической рефлексии и саморефлексии – общественной и личностной, среде морального, по И. Канту, закона).

Фактор культурного (культурно-поведенческого) стереотипа неизбежно порождает проблему личностных смыслов индивидуального сознания, поведения и деятельности, по распределению форм общественного бытия и общественного сознания, порождая *проблему индивидуально-личностного отношения социального индивида уже как личности к этим общезначимым и принятым в данной культуре формам и нормам.*

Общество, социальная группа, индивид, личность – объекты и субъекты воспитания как специфически человеческого типа адаптации новых поколений к условиям жизни. Они «пожизненно» связаны деятельностью, сознанием и поведением. Их социальное бытие определяет социальное сознание всех участников этого процесса. Субъектами социального сознания выступают и общество, и группа, и личность. Поэтому, по выражению А.А. Леонтьева «овладение культурой предполагает знание некоторого набора или системы фактов о мире, владение некоторой системой ориентиров и умений, которые обязательны (в социально-психологическом смысле) для любого члена общества или социальной группы в сегодняшних условиях (мы в свое время обозначили этот «культурный минимум» термином культурный стереотип). Часть культурного стереотипа стабильна, другая часть находится в постоянном изменении» [13, с. 14].

*Принцип опоры на культуру и культурный стереотип* (А.А. Леонтьев, 1998), таким образом, может служить методологической опорой воспитания как функции культуры: «Культура и есть образ мира и способность ориентироваться в этом мире, чтобы в нем действовать и его переделывать. Это совсем не коллекция, не набор знаний о мире, обществе, человеке. Это обобщенное мировоззренческое представление о мире (образ мира или картина мира) и способность ориентироваться в этом мире» [13, с. 14]. В такой интерпретации становится понятным место социокультурной матрицы социализации в вос-

питании как общественном явлении. Если эти матрицы несут разные понятийные ряды несопадающих культурных ценностей и смыслов жизни, то мы вправе выдвинуть гипотезу о культурных стереотипах как векторах абсолютно всех без исключения культурных форм воспитания.

Культурный (культурно-поведенческий) стереотип действительно связан с личностным смыслом (отношением мотива действия и поведения к его цели), с самоопределением социального индивида и с его личностным ростом. Сфера классического проявления культурных (культурно-поведенческих) стереотипов – это *традиция*. Быт, уклад, нравы, обычаи, обряды, ритуалы, церемонии и церемониалы – внешние формы проявления культурно-поведенческих матриц. Это не может не быть особым предметом воспитания как общественного явления.

В предмет социокультурной матрицы социализации и воспитания входят отношения мужчин и женщин, взаимоотношения представителей различных возрастных групп, инициация – гендерное введение подростков, мальчиков и девочек в мир взрослых половозрастных социальных ролей, культура труда, трудовая этика и производственные отношения, семейный быт, стереотипы поведения мужа и жены (жен), народная кухня, пищевкусовые стереотипы и обряды, связанные с этикой потребления «хлеба насущного», рождение и посвящение младенцев, отношение к одежде, отношение к женщинам, детям и старикам, похороны и поминки, культура праздника и культура половых сношений, культура социальной субординации и культура войны.

Культура вся целиком живет в таких стереотипах, у которых обязательно выделяется исторически относительно постоянная часть (инвариант) и переменная часть – то, что подвергается переосмыслению и изменению. Наивно думать, что речь непременно идет лишь о чем-то «добром и вечном». Этот феномен принимает любые социально-этические нормативные оценки, положительные и отрицательные (реакционная или прогрессивная роль традиций, их дегуманизирующий или гуманистический пафос).

Кроме того, культурно-поведенческий стереотип – источник как реактивного, так и рефлексивного поведения, основа индивидуализированного отношения к действительности и деятельности. Культурно-поведенческие стереотипы – это своего рода субъективные пространства-образы объективной реальности. Они составляют особую педагогическую реальность – ту, в которую включен сам воспитатель как педагог и педагог как воспитатель (может быть, уже начиная с эпохи архаического Шумера!). Они выступают своеобразными маркерами общественного сознания и поведения, особенно сознания и поведения обыденного. В них проявляется культура как форма и норма общественного сознания. На них опирается воспитание как общественное явление. На них фактически строится воспитательное пространство любой сложности. И по содержанию, и по форме они являют собой субъективные пространства «присвоения» воспитательных смыслов.

Функция культурного стереотипа нормативна, он есть не что иное как «матрица сборки» поступков, привычек, обрядов, ритуалов, моды и традиции, уклада и новшеств социальной среды, матрица их социально-коллективного осмысления, применения и передачи по наследству как информационно-поведенческих форм адаптации

к миру, к большой среде обитания человека. Вместе с тем, факт и фактор культурно-поведенческого стереотипа неизбежно порождает проблему личностных смыслов индивидуального сознания, поведения и деятельности. Он отражает системную неоднозначность культуры и ее парадоксального воздействия в культурных формах воспитания на волю, сознание, мышление, поведение и деятельность человека.

Культурный стереотип – основа формирования социокультурных привычек и установок поведения и деятельности, он является инструментом социального наследования. Чем француз отличается от британца, а внутри этих этносов – эльзасец от гасконца, валлиец от англичанина? Буддист кореец от буддиста японца? Татарин от русского, а крымский татарин от татарина казанского? Культурный стереотип – это то, чем в совокупности социокультурных норм, правил, привычек, установок, пищевых и культурных запретов, табу, разрешений, поощрений, одобрений, рекомендаций представитель одного этноса отличается от другого, а внутри этноса такие различия, обусловленные традицией общежития, проявляются еще ярче. *Каждый культурный стереотип, таким образом, является элементом данной, исторически сложившейся, культурной формы воспитания.*

Но культурный стереотип порождает смыслы личностные, а они далеко не всегда совпадают со стереотипами сознания и поведения, общепринятыми в данной традиции, обнаруживая особый внутренний мир личности, «присваивающей» окружающий мир в процессе своей индивидуальной предметной и духовно-практической деятельности. И вариантов решений здесь, на этом уровне индивидуализации, столько же, сколько людей в данном сообществе. Так составляются новые консорции людей, объединенных новым видом культурной деятельности. *Так формируются новации и зарождаются субкультуры как варианты нормы в инварианте культурной традиции. Так возникают контркультуры – радикальные отрицания содержания традиционных форм общественного сознания.*

Культура векторна, предметна в единстве и борьбе противоположностей. Антикультура, «негативная социальность» – ее тень, например антикультура блатного мира, практикующая диссоциальное воспитание, однако в рамках все той же данной культурной традиции. На эту тему яркие характеристики даны в творчестве Диккенса, Гюго, Гиляровского, Горького. Это субкультура фигурантов – героями их не поворачивается назвать язык – горьковского «На дне», притонов московского Хитрова рынка и Чрева Парижа, нью-йоркского Гарлема и бидонвилей Рио-де-Жанейро, это негативная социальность социального дна, подонков общества, тем не менее, сознающих свою принадлежность к русскому или французскому социуму, например.

Контркультура – это неоднозначная оппозиция культуре со сложным множеством новых аксиологических векторов, ценностно-этических и социальных манифестаций. В ценностной сфере сдвиг культурной парадигмы отражается на сдвиге традиционной парадигмы социализации и воспитания.

Как особые варианты нормы социокультурного общежития, субкультуры формируются либо по возрастному, либо по гендерному, либо по профессиональному, либо по конфессиональному признаку. Это сообщества, противопоставляющие себя основной массе населения, принимающего социокультурные нормы традиции, прежде всего, на-

чинают вырабатывать новые поведенческие установки и правила общения, альтернативные действующим культурным формам социализации и воспитания. Все дело в том, что эти варианты прорастают и проявляются как в культуре, так и в контркультуре! В этом особенность субкультур. Субкультуры – отпрыски и культуры, и достаточно часто – «незаконнорожденные». Тем не менее – как показывает многократный опыт человечества, за весьма многими из них всегда стоит (про)образ и перспектива будущего оформления в самостоятельные, целостные (а, иногда, и самодостаточные) культуры.

В рамках междисциплинарного подхода к анализу культурных форм воспитания (с философских, культурологических, психологических и педагогических позиций) из факта полисубъектности социально-педагогической реальности постулируется необходимость системного анализа как традиционных, так и новых субъектов социального воспитания. Концептуальный уровень анализа соотношения всеобщего, частного, особенного и единичного сегодня необходим и в социально-идеологической феноменологии процессов и векторов современной социализации, *обязательно наследующей в снятом виде практически все более хронологически ранние культурные и контркультурные архетипы.*

Примерами современных культурных форм воспитания служат поликультурное воспитание (multicultural education) как официальный курс Европейского Союза, моральное воспитание (moral education), открытое обучение, свободное воспитание (alternative education), воспитание коренных национальных меньшинств, воспитание иммигрантов, неформальное или дополнительное воспитание (non-formal education), функциональное воспитание (funktionale Erziehung, functional education) и др.

Эти векторы и модели проявляются в декларируемых целях, в культивируемых ценностях и мировоззренческих идеалах, в деятельности, в отношении к обществу и социальному индивиду, к пониманию собственной индивидуальности и ее перспектив в социальном окружении, к старшему поколению, к своей Родине, к миру в целом, к природе, культуре и цивилизации, к трансцендентным комплексам идей религиозного или светского плана (моральные кодексы, религиозные заветы и нормы, заповеди и нормативные поведенческие установки). Идея культурно-исторического субстрата здесь такова: ценности и цели передаются воспитывающим комплексом, социализирующим не стихийно, а целенаправленно. Однако и меняющееся социальное окружение обладает сильнейшим культурным или контркультурным нормирующим воздействием, притягивая к себе и втягивая в себя молодежь, перевоспитывая их, бросая порой вызов и семейному, и религиозному, и школьному воспитанию.

Смысл жизни – одно из тех образований, которые выполняют интегрирующую функцию «двигателя» культурно-поведенческих стереотипов. Всякое общество строит определенную ценностную, социокультурную матрицу, задает своим членам «векторную» систему высших ценностей, способных придать жизни смысл (зачем жить, куда двигаться, что делать, чего желать). Это может быть Pax Romana, тюркский Вечный Эль, «моральная конституция» Яса Чингис-Хана, буддийская Трипитака, Тора и Талмуд, Коран, Библия, Новый Завет, Конституция США 1776 года, Декларация прав человека, Моральный кодекс строителей коммунизма и т.п. Однако смыслы, задаваемые обществом

через ценности, – это еще не вся полнота смысла. В свое время советский психолог А.Н. Леонтьев много внимания уделил личностным смыслам – той интерпретации, которую претерпевают в индивидуальном сознании смыслы внешние, официальные [12, с. 9-23].

Интуитивно, на уровне обыденной привычки житейского обихода, на уровне «здорового смысла» (то есть по принципу «думаю, делаю и живу как все, как соседи», как мое ближайшее социальное окружение, на уровне «золотой середины» lifestyle, modus vivendi, образа жизни) или сознательно, на уровне вполне осознанных и четко реализуемых жизненных целей, взглядов и убеждений, каждый из нас интерпретирует все смысловые векторы, это одно из неотъемлемых прав человека и гражданина. И ребенка – согласно «Декларации прав ребенка».

В психическом развитии человека наиболее общие характеристики смыслостроительства, по данным Д.А. Леонтьева, – контекстуальность (то есть средовый фон смысла чего-либо) всегда (обязательно, при любых жизненных обстоятельствах!) определяется через отношение к более широкому контексту и интенциональность (направленность на что-либо, опредмеченность мотива деятельности) смысла чего-либо указывает на предназначение, целевую направленность, или направленность движения [14, с. 13-27].

Эту культурно-историческую контекстность культурных форм воспитания, целевую направленность их общего движения, смысловую векторность демонстрирует разработанная автором общетипологическая таблица:



Приведем примеры воспитательных систем, совершенно различных по целям, ценностям, результатам.

*Социокультурная матрица социализации и воспитания – тоталитарно-фашистская модель «корпоративного общества» (Д’Аннунцио, Юлиус Эвола, Б. Муссолини, А. Розенберг, Бальдур фон Ширах).*

Общеизвестно, что «Гитлерюгенд» воспитывали первоклассные педагоги прусско-кайзеровской школы авторитарного послушания и традиционной германской дисциплины. Вскрывая идеологические источники фашизма, объективно анализируя социальные матрицы и человеческие ресурсы воспитания, необходимо отметить, что среди угара нацизма находилось немало антифашистских семей, которые с угрозой для собственной жизни противостояли подобной бюргерски-шовинистической «порядочности», ценой концлагерей противопоставляя такому «благонамеренному» воспитанию другую Германию и подлинный немецкий патриотизм – народно-демократический.

*Социальная матрица воспитания – модернизированный кастовый индивидуализм воспроизводства правящей элиты (британско-североамериканская модель) (ее «демиург» – Джон Локк).*

Возьмем воспитание «юного джентльмена», как идеологическое средство воспроизводства кастовой управленческой элиты Великобритании. В воспитательное пространство Оксфорда, Кембриджа, Итона могут ради «освежения крови» допускаться дети зажиточных рабочих («синих воротничков») или дети мелких буржуа (вроде М. Тэтчер) – сути дела это не меняет, отработанная веками машина авторитарно-классового воспитания уверенно фабрикует кадры аристократической элиты правящего establishment, касты жрецов капиталистической государственной машины.

Заметим, что наиболее унижительные формы наказаний – телесные, сохранялись в практике данной воспитательной системы вплоть до начала Второй мировой войны, то есть и тогда, когда они были отменены на практике на всем европейском континенте, даже в Турецкой Республике эпохи Мустафы Кемал-Ататюрка. Основная воспитательная формула данной системы, по сути, может быть сведена к следующему: в иерархическом обществе управляющий должен быть жестко управляем, он должен пройти школу основательной социально-поведенческой муштры, чтобы на всю свою жизнь запомнить то, что делает человека его среды *comme il-faut*, «комильфо», *the gentleman*, джентльменом, то содержание понятий о жизни, *lifestyle*, модус вивенди, что вводит его в элитный круг «наших» и дает ему социальный статус, привилегии и негласную поддержку, за которые он должен платить совершенно особым, кланово-корпоративным пониманием природы собственной свободы.

За основу воспитания берется принцип: тебя муштровали «свои» – ты имеешь право муштровать кого угодно. Моббинг – от англ *mob*. толпа – недавно появившийся в социологии термин для обозначения состояния индивида, вышколенного для того, чтобы не отклоняться ни на шаг от курса корпоративного компаса своей фирмы. Воспитанник такой системы – закаленный индивидуалист, преданный идее «клубно-кастовой иерархии» менеджеров. Мир в его представлении прочно поделен на элиту «своих» и всех остальных прочих, до которых, собственно говоря, ему нет дела, кроме жестко очерченных интересов корпоративной и частной выгоды.

По существу – это своеобразное возрождение феодально-кастовой системы в условиях современного корпоратива. Этот социальный феномен – продукт специфически карьерной авторитарно-классовой воспитательной системы. Это педагогическая машина вышколенной социальности определенного аристократически-буржуазного эталона, резко отличающегося от практики массовой школы, демократических, стандартных COMPREHENSIVE SCHOOLS (так называемых «смешанных школ» современной Великобритании, от которых, по мнению реакционеров, слишком уж сильно отдает лейборизмом и «социализмом»).

*Социальная матрица воспитания – традиционный кланово-культурный эгалитаризм (японская модель воспитательной программы).*

Воспитание на классических принципах традиционного общинного коллективизма (точнее – эгалитаризма) в современной Японии. Специфический эгалитаризм японской школы как традиционной воспитательной системы: система SHUDAN SHUGI («шудан шуги» или примат этики общинного духа над индивидуальными различиями). По выражению авторитетного японского эксперта по теории образовательных систем Хи роаки Исигуро японская идея равенства связана:

- 1) с идеей единообразия, в рамках которого дифференциация по способностям, по мнению японских педагогов, может вызвать дискриминацию и чувство неполноценности у учащегося, «вырвавшегося вперед» по отношению к группе;
- 2) с тем, что индивид рассматривается только как член некоей особой группы и обязан пользоваться своими правами, отстаивая заданные интересы группы (на практике это означает социальное оправдание системы ПАТЕРНАЛИЗМА: фирма – твой дом, фирма – твоя семья, ты ее член и делишь с ней все удачи и невзгоды);
- 3) с ситуацией «опекающего голоса» учителя по принципу «Сэнсэй-ни-сорё-во-кудасай» («всё говори учителю» – учитель-сэнсэй по-прежнему, как в феодальную старь, – непререкаемый авторитет).

В социальной матрице воспитания подобного типа средняя школа предстает как «хой-кушо», как некий питомник, как центр социальной адаптации и воспитания готовности жить и работать по меркам по-японски модернизированного японского капитализма, выросшего в социально модернизированную архаику древнейшего, по-японски специфического культурно-поведенческого стереотипа. Это характерный педагогический феномен традиционной эгалитарной иерархии, внешне парадоксального «эгалитарного неравенства».

Здесь матрица воспитания строится на следующих культурно-поведенческих стереотипах: всегда почитается старший, группа несравнимо выше индивидуальности, индивидуальность боится потерять свое общественное лицо вплоть до ситуаций, когда ученику стыдно быть первым, выделяться на фоне других. Воспитание осуществляется императивно – посредством сложной сети церемониалов, правил, поведенческих ритуалов-клише – как войти, как кланяться, здороваться и прощаться, причем в японском языке лексически и грамматически сохранены гендерные и статусно-возрастные различия при обращении, где культурно-поведенческая этика формы по существу равна смысловому содержанию профессиональной педагогической деятельности.

Это воспитательная система демонстративно-формальной уравниловки, обязательного ношения школьной формы, сложной сети учебно-воспитательных церемониалов, следующих архаическим правилам специфически японского общественного этикета. Это воспитательное пространство незыблемых правил общения и социальный театр статусно-гендерных, половозрастных ролей. При этом в японском языке лексически и грамматически сохранены и гендерные, и статусно-возрастные различия при общении, где этика формы по существу равна содержанию поведения и смыслу деятельности.

В предполагаемой исследовательской программе можно выделить (и автором этого текста предприняты в этом направлении некоторые новые шаги эскизных обобщенных набросков-очерков) существенные социокультурные черты целого ряда матриц социального воспитания, определить и охарактеризовать контексты, имеющие сегодня ключевое, стратегическое значение для анализа актуальных культурных форм воспитания:

- Матрица социального воспитания – формирование наднациональной социокультурной суперэтнической общности «Европейский Союз»;
- Матрица социального воспитания – модернизированный кастовый индивидуализм воспроизводства управленческой элиты (британско-североамериканская модель);
- Матрица социального воспитания – традиционный кланово-культурный эгалитаризм (японская модель социально-педагогического патернализма);
- Матрица социального воспитания – тоталитарно-фашистская модель «корпоративного общества» (Италия, Германия – 1922–1945 гг.);
- Матрица социального воспитания – советская социокультурная модель в СССР, с проекцией на Восточную Европу, КНР, КНДР, а в 1960–1980-х гг. – на общества Азии, Африки и Латинской Америки, практиковавшие некапиталистическую (социалистическую) ориентацию (Куба, Никарагуа, Ангола, Эфиопия, Лаос, Вьетнам и т.д.);
- Матрица социального воспитания – евразийская социокультурная модель, включающая советский опыт, но при этом опирающаяся на опыт традиционного российского образования XIX–XX веков;
- Матрица социального воспитания – «конфуцианский социализм» модернизирующегося китайского общества новой сверхдержавы – КНР.

Подобный подход – его можно было назвать «матричным анализом» культурных форм воспитания, – мог бы сыграть важную роль в педагогической компаративистике XXI века. Это существенно и в смысле прогнозов развития образовательных систем Европейского Союза, Евразийского Союза СНГ, Тихоокеанского региона и т.д. Взаимодействие культурных форм воспитания, тенденции, потенциальные ограничения и риски такого взаимодействия – все это актуально для понимания перспектив отечественного образования и воспитания как общественного явления. Наш вывод: современная диверсификация педагогического образования имеет тенденцию опираться на региональные культурные формы воспитания, и этот вектор наполнит смыслами всю педагогику первой половины XXI века.

**Список литературы:**

1. Бим-Бад, Б. М. Антропологические основания теории и практики образования / Б. М. Бим-Бад // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 3–10.
2. Богуславский, М. В. История развития педагогики детского движения : вып. 3 / М. В. Богуславский. – М.: Аидд, 1991. – 46 с.
3. Богуславский, М. В. Научно-методические парадигмы: история и современность / М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов // Современные проблемы истории образования и педагогической науки: в 3 т. Т. 1. – М.: ИТП и МИО РАО, 1994. – С. 121–136.
4. Богуславский, М. В. Методологии и технологии образования: историко-педагогический контекст / М. В. Богуславский. – М.: ИТИП РАО, 2007. – 236 с.
5. Учителя, педагогическая деятельность и новые технологии : Всемирный доклад ЮНЕСКО по образованию за 1998 г. – Юнеско, 1998. – 175 с.
6. Вульфсон, Б. Л. Образовательное пространство на рубеже веков. – М.: МПСИ, 2006. – 236 с.
7. Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности : пер. с англ. и франц. – М.: Прогресс, 1990. – 495 с.
8. Гумилев, Л. Н. Конец и вновь начало : популярные лекции по народоведению / Л. Н. Гумилев. – М.: Айрис-Пресс, 2011. – 384 с.
9. Кинг, А. Первая глобальная революция. Доклад Римского клуба : пер. с англ. / А. Кинг, Б. Шнайдер. – М.: Прогресс – Пангея, 1991. – 344 с.
10. Кларин, М. В. Непрерывное образование, идея, принципы, парадигма // Инновационная деятельность в образовании. – 1994. – № 3.
11. Колесникова, И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И. А. Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 84–89.
12. Корнетов, Г. Б. Воспитание в первобытном обществе: возникновение, сущность, эволюция : учеб. пособие / Г. Б. Корнетов. – М., 1993. – 91 с.
13. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М., 1975.
14. Леонтьев, А. А. Педагогика здравого смысла : вып. 1 / А. А. Леонтьев. – М., 1997. – С. 110–115.
15. Леонтьев, Д. А. Динамика смысловых процессов / Д. А. Леонтьев // Психологический журнал. Т. 18. – 1997. – № 6. – С. 13–27.
16. Малыгин, Г. С. Смысл жизни как способ реализации сущности человека : дис. ... д-ра фил. наук. / Г. С. Малыгин. – Иркутск, 1998. – 269 с.
17. Матюшин, Г. Н. Археологический словарь. – М.: Просвещение: АО «Учеблит», 1996. – 306 с.
18. Исигуро, Х. О японском эгалитаризме / Х. Исигуро // Новые ценности образования = New educational values / ИПИ РАО. – 1997. – Вып. 7. – С. 165–176.
19. Преображенский, К. Поддельный мандарин / К. Преображенский // Вокруг света. – 1979. – № 3.

20. *Рахкошкин, А. А.* Альтернативные идеи в современных западноевропейских концепциях образовательного процесса : дис. ... канд. пед. наук / А. А. Рахкошкин. – Великий Новгород, 2000. – 164 с.
21. *Перс, Г.* Мария Монтессори / Г. Перс // Перспективы. – 1983. – № 4. – С. 141-151.
22. Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции. – М.: РОУ, 1995. – 272 с.
23. Реформы системы образования в новых землях ФРГ : вып. 3. – М.: НИИПВШ, 1994. – 32 с.
24. Свободное образование: зарубежный опыт // Новые ценности образования. – 2003. – Вып. 2(13). – 120 с.
25. Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности (концепция) / ред. Н. Л. Селиванова. – М.: ИТИП РАО, 2009. – 64 с.
26. Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности : сб. науч. трудов / под ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой ; ред. Н. Л. Селиванова. – М.: ИТИП РАО, 2009. – 304 с.
27. *Роджерс, К.* Несколько важных открытий / К. Роджерс // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 1990. – № 2. – С. 58-65.
28. Философия образования для XXI века : сб. ст. / ред.-сост. Н. Н. Пахомов, Ю. В. Тупталов. – М.: Исследовательский центр по проблемам управления качеством подготовки специалистов, 1992. – 208 с.
29. *Франкл, В.* Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 367 с.
30. *Barrow, R.* Radical Education: a Critique of Freeschooling / R. Barrow. – London: Martin Robertson, 1978.
31. *Dewey, J.* The School and Society / John Dewey. – Chicago, 1965. – 285 p.
32. *Ivan Illich.* Deschooling Society. Perennial Library, Harper & Row Publishers. – New York, 1978.
33. *Jürgens, E.* Die «neue» padagogik und die bewegung offener Unterricht. Theorie, Plaxis und Forschungslage. – Sankt Audustin: Acad. – Verl. 1994, 138 S.
34. *Kohlberg L.* The Just Community: Approach to Moral Education in Theory and Practice // M. Berkowits and F. Oser (eds) Moral Education: Theory and Application. – Hillsdale, N.J., 1985.
35. *Lamb A.* Ed. Of The New Summerhill: Penguin Books, London, 1992.
36. *Neill A.,* Theorie und Praxis der antiautoriataren Erziehung. – Hamburg, 1969. – 216 S.500. Bettelheim B. InA Pour ou contre Summerhill (collective work) / ParisA Payot, 1972. – 247 p.
37. *Mazure J.* Enfant a l'ecoles(s) pour (l')enfant(s). – Tournai: Castermann, 1980. – 220 p.
38. *Polk-Lillard P.* Maria Montessori Erziehung zum Menschen. – Frankfurt am Mein: Eischer, 1984. – 256 S.
39. *Raina V.K.* Indigenizing teacher education in developing countries: the Indian context // Prospects. – 1999. – Vol. 29, № 1. – P. 5-25.

40. *Rogers, Carl Ranson*. Freedom to Learn. A View of what Education Might Become // Center for studies of the Person, La Jolla, – Columbus, Ohio, USA, Publishing of Congress, 1969.
41. *Vellas, Etiniette*. Changer le contrat qui lie l'école a l'enfant: un reenchantement du monde scolaire ou une urgence de civilisation? // Dialogue: Groupe Francais d'éducation nouvelle. – 1995. – № 81. – P. 10–13.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2012, № 2

# ГРАЖДАНСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ НАСЕЛЕНИЯ СТРАН СНГ – ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ

CIVIL IDENTITY OF THE POPULATION OF CIS COUNTRIES – PEDAGOGICAL CONTEXT

## **Мясников В.А.**

Главный научный сотрудник Института теории и истории педагогики РАО, доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО  
E-mail: itiprao@mail.ru

**Аннотация.** В статье анализируются процессы национальной идентичности, а 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.

**Ключевые слова:** гражданская идентичность, новая гражданская идентичность, русская идентичность, русская нация, русское массовое сознание, имперская самоидентификация, идентификационный кризис.

## **Myasnikov V.A.**

Chief research scientist of the Institute of theory and history of pedagogic (Russian Academy of Education), Doctor of Science (Education), Professor, Academician of the Russian Academy of Education  
E-mail: itiprao@mail.ru

**Annotation..** Article analyzes processes of national identity, and also new civil identity of the population of the Post-Soviet states. Article reveals specifics of identity of Russian population which for the first time for the last three hundred years appeared for itself in the unusual status, turned into the divided people. About 25 million ethnic Russian appear outside of Russia's borders.

**Keywords:** civil identity, new civil identity, Russian identity, Russian nation, Russian mass consciousness, imperial self-identification, identification crisis

Анализ процессов национальной идентичности, а также новой гражданской идентичности населения постсоветских государств является актуальным и значимым. Такой анализ осложнен принадлежностью русского населения нового зарубежья к народу, во многом доминировавшему, в силу объективных исторических обстоятельств, как в дореволюционной России, так и в СССР [3, с. 91–92].

Ведущее положение русских в Российской Федерации объективно предопределено их численностью (85% населения страны), местом в социально-профессиональной структуре общества, исторической ролью в создании Российского государства, значительным влиянием русской культуры и распространенностью русского языка [1].

Имперская составляющая русского сознания оформилась быстрее, чем у русских возникло осознание этнической принадлежности к единому народу. Русское сознание исторически складывалось, прежде всего, как государственническое, при одновременной слабости и размытости этнического компонента. Такая специфика русской идентичности была следствием и одновременно важной предпосылкой формирования континентальной империи. На протяжении практически всей отечественной истории имперский пласт сознания доминировал над этноконфессиональным началом, при этом идеалы «святой Руси» нередко оказывались в коллизии с имперским принципом. От русских требовалось служить империи и нести ее бремя, довольствуясь осознанием этой миссии и ничего (или почти ничего) не получая взамен.

К концу XIX века растущий национализм нерусских народов и глобальные модернизационные сдвиги все более заметно расшатывали государство и одновременно вели к кризису имперской компоненты русского сознания. Наиболее заметным проявлением этого кризиса и вместе с тем попыткой его преодоления стало возникновение массового популистского русского радикального национализма, пользовавшегося монаршим покровительством. Однако его деятельность объективно вела к нарушению политической стабильности и ослаблению империи, которую они же пытались сохранить.

Кризис имперского сознания русских был преодолен в советскую эпоху благодаря его трансформации. За это было заплачено страшной ценой – почти полным разрушением и без того слабого этнического пласта русского самосознания. В 1920-е гг. и в первой половине 30-х годов любое указание на специфические русские интересы квалифицировалось как проявление «великодержавного русского шовинизма» с соответствующими политическими выводами, а на русских – «бывшую угнетающую нацию» – возлагалась коллективная ответственность за реальные и мнимые прегрешения царизма. Но уже с середины 30-х гг. XX века наметилось постепенное включение элементов русского национализма (преимущественно на уровне символов и лозунгов) в официальную советскую идеологию. В годы войны эта тенденция усилилась, и И.В. Сталин признал русских «руководящей силой в великом Советском Союзе».

В «сталинскую эпоху» **были сформированы и апробированы два подхода советского режима к русской этничности:** с одной стороны, нейтрализация и недопущение ее политизации, с другой – функциональное использование (особенно в критических ситуациях). Поощрялась и культивировалась в первую очередь советско-имперская составляющая

щая русского сознания, в то время как этническое начало в первое двадцатилетие советской власти беспощадно подавлялось, а позже к нему относились с подозрением. Советская ипостась имперского сознания была редуцирована исключительно к политическому и социальному аспектам. Тогда в общественно-политическом контексте слово «русский» выступало синонимом слов «советский», «социалистический», «глубоко интернациональный».

Русских пытались превратить в ядро нового социального образования – «советского народа», который можно рассматривать как отечественный вариант «плавильного котла». РСФСР была лишена большинства политических атрибутов, имевшихся у других союзных республик, и одновременно служила их финансовым донором: по некоторым подсчетам, ежегодно из бюджета России изымались дотации и субвенции на общую сумму около 50 млрд. долл. От русских требовалось раствориться в «новой исторической общности людей», став ее цементом, и пожертвовать собой ради существования и стабильности СССР.

Поэтому нет ничего удивительного в том, что на излете советской эпохи русский народ оказался наиболее денационализированным из всех крупных этносов СССР. За год до распада Советского Союза, когда страну сотрясали «парад суверенитетов» и взрыв национализма, до 80% этнических русских называли себя, прежде всего, советскими; не более четверти русских могли назвать, хотя бы один, признак национальной идентификации.

Слабость и размытость этнического начала была одной из главных причин, обусловивших слабость политизации русской этничности: лозунги русских националистов встретили лишь ограниченную поддержку, а само это движение оставалось маргинальным. Возглавлявшая российское демократическое движение интеллигенция, а также быстро формировавшийся новый господствующий класс («кооператоры» и «новые русские») в массе своей были глубоко чужды национальным лозунгам. В отличие от большинства советских республик, а также от стран Восточной и Центральной Европы, в России демократические и национальные ценности оказались не только разведены, но и противопоставлены друг другу.

В идеологию российского суверенитета демократическое движение вкладывало смысл формирования западной модели нации – государства, намеренно игнорируя и подавляя, прежде всего, русскую этничность. Проявление национализма в других советских республиках, а также в российских автономиях российскими демократами поддерживалось и даже поощрялось, поскольку рассматривалось как барьер против русского национализма.

Жесткая оппозиция национализма и демократии в России была вызвана опасениями либеральной интеллигенции на тот счет, что апелляция русских националистов к доминирующему государственническому («великодержавному») началу русского сознания станет серьезным препятствием на пути демократических и рыночных преобразований в стране, а также средством сохранения столь ненавистной российским демократам империи.

Таким образом, удар наносился по русскому сознанию в целом, которое рассматривалось априори как ущербное – антирыночное, антилиберальное и антизападное, а потому подлежащее тотальному слому.

На референдуме 17 марта 1991 г. русские поддержали требование российского суверенитета не потому, что выступали против советской империи (одновременно большинство жителей России проголосовало за сохранение СССР), – нет, они добивались реального равноправия в рамках СССР, при этом, вряд ли отдавая себе отчет в принципиальной несовместимости требований российского суверенитета и сохранения единства страны – Советский Союз в его прежнем виде мог существовать лишь за счет России и русских.

**СССР погиб во многом потому, что русские более не захотели его держать: бремя империи подточило жизненные силы русской нации, и она встретила ее разрушение не без горечи, но и без сопротивления.**

Распад СССР поставил Россию и русских в уникальное положение. Впервые за последние триста лет они оказались в непривычном для себя статусе – не имперском. Более того, впервые после Гражданской войны русские превратились в разделенный народ – крупнейший разделенный народ в мире (за пределами России оказалось около 25 млн. этнических русских).

Русская нация к этому времени не сложилась, у русских фактически не было опыта создания национального государства и жизни в нем. Тем самым на повестку дня встала задача обретения новой идентичности России, национальной консолидации, утверждения нового места в мире. Поиск ответов на эти и без того нелегкие вопросы отягощался процессом межсистемной трансформации, провозглашенным переходом к рыночной экономике и демократической политической системе. Этот переход был ориентирован на вхождение России в формирующийся глобальный мир, причем вдохновители и сторонники данного курса исходили из необходимости подавления русской этничности, считая ее главным препятствием на пути интеграции в «цивилизованное сообщество».

Власти попытались пойти по западному пути строительства «политической нации», в которой гражданско-государственная идентичность («российскость») превалирует над этнической. Эта модель была далеко не чужда и советской матрице, которая, как уже отмечалось, всячески подавляла этничность, редуцируя ее к политическим формобразованиям (Советам) и к социальному аспекту, намеренно разводя понятия «нация» и ее «дух» (языка и культуры, традиций, эстетических и этнических ценностей). Однако реализация внешне привлекательного проекта в современных российских условиях выглядит проблематично. Причем отнюдь не только в силу традиционно острой чувствительности нерусских народов, но и по причине сложности, динамичности, открытости и разновекторности тенденций русского массового сознания.

В большинстве своем русские предпочитают идентифицировать себя по этнонациональной принадлежности, а не по гражданству: «русскими» считают себя 45% респондентов, в то время как «россиянами» – лишь 28%, а «советскими людьми» – 16%. Этнонациональная идентификация отчетливо доминирует и в том случае, когда русские оказываются за рубежами России. То есть линия на формирование «политической нации» – «россиян» – находится в противоречии с превалирующей тенденцией русского массового сознания, суть которого заключается в этническом самопознании. При этом начинающая себя осознавать как общность русская нация в определенной степени дис-

танцируется от государства, а не отождествляет себя с ним, как это было на протяжении российской истории.

Так, в обеих частях Молдавии, а такое положение характерно для многих постсоветских государств, политическая идентичность далеко не сформирована. Многие граждане дезориентированы и не хотят или не могут отождествлять себя с государством, в котором они живут, будь то признанная Молдова или Приднестровье с его неурегулированным статусом. Однако в республике Молдова доля тех, кто считает себя в первую очередь гражданами своей страны, а уже затем – представителями своей национальности, меньше, чем в России или на Украине (44,8%, тогда как, например, в России еще в 1997 г. – 58,2%). По-прежнему отождествляют себя с «затонувшей Атлантидой» – СССР, называясь «советскими людьми», 9,2% (в России в 1997 г. – 12,4%). Для стран с переходной экономикой чрезвычайно характерна высокая доля людей с размытой, неясной идентичностью. Из опроса, проводимого специалистами, были получены ответы типа «я – гражданин мира», «я – европеец», или просто «не знаю, кто я» [2, с. 5]. Не желая высказать четкое мнение о своем отношении к стране проживания, многие заявляют о себе, прежде всего, как о жителях своего города или местности. Таких в республике Молдова 33% (на 1997 г. по России в целом – 29,4%, в среднем по Украине в 1996 г. – 43,8%).

Подчеркнем, речь идет не о противопоставлении государству, но о дистанцировании от него, что, прежде всего, объясняется слабостью и неэффективностью государства, его нежеланием и неспособностью защитить своих граждан. В результате, по точному замечанию социологов Российского независимого института социальных и национальных проблем (РНИСиНП), русские «стесняются» своего государства.

Самоидентификация русских коррелирует с их ориентацией по культурно-символическим полям. Доминирует ориентация на «традиционно русские» ценности, которой придерживаются 49% опрошенных; на «советские» ценности ориентируется 13% русских, на «западные» – лишь 4%. (Здесь нелишне отметить, что число откровенных «западников» фактически совпадает – случайно или нет, другой вопрос – с количественной оценкой российского истеблишмента). На смешанный тип ценностей – «традиционно русских и советских» – ориентируется 11% респондентов.

Но что значит в современном русском сознании быть «русским», как выглядит этническая идентичность русских с точки зрения самих русских? Судя по данным социологических опросов фонда «Общественное мнение» (ФОМ), основа русской идентичности имеет, прежде всего, культурно-психологический и культурно-исторический характер, то есть люди ориентируются в первую очередь на субъективное ощущение «русскости» («любит Россию, считает ее своей Родиной», «любит русскую культуру», «считает себя русским», «говорит на русском языке»), а не на ее «объективные» (формализованные) признаки (наличие российского гражданства, запись в паспорте, русские родители). Говоря несколько огрубленно, в русском сознании «почва» преобладает над «кровью». Большинство опрошенных (более 70%) позитивно воспринимает межнациональные браки, более 60% русских рассматривают Россию как «общий дом народов, которые должны обладать равными правами». Русское сознание во многом интенционально, выстроено намерения-

ми, а не фактами, что также является следствием незавершенности и намеренной нейтрализации процесса формирования русской нации.

По-видимому, советская форма имперской идентичности русских переживает кризис при одновременном усилении этнонациональной идентичности. При этом последняя носит открытый и «включающий», а не закрытый и «исключительный» характер.

Однако вряд ли можно однозначно говорить о кардинальной переориентации русской идентичности с территориально-страновой на этнонациональную. Скорее речь идет о взаимосвязанных процессах: поиск и обретение этнической идентичности сопровождается переформулированием государственно-гражданской идентичности (лояльность СССР заменяется лояльностью России). Таким образом, в современной русской идентичности, формирование которой не завершено, выделяются несколько уровней – территориально-страновая, этнонациональная и локально-региональная идентификации.

Как выглядит политическая проекция современного русского самосознания, на какую модель государственного устройства России оно ориентируется? По данным ФОМ еще пятилетней давности, 36% русских считали приоритетом «укрепление собственного национального государства», 30% предпочитали «упрочение экономических и политических связей между государствами СНГ», 23% – «воссоздание централизованного государства на территории бывшего СССР».

Выбор в пользу упрочения СНГ можно рассматривать как поиск исторического компромисса между имперской и национальной государственностью; ориентация на создание национальной государственности и укрепление СНГ не противоречат друг другу. Эту тенденцию подтвердил и более поздний опрос РНИСиНП, выявивший, что установка на самостоятельность России наиболее популярна среди молодого поколения (от 16 до 24 лет), политическая социализация которого проходила в первое десятилетие существования независимой России. То есть, в массовом сознании русских преобладает стремление к формированию собственного национального государства при одновременном кризисе имперской модели.

Однако при более тщательном рассмотрении выясняется, что в значительной части русские трактуют будущность своего национального государства отнюдь не в западных надэтнических категориях нации-государства. Почти для половины респондентов характерна этнизация строящегося государства, восприятие его, прежде всего, как русской России. 47% опрошенных (им противостоят 34%) согласны или скорее согласны с тем, что «надо стремиться к созданию государства, в котором русские официально признаются главной нацией». По мнению социологов, за этими цифрами стоит не желание русских обеспечить себе какие-то привилегии, которых никогда и не было, а психологическая реакция на кризис имперской самоидентификации и размывания образа «старшего брата», озабоченность резким ослаблением патерналистских функций государства и поиск новых оснований для их восстановления. Вероятно, в тенденциях к этнизации государства проявляется склонность русского массового сознания к отождествлению «российского» и «русского». Иными словами, нет «российского» без «русского», любое «российское» в своей основе является «русским».

Таким образом, заложенный еще советской национальной политикой принцип «одна этнонация – одно государство», согласно которому «национальные» республики были соотнесены с определенной «коренной» (титульной) нацией – этносом, в постсоветской этнополитической ситуации практически повсеместно стал доминирующим [3, с. 103]. Именно это предопределяет этнические различия в становлении новой гражданской идентичности на постсоветском пространстве вне России: у большинства титульного населения этот процесс проходит относительно благоприятно, для большинства же русского (и другого нетитульного) населения новых независимых стран характерен идентификационный кризис. Хотя содержание и глубина этого кризиса заметно различаются в каждом из постсоветских государств, что во многом определяется их этнонациональной политикой.

**Список литературы:**

1. «Русский фактор» в Российской политике // «НГ-сценарии». – 2000. – № 6.
2. Приднестровский конфликт: сражение идентичностей // Содружество НГ. – 2000. – № 10.
3. Савоскул, С. С. Этнические аспекты постсоветской гражданской идентичности / С. С. Савоскул // Общественные науки и современность. – 1999. – № 5.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2012, № 2

# РАЗВИТИЕ ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ А.И. ГЕРЦЕНА: К 200-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ

PHILOSOPHICAL-PEDAGOGICAL WORLD OUTLOOK DEVELOPMENT OF A.I. HERZEN: TO 200 YEARS SINCE THE DATE OF BIRTH ANNIVERSARY

## **Богуславский М.В.**

Заведующий лабораторией истории педагогики Института теории и истории педагогики РАО, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Председатель Научного совета по истории образования и педагогической науки РАО

E-mail: hist2001@mail.ru

**Аннотация.** В статье дается целостная характеристика философско-педагогического мировоззрения выдающегося отечественного мыслителя и политика А.И. Герцена. Выделяются и анализируются основные этапы жизни и деятельности А.И. Герцена, характеризуются ведущие факторы (общественно-политические, социальные, личностные), оказавшие значительное влияние на формирование системы его идей и взглядов. Обстоятельно прослеживается генезис педагогического мировоззрения А.И. Герцена, характеризуются его основные этапы. На основе анализа массива источников делается вывод, что А.И. Герцен по своим философско-педагогическим взглядам являлся родоначальником отечественного экзистенциализма вообще и педагогического экзистенциализма, в частности.

**Ключевые слова:** история педагогики, философия образования, А.И. Герцен, экзистенциализм, общественно-педагогическое движение.

## **Boguslavskiy M.V.**

The head of the laboratory of the history of pedagogy, The Institute of theory and history of pedagogy (Russian Academy of Education), Doctor of science (Education), Professor, Associate member of Russian Academy of Education, The head of Science Council of the history of education and pedagogy

(Russian Academy of Education)

E-mail: hist2001@mail.ru

**Annotation.** The holistic characteristic of philosophic-pedagogical world outlook of outstanding Russian thinker and politician A.I. Gertsen is given in the article. The author distinguishes and analyses the basic periods of A.I. Gertsen's work and gives the leading factors (social and political, personal) which greatly influenced his ideas and opinions forming. Then the article deals with a thorough study of the genesis of A.I. Gertsen's pedagogical world outlook and its main stages. Having studied a great number of resources it's concluded that A.I. Gertsen, regarding his philosophical and pedagogic views, was the forefather of Russian existentialism in general and pedagogical existentialism in particular.

**Keywords:** the history of pedagogy, the philosophy of education, A.I. Gertsen, existentialism, social and pedagogical movement.

В истории педагогики бывают удивительные сближения ретроспективы и современности, когда мировоззрение, идеи и взгляды какого-то педагогического мыслителя прошлого мощно актуализируются и вступают в резонанс с новой эпохой. В данной связи для современной России и отечественного образования, вновь ищущих пути дальнейшего развития в направлении духовно-нравственного оздоровления, существенное и во многом путеводное значение обретает философия образования Александра Ивановича Герцена (1812–1870), чей 200-летний юбилей широко отмечается деятелями мировой и отечественной политики, культуры и науки.

За прошедший после смерти мыслителя исторический период произошло международное признание вклада А.И. Герцена в мировую науку и культуру. Подчеркивалось, что яркий дар писателя, блестящие способности полемиста, колоссальная эрудиция, выдающийся талант мыслителя дали возможность Герцену стать одной из центральных фигур русской и мировой общественной жизни. Бесспорным считается его значительный вклад в литературу, философию, политологию и культурологию.

Однако намного менее изученными и оцененными являются идеи и взгляды А.И. Герцена в сфере воспитания и образования, его педагогическое мировоззрение в целом.

Данное обстоятельство обусловлено рядом причин. Одна из важнейших – **небольшое число работ, которые мыслитель и писатель непосредственно посвятил педагогической проблематике**. Действительно, в обширном наследии Герцена нет специальных теоретических работ о воспитании, а из художественных произведений непосредственно к этой теме обращены роман «Кто виноват?» (1841–1846) и частично роман «Былое и думы» (1852–1868) [20, с. 208].

В данной связи исследователями его педагогического наследия постоянно отмечалось, что «Герцен не был педагогом в прямом смысле этого слова. Он не писал педагогических трактатов и статей, за исключением двух обращений к молодежи по вопросам изучения естествознания [2, с. 3].

Подобное суждение правомерно, но не в полной мере, поскольку по идеологическим соображениям в научный оборот, например, не вовлекалось такое произведение А.И. Герцена, целиком посвященное проблемам воспитания, как «Письмо императрице Марии Александровне», впервые опубликованное в «Колоколе» 1 ноября 1858 года [1, Т. 10, с. 353–361]. Общеизвестно, что бриллианты оригинальных суждений Герцена о воспитании щедро рассыпаны им по письмам к жене и детям. Особенно к «сыну Александру», к которому были обращены многие письма-раздумья Герцена, поднимающие важнейшие проблемы воспитания формирующейся личности.

Впрочем, при констатации небольшого числа специальных педагогических произведений А.И. Герцена всегда обращалось внимание на то, что в его «многостороннем литературном творчестве много глубоких мыслей педагогического содержания, которые настолько тесно и жизненно взаимосвязаны, что выделение педагогических высказываний может исказить общий характер его мировоззрения, блестящего стиля и оригинальной манеры письма» [2, с. 3].

Безусловно, не считать Герцена крупным и оригинальным педагогическим мыс-

лителем может только очень ограниченный исследователь, убежденный, что педагогические максимы должны излагаться исключительно в научных трудах и учебниках по педагогике и обязательно очень скучным языком. На самом деле в сокровищницу педагогической мысли как раз вошли произведения художественные или публицистические, эмоционально-образно раскрывающие сущность педагогических процессов. И здесь А.И. Герцену, безусловно, принадлежит выдающееся место. По выражению М.Ф. Шабаевой, его произведение «Кто виноват?» по праву может считаться «педагогическим романом русской литературы как «Эмиль или о воспитании» Руссо – французской, «Линггард и Гертруда» Песталоцци – швейцарской» [2, с. 10].

В течение всей жизни Герцен живо интересовался педагогическими проблемами и был одним из первых русских мыслителей и общественных деятелей, поднявших в своих трудах проблемы воспитания [20, с. 208]. Он выделял сферу образования как наиболее близкую интересам каждого думающего человека. Ведь даже у людей чуждых политике были дети, судьбой которых они были озабочены. Как писал сам Герцен «Я всегда готов говорить о воспитании и оторваться от политики не только на пять минут, но и на пять часов [цит. по 6, с. 5].

Герцен ярко проявил себя как выразитель общественной составляющей в образовании и критик государственной политики в сфере образования. Как правомерно подчеркивала историк педагогики М.Ф. Шабаева: «изменение устаревшей системы воспитания органично входило в его программу переустройства мира на новых началах» [2, с. 5].

Вот характерное для Герцена высказывание о роли образования в современной ему России: «Значение университетской молодежи в России совершенно иное, чем в других странах. В университетах, лицеях, академиях и небольшом круге литераторов укрывалась и возросла русская мысль; во все времена тридцатилетнего избиения ее там жила надежда и жили верования, там лились слезы, и сердце билось человеческим негодованием [5, с. 42].

Критика Герценом образовательной политики «николаевской эпохи» последовательна, неуклонна, беспощадна и охватывала все сферы: от воспитания наследника престола – до домашней педагогики простой семьи. По выражению историка педагогики Н.Ф. Познанского, Герцен «мужественно, открыто поднял руку на отечественный «смирительный дом просвещения» и не пощадил ни одного закоулка в этом доме» [8, с. 24].

Герцен называл царствование Николая I «тридцатилетним гонением на школы и университет» и показал, как николаевское Министерство просвещения душило народное образование. Царское правительство, по хлесткому определению Герцена, «подстерегало ребенка при первых шагах в жизни и развращало кадета-дитя, гимназиста-отрока, студента-юношу. Беспощадно, систематически вытравило оно в них человеческие зародыши, отучало их, как от порока, от всех людских чувств, кроме покорности. За нарушение дисциплины оно малолетних наказывало так, как не наказывают в других странах законренных преступников» [3, Т. 10, с. 193].

По выражению Герцена, «знарок своего дела Николай I с 1831 г. начал воевать с детьми: он понял, что в ребяческом возрасте надо вытравливать все человеческое, чтобы сделать

верноподданных по образу и подобию своему. Воспитание, о котором он мечтал, сложилось. Простая речь, простое движение считались такой же дерзостью, преступлением, как раскрытая шея, как расстегнутый воротник. И это продолжалось тридцать лет! Отраженный в каждом инспекторе, директоре, ректоре, дядьке – стоял Николай перед мальчиком в школе, на улице, в церкви, даже до некоторой степени в родительском доме, стоял и смотрел на него оловянными глазами без любви, и душа ребенка ныла, сохла и боялась, не заметят ли глаза какой-нибудь росток свободной мысли, какое-нибудь человеческое чувство [3, Т. 10, с. 417].

В противовес такой направленности образовательной политики педагог-гуманист подчеркивал: « для того, чтоб не бояться вольного духа, не науку надо гнать, а надо сделаться просвещенным правительством. Правительство забыло, что с системой стеснения образования оно дошло до падения Севастополя, потому что правительству, стесняющему образование, кроме дураков и воров, никто служить не станет» [4, с. 212–213].

В данной связи, подчеркнем, что *мыслитель первым показал опасность авторитарного воспитания в России не только для своего времени, а вообще как российский архетип власти, выступив системным критиком тоталитаризма и авторитаризма*. Герцен всегда был вне официальной государственной политики, в том числе и в трактовке исторических событий. Он апеллировал к каждому историческому периоду развития русской истории и российской государственности. Ведь образ «Николаевской России» – это архетип российской государственно-бюрократической системы, регулярно воспроизводящейся на различных, казалось бы внешне идейно противоположных этапах развития страны.

Поэтому непримиримая критика Герценом всех видов конформизма и раболепства носила универсальный характер, и этим он был опасен всем тоталитарным и авторитарным режимам не зависимо от их классовой, политической или идеологической направленности. Вот этим-то расширительным понятием своих идей он был опасен и советской педагогике.

**Другим фактором, существенно осложняющим современное обращение к педагогическим идеям А.И. Герцена, являются сохраняющиеся в историографии стереотипы оценок его мировоззрения и деятельности.** В нем видели революционера-социалиста и либерала-реформатора, славянофила и западника, материалиста и идеалиста, атеиста и «религиозного искателя».

Впервые к трактовке идей и взглядов А.И. Герцена как педагога исследователи обратились в период предшествующий и последующий его столетнему юбилею. 25 марта 1912 г. вся культурная Россия отметила день столетия рождения Герцена. В многочисленных публикациях доминировала вера в то, что «с изменением существующих в России условий политической жизни произойдет духовное возвращение славного гражданина земли русской в форме полного собрания его работ и писем, а затем, и прах великого изгнанника будет возвращен в Россию и упокоен в так горячо им любимой родной земле» [7].

В это же время вышли и первые публикации В. Рахманова и К.Н. Левина, специально посвященные характеристике педагогических взглядов Герцена [9]. В этих изданиях, особенно в статье В. Рахманова, была дана развернутая характеристика педагогиче-

ских взглядов Герцена, в основном в сравнительно-сопоставительном плане со взглядами Ж.-Ж. Руссо, Р. Оуэна и Г. Спенсера, близость к которым особенно подчеркивалась. В статье К.Н. Левина давался анализ педагогического идеала личности в трактовке Герцена, который, правда, почему-то рассматривался как «своего рода предвосхищение сверхчеловека Ницше» [цит. по 8, с. 26].

*В советской истории педагогики на протяжении 1920–80-х годов сложились жесткие идеологические клише трактовки и оценки педагогических взглядов Герцена, которым отводилось вполне определенное, но ограниченное место. Причем, если в 20-х – первой половине 30-х годов XX века преобладал критический взгляд на педагогическое мировоззрение Герцена, рельефно выраженный в учебнике по истории русской педагогики Е.Н. Медынского [10], то с конца 30-х годов положение кардинально меняется. Теперь отмечалось, что «педагогические взгляды Герцена занимают особое место в истории русского просвещения» [11, с. 109]. Подчеркивалось, что «рассеять неверное представление о взглядах Герцена крайне необходимо, так как политическое и педагогическое наследство Герцена представляет громадную ценность для советского народа. Произведения великого революционера-педагога, написанные блестящим языком, художественные по форме, особенно нужны советской молодежи и советскому учителю» [12, с. 85].*

Наибольший вклад в исследование педагогического наследия А.И. Герцена внесла Е.И. Зейлигер-Рубинштейн, автор вышедшей двумя изданиями очень уважительно, живо и поучительно написанной книги «Педагогические взгляды А.И. Герцена» [6]. Ученой принадлежит и обстоятельная глава «Педагогические взгляды А.И. Герцена и Н.П. Огарева» в «Очерках истории школы и педагогической мысли народов СССР (XVIII в. – первая половина XIX в.)» [13].

Также весомый вклад в педагогическое герценоведение принадлежит М.Ф. Шабаевой, автору главы о Герцене в классическом советском учебнике «История педагогика» для педагогических вузов, выдержавшем к 1982 г. пять изданий, где дается довольно-таки обстоятельная характеристика педагогических взглядов Герцена [14, с. 193–198]. Назовем и Н.К. Гончарова, автора книги «Педагогические идеи А.И. Герцена. Учителю о Герцене» [15].

В этих научных трудах и учебниках **окончательно закрепились трактовка педагогических взглядов А.И. Герцена как революционно-демократических.** В плане развития педагогических идей А.И. Герцену в советской истории педагогики было отведено четкое место между, с одной стороны, А. Н. Радищевым и декабристами, а с другой, – Н.И. Пироговым и К.Д. Ушинским.

При этом в учебных пособиях взгляды мыслителя всегда трактовались вместе с его современниками и младшими последователями: Белинским – Чернышевским – Писаревым – Добролюбовым, также отстаивавшими революционно-демократические позиции. По, конечно, сильно преувеличенной характеристике историка педагогики Н.Ф. Познанского, «революционно-демократическое течение по глубине теоретического обоснования, политической заостренности, по широте и гуманности педагогических задач, по яркости блестящей плеяды его представителей, по животворности практического влияния превосходит всякое другое в мировой педагогике до появления марксистско-ленинского учения

о воспитании. Революционно-демократическое направление педагогической мысли было тем основным бродилом, которое давало жизненную силу широкому общественно - педагогическому движению, развернувшемуся в России в середине прошлого века» [8, с. 23].

В советской педагогике Герцен ценился, прежде всего, в качестве страстного и убедительного критика, как «самодержавно-крепостнического, консервативной идеологии помещичье-буржуазного либерализма», так и современного ему капиталистического общества. Подчеркивалось, что педагогические взгляды Герцена определялись его философскими (атеизм и материализм), этическими (гуманизм) и политическими (революционный демократизм) убеждениями [20, с. 208]. По выражению М.Ф. Шабоевой, «материалист и атеист Герцен настаивал на воспитании у детей атеистического мировоззрения [2, с. 117].

Высоко оценивалась и его критика «идеалистических концепций в педагогике». Как утверждала Е.И. Зейлигер-Рубинштейн, «Герцен ставил перед воспитанием следующие задачи: воспитание людей идейных и принципиальных, готовых к деятельности, к жизни, воспринявших революционные традиции и преданных им, готовых к самоотверженной революционной борьбе за благо родного народа и к труду на его пользу» [6, с. 32].

Данные оценки сформировали те трактовки мировоззрения А.И. Герцена, которые и в наши дни наполняют различные рефераты, курсовые и дипломные работы, посвященные педагогическим взглядам Герцена. Их авторы с известной адаптацией воспроизводят содержание главы о Герцене из советского учебника «История педагогики» издания 1982 г. [14].

Это совершенно не случайно. И обуславливается тем, что в постсоветской России Герцен как педагог в плане научно-исследовательской деятельности по изучению его идей и взглядов был совершенно забыт. К сожалению, за последние четверть века педагогические идеи А.И. Герцена не находили своего адекватного изучения в отечественной историко-педагогической науке. За это время появилась лишь одна небольшая публикация, касающаяся педагогических взглядов Герцена [16].

Очень скромное место, намного меньшее, чем в советских пособиях, занимает трактовка педагогических взглядов Герцена в современных учебниках по истории педагогики и образования для высших учебных заведений. Так, в учебном пособии «История педагогики и образования» под ред. А.И. Пискунова (2001), А.И. Герцен только упомянут [17, с. 351].

В учебнике А.Н. Джуринского «История педагогики и образования» (2010) дается предельно краткая (в два абзаца) трактовка педагогических взглядов Герцена [18, с. 264–265].

В учебном пособии В.А. Попова «История педагогики и образования» (2010) содержится более развернутая характеристика педагогических взглядов Герцена, однако методологически она восходит к трактовке М.Ф. Шабоевой, сделанной в советском учебнике «История педагогики», но без излишней политизации [19, с. 106–109].

Таким образом, можно констатировать, что на протяжении 90-х годов XX в. – первого десятилетия XXI в. произошло своего рода забвение педагогического наследия А.И. Герцена в современной историко-педагогической науке. Даже там, где рассматриваются его идеи, взгляды по вопросам воспитания, их трактовка существенно не выходит за методологические оценки, сделанные в советской истории педагогики.

Это существенно отличается от российских и зарубежных исследователей философских и политологических воззрений Герцена, где как раз последние двадцать лет наблюдается нарастающий интерес к изучению взглядов мыслителя, множится число исследований, публикуются основательные и оригинальные труды, существенно по-новому переосмысливающие наследие А.И. Герцена.

Целенаправленный анализ трудов и писем А.И. Герцена свидетельствует о наличии у него системы идей и взглядов о воспитании и образовании, которую он пытался реализовать и на практике – в отношениях с собственными детьми [20, с. 208]. Мыслителем была сформирована целостная педагогическая концепция и выдвинута программа воспитания, на всех галсах расходящаяся как с государственной образовательной политикой 30-х – первой половины 50-х годов XIX века, так и существенно отличная от западноевропейской педагогической и социально-педагогической мысли того времени – Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Р. Оуэна и Г. Спенсера, а, особенно, от современной ему практики обучения и воспитания в западноевропейских образовательных учреждениях [2, с. 22].

**Все это обуславливает необходимость вдумчивого переосмысления творческого наследия А.И. Герцена, существенной переоценки его педагогического мировоззрения, оказавшего сильное влияние на развитие прогрессивной педагогической мысли в России.** Сейчас мы можем не только, что вполне естественно, выйти за рамки прежних классово-политических стереотипов, но, главное, посмотреть на мировоззрение Герцена с точки зрения современной педагогической проблематики, значительно актуализировав его взгляды на образование, которым всегда была присуща футурологичность.

\*\*\*

Александр Иванович Герцен родился 25.3(6.4) 1812 г. в Москве в семье богатого помещика Ивана Алексеевича Яковлева (1767–1846), происходившего из знатного аристократического рода, ведущего свои корни от Андрея Кобылы (как и Романовы). Мать – 16-летняя немка Генриетта-Вильгельмина-Луиза Гааг, дочь мелкого чиновника, делопроизводителя в казённой палате в Штутгарте, которую И.А. Яковлев, возвращаясь после многолетнего путешествия по Европе, взял с собою в Москву (Гааг уже была беременна). Брак родителей не был оформлен, и Герцен носил фамилию, придуманную отцом: Герцен – «сын сердца» (от нем. Herz) [7].

Канва жизни А. И. Герцена хорошо известна, она очень ярко и вместе с тем глубоко отрефлексирована им в воспоминаниях «Былое и думы», которые являются основным источником при характеристике жизненного пути Герцена.

На процесс первоначального формирования взглядов на окружающую действительность Герцена – мальчика, Герцена – подростка (1812–1829) оказала влияние совокупность общественно-политических, социальных, культурологических, образовательных и, конечно, семейных, личных обстоятельств. Эти факторы очень сильно сказались позднее как в целом на его социально-философском и общественно-политическом мировоззрении, так и на собственно педагогической концепции.

1. Среди *внешних социально-политических факторов* выделяются два наиболее значимых для формирования мировоззрения юного Александра. Прежде всего это – *обстановка вызванного Отечественной войной 1812 г. могучего подъема патриотического самосознания русского народа*. «Рассказы о пожаре Москвы, о Бородинском сражении, о Березине, о взятии Парижа были моею колыбельной песнью, детскими сказками, моею Илиадой и Одиссеей», – вспоминал впоследствии Герцен [7].

Решающее влияние на формирование мировоззрения Герцена оказало восстание декабристов. События 14 декабря 1825 г. определили направление мыслей и стремлений, симпатий и антипатий Герцена, который почувствовал, что «я не с той стороны, с которой картечь и победы, тюрьмы и цепи. Казнь Пестеля и его товарищей окончательно разбудила ребяческий сон души моей» [7].

Как известно, в 1826 г. Александр Герцен и его друг и дальний родственник Николай Огарев (1813–1877) на Воробьевых горах, «обнявшись, присягнули, в виду всей Москвы, пожертвовать нашей жизнью на избранную нами борьбу» [4, с. 274]. Как писал позднее Герцен в «Полярной звезде» в 1855 г., «мальчиком 14 лет я клялся отомстить казненных и обрекал себя на борьбу с этим тронем, с этим алтарем, с этими пушками. Я не отомстил; гвардия и трон, алтарь и пушки – все осталось; но через тридцать лет я стою под тем же знаменем, которого не покидал ни разу» [7].

2. Наряду с этими важнейшими внешними факторами на развитие мировоззрения юного Александра большое воздействие оказала *атмосфера семейного воспитания*. По выражению А.И. Герцена, он рано почувствовал «ложность» и определенную двойственность своего положения. С детства он мог вращаться среди людей, принадлежащих к верхушке московского общества, но чувствовал себя свободным от обязательств перед «родным сословием», и эта свобода ему очень нравилась [16, с. 21].

По происхождению, как незаконнорожденный, он рано осознал свое отчуждение от аристократического дворянства, как бы выпал волею рождения из устойчивых социальных страт и двигался по жизни предоставленный во многом сам себе, самостоятельно формируя свое мировоззрение. На этой почве стали развиваться как осознание юным Герценом своей инакости, так и экзистенциальное одиночество. Его отец был мизантропом, а мать – погружена в мир своих личных переживаний.

Данные обстоятельства, что всегда отмечалось исследователями, привели к тому, что отчужденный от родителей и очень одинокий в подростковые годы Александр много времени проводил в «передней» вместе с крепостными. Характерны его слова: «передняя с ранних лет развила во мне непреодолимую ненависть ко всякому рабству, ко всякому произволу» [2, с. 7]. Из этого биографами Герцена выводился народный характер его мировоззрения, в том числе и педагогического.

3. Среди комплекса *культурно-образовательных факторов* выделим три наиболее значимых. В юности Герцен получил обычное дворянское домашнее воспитание, основанное на изучении иностранных языков и чтении произведений иностранной литературы, преимущественно, конца XVIII века. У матери он учился немецкому языку, в разговорах с отцом французскому. Эти знания развивались в общении и на занятиях

с гувернерами французами и немцами, что открыло позднее Герцену, благодаря твердому знанию иностранных языков, возможность включиться в общеевропейское интеллектуальное сообщество.

Что же касается значения знания языков для юного Герцена, то, несомненно, его мировоззрение формировалось во многом на основе *самообразования*. У И. А. Яковлева была богатая библиотека, состоявшая почти исключительно из сочинений французских и немецких писателей XVIII в., и в ней Александр чувствовал себя вполне свободно. В юношеские годы Герцен воспитывался на передовых идеях русской и западноевропейской литературы. Французские романы, комедии Бомарше, Коцебу, произведения Гёте, Шиллера с ранних лет настроили мальчика в восторженном, сентиментально-романтическом тоне. Благодаря чтению Шиллера, юный Александр проникся свободолобивыми стремлениями [7].

Он увлекался произведениями французских просветителей XVIII в. – Вольтера, Руссо, Дидро, усвоив свободолобивые идеи Запада. Такое чтение возбудило в душе мальчика, чья необыкновенно богато одаренная натура стала разворачиваться очень рано, множество требовавших разрешения вопросов [21, с. 99].

Наряду с этими факторами на формирование юного Герцена очень серьезное влияние оказывало *традиционное обучение*, благодаря воздействию тех наставников, которые с ним занимались. Здесь можно выделить целенаправленное воздействие трех, лично достаточно различных людей. Огромную роль в воспитании Александра – подростка сыграл учитель русской словесности, студент Медико-хирургической академии И.Е. Протопопов, по выражению Герцена, полный «благородного и неопределенного либерализма» [4, с. 262]. Он сумел развить субъективные силы ученика, направив их в русло самостоятельного поиска знаний [21, с. 99]. Е.И. Зейлигер – Рубинштейн отмечала в методах учителя Протопопова творческий подход к делу образования, столь позднее ценимый Герценом [6, с. 229].

Однако роль Протопопова не сводилась только к тому, что он способствовал развитию познавательной активности юного Герцена, пробудил в нем жажду самообразования. Он *привил ему любовь к русской литературе*, книге и чтению, научил размышлять над прочитанным.

Литературовед Я.С. Эльсберг правомерно указывал, что сознание Герцена формировалось под воздействием идейных влияний, очень схожих с теми, которые испытали на себе декабристы [22, с. 17]. Мальчик идейно рос и воспитывался на произведениях, в которых ярко проявились свободолобивые тенденции. Протопопов приносил Герцену тетрадки стихов Пушкина: «Оды на свободу», «Кинжал», «Думы» Рылеева. Большую роль в складывании мировоззрения Герцена играли идеи А.И. Радищева [7].

Другим наставником юности стал преподаватель французского языка Бушо, бывший якобинец, участник Французской революции, внушавший Герцену *ненависть к самодержавию* [4, с. 262].

К этому присоединилось влияние Тани Кучиной, молоденькой кузины Герцена (в замужестве Татьяна Пассек), которая *поддерживала детское самолюбие молодого роман-*

тика, пророча ему необыкновенную будущность, уверяла Герцена, что он «рожден был Роландом Роландины или Алкивиадом» [2, с. 42].

Следующим **важнейшим периодом формирования мировоззрения А.И. Герцена стали годы его обучения в университете (1830–1833)**. Преодолев препятствия со стороны отца, желавшего устроить для сына военную или дипломатическую карьеру, восемнадцати лет Герцен поступает в Московский университет на физико-математическое отделение, поскольку у него «развилась сильная страсть к естественным наукам» [4, с. 286]. Это было время первоначального формирования философских взглядов Герцена, вбиравшего в себя этический идеализм Шеллинга, философский подход к пониманию природы и человека, а также основные черты секулярной мысли. Такие взгляды во многом складываются у юного Александра под влиянием известного шеллингианца, профессора Московского университета М.Г. Павлова.

На протяжении всего обучения Герцен очень много читает, увлекаясь по преимуществу вопросами общественными, занимаясь изучением русской истории, усвоением идей Сен-Симона и других социалистов. Молодой Александр с головой погружается в общественную студенческую жизнь. В эпоху студенчества он свел знакомство с рядом талантливых студентов; у него образовался кружок, параллельный кружку Станкевича, но отличавшийся от него социально-политическими интересами. «Жизнь в университете, – вспоминал он, – оставила у нас память одного продолжительного пира идей, пира науки и мечтания, иногда бурного, иногда мрачного, разгульного, но никогда порочного» [7].

Происходит и развитие религиозного чувства Александра. В литературе советского периода всегда подчеркивалось, что Герцен был убежденным атеистом. Это, разумеется, не так. Александр рос религиозным ребенком; он сам свидетельствует об этом в своих воспоминаниях. «В первой молодости, – пишет он, – я часто увлекался вольтерианизмом, любил насмешку и иронию, но не помню, чтобы когда-нибудь я взял в руки Евангелие с холодным чувством». Церковная жизнь проходила, однако, мимо юного Герцена, не затрагивая его души, но религиозный строй его души не погас, а позже, под влиянием его невесты, Н.А. Захарьиной, расцвел очень ярко [7].

Летом 1833 г. А. И. Герцен завершил четырехлетний курс обучения в Московском университете. Решением Совета Университета Герцен на основании Положения о производстве в ученые степени и «за отличные успехи и поведение» 30 июня 1833 г. он был утвержден кандидатом Отделения физико-математических наук. Ему также была присуждена серебряная медаль за диссертацию «Аналитическое изложение солнечной системы Коперника». Он не был удостоен золотой медали только по причине того, что в сочинении было «слишком много философии» [7].

Герцен всегда с особой теплотой вспоминал Московский университет: «Я так много обязан университету и так долго после курса жил его жизнью, с ним, что не могу вспоминать о нем без любви и уважения... По отношению к университету легка благодарность: она нераздельна с любовью, со светлым воспоминанием молодого развития» [4, с. 308].

Герцен – выпускник университета – человек страстно ищущий, а не на чем-нибудь окончательно остановившийся, хотя направление его помыслов и симпатий было вполне

определенное и выражалось в стремлении к свободе. По выходе из университета, Александр продолжал научные занятия – перед молодым выпускником открывался путь к успешной научной карьере. Однако развитие событий сложилось иначе. В 1834 г. он был арестован по совершенно надуманному обвинению за участие в «тайном обществе» и заключен в тюрьму (по выражению Герцена, его посадили «прямо из детской»).

В тюрьме Герцен пробыл девять месяцев, после чего, по его словам, «нам прочли, как дурную шутку, приговор к смерти, а затем объявили, что, движимый столь характерной для него, непозволительной добротой, император повелел применить к нам лишь меру исправительную, в форме ссылки», продлившуюся в общей сложности до 1842 г. [7].

Размышляя над последующей судьбой А.И. Герцена, поражаешься тому тупому упорству, с каким царское правительство последовательно выковывывало из свободолюбивого, но вполне законопослушного молодого человека своего убежденного и непримиримого противника.

Ссылка в Пермь, а оттуда в Вятку открыла **третий период жизни и деятельности А.И. Герцена, продолжавшийся с 1835 по 1847 гг.** «Что мне Пермь или Москва, и Москва-Пермь, – писал тогда Герцен. – Наша жизнь решена, жребий брошен, буря увлекла. Куда? Не знаю. Но знаю, что там будет хорошо, там отдых и награда» [7].

Находясь в ссылке в Вятке, Герцен служил в канцелярии губернатора. Он много ездил по губернии для собирания материалов для газеты, знакомился с народным бытом, поместил в «Губернских Ведомостях» целый ряд статей экономического и этнографического содержания. При деятельном его участии в Вятке была основана первая публичная библиотека. За устройство выставки местных произведений и объяснения, данные при её осмотре наследнику (будущему императору Александру II), Герцен, по ходатайству В.В. Жуковского, был переведён на службу советником правления во Владимир. Здесь он женился на Н.А. Захарьиной, у молодых родился первенец Александр. Это были самые счастливые и светлые годы жизни Герцена. На владимирский период приходится и начало изучения им Гегеля. Благодаря знанию немецкого языка, а, главное, хорошей философской подготовке, Герцен глубоко усвоил основные принципы философии немецкого мыслителя.

Это позволило ему, после того как в 1840 г. ему было разрешено вернуться в Москву, сразу занять заметное положение среди тогдашних молодых гегельянцев из кружка Станкевича и Белинского [7].

Из Москвы Герцен переехал в Петербург, но пребывание в столице оказалось недолгим. Опять-таки по смехотворному обвинению он был выслан в Новгород на службу советником губернского правления. Здесь Александр Иванович изучает труд Фейербаха «Сущность христианства», которой произвел на него сильное впечатление. В Новгороде Герцен стал писать и свое самое педагогическое произведение роман «Кто виноват?». В 1842 г., благодаря хлопотам друзей Герцену удалось выйти в отставку и переехать в Москву. Там и прожил он с 1842 по 1847 г. – последний этап своей жизни в России [7].

Вскоре после смерти своего отца, Герцен, благодаря родственным связям, в 1847 г. уезжает с семьей за границу навсегда. **Этот период с конца 1847 по 1870 г. рассматрива-**

**ется как четвертый – завершающий период формирования мировоззрения Герцена, включающий в себя ряд внутренних этапов.**

Герцен был подлинным «гражданином Европы»: за почти четверть века эмиграции он жил и работал во Франции, в Италии, в Англии, в Швейцарии. За этот, насыщенный многими общеевропейскими политическими событиями период, мировоззрение Герцена претерпело существенное изменение, прежде всего в окончательном отказе от романтического идеализма. Приоритетным теперь становится социальный аспект, и его *мировоззрение можно характеризовать как социально-политический радикализм*. Хотя всю жизнь Герцен занимался политикой, но политика имела для него инструментальное значение. Это положение в полной мере может быть распространено и на сферу образования. В эмиграции Герцен существенно отошел от религиозного мировоззрения в сторону натурализма. Однако, некоторые элементы христианской веры, особенно серьезное отношение к Евангелию, сохранились у Герцена на всю жизнь; решающие основы его позднейшего мировоззрения до конца определялись христианскими идеями [7].

В период с 1855 по начало 60-х гг. XIX в. Герцен занимает ведущее место в российской политической жизни. В 1855 г. он переезжает в Лондон, где основывает Вольную русскую типографию для печатания запрещённых изданий. Сначала он издавал журнал «Полярная Звезда», а с 1 июля 1857 г. еженедельную газету «Колокол». Влияние Герцена в это время было громадно. Пик влияния «Колокола» приходится на годы, предшествующие освобождению крестьян; тогда газета регулярно читалась в Зимнем дворце [7].

В целом жизнь Герцена в эмиграции была тяжелой и оказалась насыщена многими печальными событиями. Особенно трагичным для Герцена в личном плане оказалось начало 50-х годов. В ноябре 1851 года в паровой катастрофе гибнут его мать и сын Николай. 2 мая 1852 году скончалась, не пережившая этого, его жена. Потрясенный Герцен напишет: «у меня остались на свете только мои дети и мой труд» [2, с. 13]. В данной связи подчеркнем, что в конце 50-х – 60-е годы именно **проблематика семейного воспитания становится ведущей в педагогическом творчестве Герцена.**

Тяжелыми для Герцена оказались 1860-е годы. После крестьянской реформы влияние «Колокола» начало падать. Особенно негативно сказалась поддержка Герценом польского восстания. «Колокол» продолжал выходить до 1867 г. включительно, но он уже не имел прежнего значения. Последний период жизни Герцена был для него временем оторванности от России и одиночества. «Отцы» отшатнулись от него за «радикализм», а «дети» – за «умеренность».

15 марта 1865 г. под настойчивым требованием русского правительства к правительству Её величества редакция «Колокола» во главе с Герценом покидает Англию навсегда и переезжает в Швейцарию, гражданином которой Герцен к тому времени является. В апреле этого же 1865 года туда переводится и «Вольная русская типография». Вскоре начинают переезжать в Швейцарию и люди из окружения Герцена, например, в 1865 году туда переезжает Николай Огарёв. Душевное состояние Герцена было, конечно, очень тяжелым, но он верил, что истина восторжествует, верил в мощные духовные силы русского народа и твердо переносил свое положение [7].

9 (21) января 1870 г. Александр Иванович Герцен умер от воспаления лёгких в Париже, куда незадолго перед тем прибыл по своим семейным делам. Нельзя без волнения читать его последние строки: «Сегодня я расклеился: болит бок и грудь. Шарко велел сегодня полежать. Он славный доктор» [4, с. 416].

Похоронили А.И. Герцена сначала на кладбище **Пер-Лашез**, а потом прах его был перевезен в Ниццу, где покоится до настоящего времени. Над могилой высится прекрасный памятник работы Забелло, изображающий Герцена стоящим во весь рост, с лицом, обращенным по направлению к России...

\*\*\*

В развитии педагогического мировоззрения Герцена можно выделить несколько периодов:

1. *Первая половина 1840-х гг.*, когда в центре его внимания находились преимущественно вопросы естественно-научного образования.

2. *Вторая половина 40-х – первая половина 50-х гг.*, когда ведущая направленность его педагогических размышлений была обусловлена проблематикой гражданского воспитания личности.

3. *Во второй половине 1850-х – первой половине 60-х гг.* мыслителем была создана концепция национального воспитания.

3. *Во второй половине 1860-х гг.* приоритетной для Герцена сферой оказываются ценности семейной педагогики, прежде всего, в плане *национального и духовно-нравственного воспитания детей*.

**1. 1840-е гг. можно обозначить как первый период развития и осуществления педагогических взглядов Герцена**, которые складывались под влиянием идеологии европейского Просвещения, немецкой классической философии и отечественной вольнолюбивой мысли. В этот период Герцен придавал первостепенное значение развитию науки, техники, был сторонником идеи концентрации в руках ученых, инженеров всех рычагов управления обществом и стремился осуществлять образование молодежи именно в этом русле [7].

С данной целью с 1842 по 1847 год он публикует в «Отечественных записках» и «Современнике» цикл статей, непосредственно посвященных *естественно-научному образованию*. В первую очередь это «Письма об изучении природы» (где дан философский анализ различных методов познания и характеристика содержания образования), «Публичные чтения господина профессора Рулье», а также «Дилетантизм в науке», «Дилетанты-романтики», «Дилетанты и цех ученых» и «Буддизм в науке». В этих статьях Герцен обосновывал свой центральный тезис: специалист должен обладать одновременно и широтой, и глубиной профессиональных знаний и культурно-образовательных интересов. Он предъявлял к специалисту в той или иной области требование откликаться на все запросы живой жизни, другими словами, – быть гражданином. Герцен резко восставал против «ремесленничества науки», призывал к «общему очеловечению» [11, с. 114].

В этих статьях Герценом впервые была раскрыта тонкая диалектика соотношения *общего и профессионального образования*. Широта русского образования, по его убежде-

нию, исключительно позитивная категория. Непрофессионализм (дилетантизм) образованного человека, будучи преимущественно русским явлением, понимался мыслителем как признак внутренней свободы и служил показателем перспективности исторической жизни народа [20, с. 208]. В этом преимущественно политическом (и только потом этическом) плане русская широта противопоставлялась им западной специализации – как явлению преимущественно отрицательному [16, с. 29]. Вместе с тем, он настаивал, чтобы «дилетанты» основательно изучили хоть один научный вопрос.

В плане реализации своих замыслов Герцен страстно выступал за просвещение народа как базис развития страны, добивался распространения просвещения и знаний среди народа, призывал ученых вывести науку из стен кабинетов, сделать ее достижения всеобщим достоянием. *Поэтому Герцен в полной мере может быть отнесен к выдающимся русским просветителям.* Данное определение расширяет оценку его творчества, ранее ограниченную преимущественно социально-политическими взглядами.

Герцен, подчеркивая огромное воспитательное и образовательное значение естественных наук, последовательно выступал за **систему всестороннего общего гуманитарного образования**, обращенного к науке [20, с. 208]. Осознать важнейшие цели выбранной деятельности, их связь с общими задачами своего времени молодым людям должен помочь, прежде всего, «мир человеческий, мир истории», т.е. приобретение разносторонних гуманитарных знаний. Гуманитарное образование, как подчеркивал мыслитель, призвано не уводить молодёжь от реальной жизни, а, напротив, усиливать интерес к актуальным проблемам действительности. Герцен выступал за объединение классического и реального образования, где классическое образование – «эстетическая школа нравственности» («Записки одного молодого человека», 1840-41 гг.) [20, с. 208-209].

Позднее в «Письме к сыну» (29 сентября 1858 г.) Герцен дал развернутую картину своих представлений. Он хотел, чтобы учащиеся общеобразовательной школы, наряду с естествознанием и математикой знали литературу, иностранные языки, историю. Особое внимание уделялось изучению отечественной истории и словесности (в том числе и литературы античных народов). Мыслитель был убежден, что без философии «легко можно впасть в ремесленничество науки и за множеством фактов потерять общность дела» [4, с. 202].

А.И. Герцен постоянно отмечал, что «без чтения нет и не может быть ни вкуса, ни стиля, ни многосторонней шири понимания», «талант талантом, а вкус образуется в чтении». В «Письме к сыну» (29 сентября 1858 г.) он подчеркивал: «не забывай, что самое колоссальное оружие многостороннего образования – чтение» [4, с. 202]. В данной связи первостепенное значение в обучении и воспитании им придавалось умению работать с книгой, без чего, по его убеждению, невозможно развитие и самообразование.

В качестве условия овладения таким фундаментальным содержанием образования Герцен всемерно подчеркивал, что образование, говоря современным языком, должно строиться на субъектно-субъектной основе и деятельностном подходе, способствовать развитию у учащихся *самостоятельного мышления, познавательной активности.* Основным дидактическим методом он считал проблемное обучение, формирование на этой основе у учащегося критического мышления. Большое значение для умственного разви-

тия детей им придавалось живой беседе учителя, приемам, стимулирующим осознание учениками сообщенных знаний [2, с. 29].

**Во втором периоде формирования педагогического мировоззрения во второй половине 40-х – первой половине 50-х гг. XIX века Герцен обращается к центральной для него проблеме гражданского воспитания.** По его убеждению, «воспитание – одна из наиболее сложных задач и не может быть разрешаема общими фразами» [4, с. 181].

Именно в это время Герцен создает свои, насыщенные педагогическими проблемами и духовно-нравственными исканиями произведения – роман «Кто виноват?» и рассказ «Сорока-воровка», где он поставил самые острые вопросы тогдашней социально-педагогической реальности. В них впервые зазвучала позднее центральная для Герцена педагогическая реминисценция – идеалы гражданского воспитания.

Эта проблема рассматривалась мыслителем в ракурсе воспитания личности, несущей в себе стойкий нравственный стержень и не отступающей от своих идеалов под давлением обстоятельств. И, наоборот, сожаление о горькой судьбе тех, кто не имеет такого внутреннего стержня, а потому легко ломается под давлением первых препятствий со стороны внешних сил.

В лице Герцена русское общество выступило «с критикой индивидуалистической концепции воспитания, стремления педагогики и педагогов удалять детей от общества для спасения их от якобы разлагающего влияния» [2, с. 23]. Бельтов, герой «Кто виноват?», показал всю несостоятельность абстрактного воспитания, оторванного от условий той жизни, в которой позже должен был действовать воспитанник.

В этом произведении Герцен рельефно раскрыл глубинный трагизм возможности утраты человеком смысла собственного существования (или же осознания человеком факта его отсутствия). В романе показано, какую тяжкую роль сыграло в судьбе его героя то, что он был воспитан честным и восторженным, но не понимавшим реальной жизни учителем [20, с. 209]. Человек широко и разносторонне образованный, с умом пытливым и созерцательным, страстно ищущим истины он оказался «неспособным бороться за свои идеалы, проявлять силу, закаленность, моральную стойкость» [2, с. 23].

Главной задачей воспитания Герцен считал формирование гуманной, свободной личности – гражданина, патриота Родины, который живет интересами своего народа и стремится к преобразованию общества на разумных началах [8, с. 29]. Гуманизм проявлялся во внимании и деятельной любви к человеку. Символично, что В.Г. Белинский назвал Герцена «поэтом гуманности» во всех смыслах этого прекрасного слова!

По выражению Н.Ф. Познанского, «из герценовского понимания личности разворачивалась целая педагогическая программа, подобно тому, как из увертюры разворачивается опера» [8, с. 26].

Мыслителем была разработана оригинальная типология личностей:

- *плоская натура*, при первом жизненном толчке отказывающаяся от прежней святости своей души и идущая по обычному пути корысти и стяжательства;
- *благородная натура*, но не реальная, на всю жизнь оставшаяся с юношескими мечтаниями, идущая наперекор событиям, всю жизнь тянущая одну ноту;

- *действительная натура*, которая отправляется в жизнь не с юношескими сентенциями, а с юношеской энергией, способной «раскрыть свою душу всему человеческому, страдать и наслаждаться страданиями и наслаждениями современности» [8, с. 26, 29].

Такая свободная, прежде всего, демократическая личность, не замыкается в свои эгоистические интересы, а живет общими интересами. Вся жизнь свободной личности освещается высоким идеалом, дающим своеобразный тон судьбе человека. Постоянная активность, а не созерцательность – характерная черта свободной развитой личности. Свободная личность не поддается среде, а преобразует ее, создает вокруг себя... Это «непокорная личность» [1, Т. 8, с. 149; 8, с. 26].

Как видно Герцен еще до знаменитых «Вопросов жизни» Н.И. Пирогова (1856 г.) предвосхитил педагогический идеал «атлета жизненной борьбы», которого необходимо было готовить в гимназии из юношества, чтобы молодые люди, выйдя в жизнь и поступив на службу, не сломались при первых ударах судьбы по их идеалам. Воспитание, по Герцену, – сознательный, целенаправленный процесс формирования человека, способного к «сознательному деянию», одухотворённому труду и служению обществу, осуществляемый под руководством педагога [20, с. 209].

Характерно, что еще при рождении старшего сына Александра Герцен написал: «иди в жизнь, иди на службу человечеству; я тебя обрек на трудный путь» [2, с. 10]. Позднее в «Письме к сыну» от 14 июня 1862 г. Герцен подчеркивал: если ты серьезно вызовешь силу воли, если ты имеешь то, что называется характер, упорство, ты начинаешь совершеннолетнюю жизнь ...человеком, твердо идущим, на твердых нравственных основах, гласным, а не согласным» [4, с. 384]. В другом «Письме к сыну» он подчеркивал, что «надобно быть готовым на всякую борьбу. Не придет она, – можно другое сделать. Но если придет, что бы то ни было, стой за свою истину, за то, что ты любишь, а там, что бы ни было вышло» [4, с. 157].

В данной связи цель воспитания, по Герцену, заключалась в развитии сильной индивидуальности, в раскрытии всей полноты человеческой личности и в формировании у нее общественных взглядов [23, с. 95]. В силу экзистенциальной направленности воззрений, Герцен определял личность как живую силу, творящую культуру, и выделял ее основные характеристики: самопознание, мышление, волю, свободу и достоинство. А основой воспитания выступало приобщение к истинному знанию и развитию в человеке свободы, самостоятельности и достоинства [23, с. 96].

Необходимой основой личности для Герцена являлось утверждение нравственной свободы, реализуемой в творчестве и являющейся защитой от мещанского образа жизни как выражения духовного оскудения человека и упадка культуры. Решая задачу соотношения нравственной свободы личности и общественной необходимости, Герцен приходит к выводу, что разумное, сознательное сочетание личности и государства приведет к истинному понятию о личности и ее важной роли в социокультурном процессе. Особое значение имеет то, что Герцен с поразительной силой поставил проблему культуры внутри самого человека. Он предлагал внутренний путь,

в котором человек сам строит свою нравственность и осуществляет свободу с обязательной реализацией в практической жизни.

О предоставлении детям максимальной свободы Герцен писал неоднократно, горячо призывая к максимальной свободе мысли в восприятии, жизни, во всем росте и развитии человека: «дайте же хоть одному поколению, пресловутые просветители, воспитаться человеком, глядя всему в глаза, безбоязненно говоря свою мысль» [3, Т. 10, с. 194]. По его убеждению, «насиленно образовывать – это одна из гибельнейших идей, в силу которой бездушная дрессировка и фельдфебельской выправке дается вид благодеяния» [3, Т. 10, с. 5].

Итак, Герцен решительно выступал против всей направленности официальной образовательной политики николаевской России, направленной на воспитание конформиста, верного слуги режима, на человека сервильно адаптирующегося к социально-политическим обстоятельствам. Но он не приемлел и курс на исход личности от социальных обстоятельств, замыкание в своем семейном или идеалистическом мирке. Для свободной личности, по Герцену, оставался один путь – борьбы с неблагоприятными социальными обстоятельствами. Это в своем ракурсе отмечалось и М.Ф. Шабаевой: «умение Герцена пронизать принципиальностью все отношения к людям и делам, а также оттенить и показать детям принципиальный подход к обыденным вещам заслуживает самого пристального внимания советской педагогики» [2, с. 27].

Однако такой подход Герцена был, конечно, намного глубже. Его нонконформистская позиция всегда была оппозиционна любой официальной власти, каждой государственной политике. Прекрасно понимая мощную социальную значимость просвещения и образования, Герцен, пока не поднялось общественно-педагогическое движение, в одиночку выражал его идейный потенциал и формулировал программу.

Он был глубоко убежден в наличии двух мало пересекающихся между собой линий в образовательной политике – государственной, объективно делающей из человека удобного и нужного конформиста и общественной, ставящей целью воспитание человека, который выражает интересы развития страны, поскольку любовь к Родине это не любовь к начальству. Эти линии всегда носили даже разновременный характер – государственная была направлена на решение тактических целей и обслуживание конкретных политических задач и поэтому была близка и понятна населению, не живущему в «зоне ближайшего развития». А общественная линия – устремлена в будущее, образ которого объективно не до конца ясен. В своих произведениях Герцен явно обращался к человеку будущего: из 40-х – 50-х гг. XIX века он готовил будущих «шестидесятников».

**В третьем периоде формирования педагогического мировоззрения А.И. Герцена – во второй половине 1850-х – первой половине 60-х гг. мыслителем, что ранее не подчеркивалось исследователями педагогических взглядов Герцена, была создана концепция национального воспитания, которая имеет фундаментальный и прогностический характер.**

В развитии педагогических взглядов мыслитель шел своим, оригинальным путем, бережно сохраняя лучшее из русских воспитательных традиций, используя то ценное, что находил в европейской педагогике, одновременно подвергая глубокой критике ее слабые стороны [8, с. 27].

В данной связи симптоматично, что Герцен отмечал в качестве важного преимущества отечественной педагогики ярко выраженную восприимчивость к культурам других народов, не исключаящую самобытности русского национального характера. По выражению Герцена, нет воспитания более полиглотного, чем наше» [цит. по 8, с. 24].

Исследователями, характеризующими философские и общественно-политические взгляды Герцена периода эмиграции, всегда особо отмечалось **абсолютное неприятие им буржуазного общества**. Его тонкий и проницательный ум быстро постиг несовершенства и недостатки тех форм западной жизни, к которым первоначально влекло Герцена из «непрекрасного далека» русской действительности 1840-х годов. Он последовательно и страстно обличал духовную атмосферу западной цивилизации, особенно конформизма мещанства, во многом предвосхитив критику современного «общества потребления» («С того берега»).

Герцен совершенно не идеализировал и современную ему западную педагогику. Он прозорливо видел в ней такие опасности для формирующейся личности как социальное неравенство, распространяющееся и на сферу образования, ограничивающее доступ к качественному образованию для социально незащищенных слоев населения. Ему претила буржуазная педагогика, нацеленная на индивидуалистические, потребительские интересы, на развитие конкуренции, на подготовку дельцов [7].

В данной связи А.И. Герцен выдвигал планы «национального перевоспитания народа» в отдельных сословиях в духе общинности, который присущ русскому народу. Герцен считал, что самое положительное влияние на детей оказывает простой народ, что именно народ является носителем лучших русских национальных качеств. То есть, он противопоставлял внешний каркас государственной образовательной машины ее народному содержанию.

В этом аспекте всегда подчеркивалась народность герценовской педагогики. Но мыслитель вкладывал другое понятие в термин «народность» как составную часть идеологической триады Николаевской эпохи. Николай I делал ставку на патриархальность народа, его чистоту от «либеральных устремлений», а Герцен апеллировал к другой части архетипа. У народа молодые поколения учатся уважению к труду, отвращению к праздности, бескорыстной любви к Родине. Основным направлением социальных поисков Герцена является проблема соединения свободной личности с идеалом социализма. В этом плане нарастали его требования морального идеала, все сильнее звучал эстетический мотив.

Герцен оставался *этическим идеалистом* – ему всегда было нужно верить во что-то большое и светлое. Крушение веры в Западную Европу привело Герцена «на край нравственной гибели». Отказаться совершенно от веры в идеал и его правду значило для Герцена утратить всякий смысл в личной и исторической жизни; от «нравственной гибели» его спасла, по собственному признанию, «вера в Россию». Под влиянием крушения старых идеалов и наступившей по всей Европе реакции, у Герцена сформировалась специфическая система взглядов об обреченности, «умирании» старой Европы и о перспективах России и славянского мира, которые призваны осуществить социалистический идеал.

Герцен с особой яркостью и неповторимым своеобразием показал, что вокруг

проблемы «Россия и Запад» группируется весь круг вопросов будущего развития России и русского народа. Она приобрела новый и острый смысл, когда, с одной стороны, в Западной Европе укрепился капитализм и народились социалистические идеи, а с другой – в России назрел кризис феодально-крепостнического строя и встал вопрос о «выборе пути». Гуманист и народолюбец, Герцен искал для России какой-то третий путь, который позволил бы ей освободиться от крепостничества и вместе с тем избежать капитализма и господства буржуазии [7].

Данная проблема была центральной на протяжении всего последующего процесса развития отечественной философско-педагогической мысли. В этом дискурсе Герцен был органично связан с целым рядом русских мыслителей, – прежде всего, с Н.В. Гоголем, а затем – К. Н. Леонтьевым, Н. К. Михайловским, отчасти Ф.М. Достоевским и Л.Н. Толстым, в новейшее время с В.В. Розановым и Н.А. Бердяевым.

Как не парадоксально, но такие на первый взгляд его совершенно утопические мысли отражают в известной мере и современное российское мировоззрение, которому равно чужды и ненавистны и авторитарно-бюрократическая власть, и олигархический капитализм.

**В четвертом периоде развития педагогического мировоззрения во второй половине 1860-х годов** А.И. Герцен – отец шестерых детей (всего у него родилось 10 детей) – концентрировался на проблемах **семейного воспитания, родительской педагогики**. Он сравнивал политическую борьбу с воспитанием своих детей: «для меня остались в мире две задачи: моя русская деятельность и ваше развитие» [4, с. 219].

В свое время рождение первенца произвело на Герцена ошеломляющее впечатление, как он писал: «буйная радость овладела сердцем, будто в нем звон во все колокола, праздников праздник», я пребывал «в какой-то боли счастья» [4, с. 332–333].

В повседневной воспитательной деятельности, по его убеждению, важную роль играет «талант терпеливой любви», расположение воспитателя к ребенку, уважение к нему, знание его потребностей. Здоровая семейная обстановка и правильные отношения между детьми и воспитателями являются необходимым условием нравственного воспитания.

Важнейшими задачами семейного воспитания Герцен считал развитие у детей самостоятельности мышления, сознательного поведения, приучение их к напряженной, но доступной трудовой, умственной и физической деятельности, воспитание дисциплинированности. Так, например, особое восхищение Герцена вызывала семья Фогта – одна из тех старинных немецких семей, члены которой из столетия в столетие становились профессионалами высочайшего класса в ремеслах, науках, искусстве, наконец, просто в умении воспитывать здоровых, целеустремленных и трудолюбивых детей [7].

А.И. Герцен стремился дать детям домашнее воспитание, программу которого он сам разработал. Заботливый отец советовал своим детям читать Гете, Шекспира, Байрона, Вольтера, Руссо, заниматься естественными науками и историей, изучать конкретные труды.

А.И. Герцен делал все, чтобы дети не забыли о родине, жили её интересами, знали её заботы. В «Письме к сыну» (1851 г.) он призывал отрока: «занимайся, как можно больше, русским языком. Никогда не забывай, что ты должен быть русским» [4, с. 157].

Он был убежден, что «только понимание самобытности родины превращает индивида в личность с её неповторимостью». В «Письме сыну» (1858 г.) Герцен восклицал: « Я верю в Россию и люблю её, я не хочу, чтобы дети мои были иностранцами» [7].

Поэтому особое внимание он придавал подбору преподавателей, стараясь привлечь к воспитанию крупных педагогов и ученых из своих друзей. Герцен требовал от наставников больше уделять внимания изучению русской культуры, истории, где «сокрыта гуманность, благородство, патриотичность». Подчеркивал, что при воспитании очень важен отбор книг по истории отечества, русской словесности, настаивал на чтении детьми произведений Пушкина и Крылова.

В семье Герцена устраивались литературно-музыкальные вечера, читались лекции, ставились спектакли, проводились диспуты. Понимая ограниченность своих возможностей русского воспитания в условиях эмиграции, Герцен с горечью писал сыну Александру: «От вашего развития я жду много; но тут я не сумел сделать то, что хотел. Из тебя вышел иностранец» [4, с. 219].

Вместе с тем взгляды Герцена на родительскую педагогику не замыкались его собственной семьей. Так в известном «Письме императрице Марии Александровне» Герцен сформулировал свои взгляды на воспитание наследника престола, пронизанные ценностями общечеловеческого воспитания. Он призывал императрицу: «Научите вашего сына носить фрак, перечислите его в гражданскую службу; вы сделаете ему великое благо. Займите его ум чем-нибудь более благородным, нежели вечная игра в солдаты; учебная наследника престола не должна походить на кордегардию». Осуществить это было возможно, если призвать к образованию наследника людей «русских, образованных, любящих отечество и не носящих эполет» [1, Т. 10, с. 353–361].

\*\*\*

Рассматривая общественно-политические процессы, происходящие в России начала XXI века в их проекции на развитие образования, особенно понимаешь значимость, необходимость и своевременность нового обращения к педагогическим идеям Герцена. Педагогическое мировоззрение А.И. Герцена удивительно современно, оно, прежде всего, по своей целеценностной, аксиологической основе отвечает как сегодняшним реалиям России, так и перспективам развития отечественного образования.

Как, пожалуй, мало к кому из отечественных педагогических мыслителей при оценке взглядов Герцена на воспитание и образование подходит контекстный характер. При этом, главное даже не то, что он конкретно написал на педагогические темы, а какие смыслы в этих своих размышлениях аккумулировал и что предвосхитил. Роль Герцена в развитии отечественного образования совершенно особая – он не выражал и не осуществлял программу общественных преобразований в сфере просвещения, а формировал ее, определял корпус задач и проблем, который будет затем последовательно, хотя и не линейно – поступательно реализовываться на протяжении второй половины 1850-х годов – начала XX века.

На его педагогической концепции явный отпечаток личности Герцена, по сути, он

писал ее с себя. В этом плане, несомненно, Герцен предтеча и основоположник педагогического экзистенциализма. Предметом его философии образования последовательно выступал человек.

В целом педагогическую концепцию Герцена можно трактовать как либерально и социально ориентированное педагогическое учение, наполненное гражданскими устремлениями и вместе с тем базирующееся на народной основе.

### **Список литературы:**

1. *Герцен, А. И.* Собр. соч. : в 30 т. / А. И. Герцен. – М.: Изд-во АН СССР, 1958.
2. Герцен о воспитании. Избранные педагогические высказывания / сост. М. Ф. Шабаева. – М.: Учпедгиз, 1948. – 215 с.
3. *Герцен, А. И.* Полн. собр. соч. и писем / А. И. Герцен ; под ред. М. К. Лемке. – Пг., 1919–1925.
4. *Герцен, А. И.* Избранные педагогические высказывания / А. И. Герцен ; сост. М. Ф. Шабаева. – М.: АПН РСФСР, 1951. – 467 с.
5. *Герцен, А. И.* О воспитании и образовании / А. И. Герцен, Н. П. Огарев ; сост. В. И. Ширяев. – М.: Педагогика, 1990. – 368 с.
6. *Зейлигер-Рубинштейн, Е. И.* Педагогические взгляды А. И. Герцена / Е. И. Зейлигер-Рубинштейн. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Учпедгиз, 1962. – 192 с.
7. Википедия : свободная энци. – URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki> (дата обращения: 15.04.2012).
8. *Познанский, Н.Ф.* Педагогическое наследие А. И. Герцена / Н. Ф. Познанский // Советская педагогика. – 1945. – № 3. – С. 23–32.
9. *Рахманов, В.* Мысли Герцена о воспитании / В. Рахманов // Русская школа. – 1910. – № 1; *Левин, К.Н.* Мысли Герцена о воспитании / К.Н. Левин // Вестник воспитания. – 1914. – № 3.
10. *Медынский, Е. Н.* История русской педагогики до Великой Октябрьской социалистической революции / Е. Н. Медынский. – М., 1938.
11. *Ганелин, Ш. И.* А.И. Герцен как просветитель / Ш. И. Ганелин // Советская педагогика. – 1938. – № 1. – С. 109–116.
12. *Костин, Н. К.* О педагогических взглядах Герцена / Н. К. Костин // Советская педагогика. – 1940. – № 1. – С. 79–85.
13. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (XVIII – первая половина XIX в.). – М.: Педагогика, 1973.
14. *Константинов, Н. А.* История педагогики / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева. – 5-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1982.
15. *Гончаров, Н. К.* Педагогические идеи А.И. Герцена. Учителю о Герцене / Н. К. Гончаров. – М., 1963.

16. Сердюкова, О. И. Широкая и специальная цель образования в осмыслении А.И. Герцена и И.А. Гончарова / О. И. Сердюкова // Образование. Профессия. Производство : сб. ст. – Самара, 1998. – С. 17-34.
17. История педагогики и образования / под ред. А.И. Пискунова. – М.: Сфера, 2001.
18. Джуринский, А. Н. История педагогики и образования / А. Н. Джуринский. – М.: Владос, 2010.
19. Попов, В. А. История педагогики и образования / В. А. Попов. – М.: Академия, 2010.
20. Эйдельман, Т. Н. Герцен А. И. / Т. Н. Эйдельман // Педагогическая энциклопедия. Т. 1. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – С. 208-209.
21. Айзенберг, А. Я. Самообразование в жизни Герцена / А. Я. Айзенберг // Советская педагогика. – 1987. – № 4. – С. 98-100.
22. Эльсберг, Я. С. А.И. Герцен. Жизнь и творчество / Я. С. Эльсберг. – М., 1969.
23. Ганелин, Ш. И. Педагогические взгляды А.И. Герцена / Ш. И. Ганелин // Народное образование. – 1962. – № 4. – С. 94-96.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2012, № 2

# 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 вторая\*

SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL LITERATURE AND ITS ROLE IN FORMATION OF THE SCIENTIFIC POTENTIAL OF RUSSIA'S TEACHER OF THE 2ND HALF OF XIX – EARLY XX CENTURIES (From the collection of Ushinsky Scientific Pedagogical Library). Second 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)  
E-mail: rust20@yandex.ru

**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. Article provides 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.

---

\* Статью 1 см. в журнале «Проблемы современного образования» № 1-2012

До реформ 1860-х гг. образование в России было исключительно прерогативой государства и регламентировалось правительственно-канцелярскими указами. Учитель должен был строго придерживаться предназначенных для него учебников и инструкций. Это, несомненно, накладывало отпечаток на организацию педагогического образования.

Считалось, что для подготовки учителя достаточно было изучить только какой-либо предмет, чтобы стать педагогом. Таким образом, педагогическая деятельность учителя отождествлялась с преподаванием. На первый план выдвигался предмет – то, что изучается, запоминается, спрашивается на экзаменах. В некоторых случаях будущий учитель снабжался педагогической рецептурой, набором практических правил, подсказанных опытом, главным учителем старинных педагогов. Однако такая односторонняя подготовка не могла стимулировать интерес к собственно педагогическим вопросам, проблемам воспитания и обучения.

Дискуссии об особой педагогической подготовке учителей возникли во время перемотра гимназических планов в 1890 г. В результате этих дискуссий выявилось следующее: успех и процветание школы зависят не столько от программы и инструкций, сколько от личности наставников; для обновления школы необходимо обновить методы преподавания, согласовать их с установившимися данными науки о воспитании и образованиях; слабое знакомство с наукой о воспитании и образовании характерно большей части преподавателей; повсеместна беспомощность молодых учителей, попавших в класс прямо с университетской скамьи и не находящих себе ни руководства, ни учебника, ни указаний, кроме объяснительной записки и циркуляров Министерства народного просвещения.

Однако одним из средств подготовки учительских кадров на рубеже XIX–XX вв. оставалось педагогическое самообразование. Приоритетное значение придавалось чтению педагогической литературы. В учебных книгах педагогика была представлена в систематизированном виде как совокупность педагогической теории и образовательной практики. Российская учебно-педагогическая литература конца XIX – начала XX веков – это собрание научно-педагогических произведений мирового уровня, плеяда блестящих имен авторов учебников, в ряду которых особое место занимают П.П. Блонский, В.П. Вахтеров, М.И. Демков, П.Ф. Каптерев, Д.И. Тихомиров. Именно их воззрения и мысли стали базой учебной информации, изложенной в педагогической литературе, а идеи видных педагогов легли в основу содержания учебных книг по педагогике.

### **Д.И. Тихомиров «Основы дидактики»**

Учебник педагогики «Основы дидактики» (1895) является своеобразным обобщением огромного опыта, накопленного в результате творческого применения на практике теоретических положений передовой педагогической науки. Систему своих дидактических воззрений автор учебника создавал на основе идей и принципов К.Д. Ушинского, который определял дидактику как «правила учения чему бы то ни было, основанные на психологических законах, причем преподавателю остается только соединить в одну общую систему советов и правил то, что было уже рассмотрено при анализе душевных способностей и потребностей» [10, с. 29].

В соответствии с логикой этого суждения Д.И. Тихомиров в «Основах дидактики» построил учебный материал, состоящий из двух частей: «Общей дидактики» и «Частной дидактики». Первая из них излагала общие законы и правила обучения, вторая часть указывала применение законов и правил к обучению тому или другому предмету. Автор практически разработал вопросы начального обучения: роли и места наглядности, средств овладения вниманием, приемов развития самостоятельности, способов обучения грамоте, развития речи учащихся как письменной, так и устной на материале статей литературно-художественных и научно-популярных произведений, создавая этим условия для овладения детьми нормами литературного языка.

Основная задача школы, писал он в «Основах дидактики», заключается в том, чтобы научить ребенка правильно мыслить, привить ему точные понятия и убеждения относительно важнейших явлений жизни и воспитать способность самостоятельно вырабатывать эти понятия в будущем. Автор учебника видел воспитательные задачи школы не только в формировании законченного мировоззрения у учащихся, но и в выработке у них навыков самостоятельного развития.

Рассматривая в учебнике вопросы дисциплины, Д.И. Тихомиров указывал, что дисциплина вырабатывает ряд привычек, которые дают о себе знать долгое время и по выходе учащихся из школы. Дисциплина оказывает воспитательное влияние, степень которого зависит от ее разумности и устойчивости. Твердый порядок вносит спокойствие в детскую жизнь. Твердость дисциплины совсем не требует суровости, писал ученый, а при правильной постановке дела, при дружной совместной работе всех учителей строгие меры наказания излишни.

Учебник «Основы дидактики» включал большой материал для самостоятельной работы учащихся. Важную роль он отводил школьному чтению, рекомендовал шире использовать его для расширения кругозора школьников: «Школьное чтение должно постепенно вводить их в круг общелитературных понятий, слов и выражений, но при этом соблюдать разумную умеренность, чтобы не приходилось часто прерывать и загромождать первое чтение объяснениями» [9, с. 145].

Учебник был высоко оценен Д.Д. Семеновым, соратником К.Д. Ушинского: «Автор учебника «Основы дидактики», должно быть, весьма опытный учитель, хорошо знакомый с организацией и потребностями русской школы. Предлагается дидактический материал, по которому дети должны выучиться письму и чтению как можно скорее, но не в ущерб основательности и прочности усвоения процесса чтения и письма» [7, с. 174].

Учебник Д.И. Тихомирова «Основы дидактики» представляет не только исторический интерес. На наш взгляд, мысли педагога о воспитательном значении учебных дисциплин, о роли учителя в педагогическом процессе, о взаимоотношении семьи и школы, методике преподавания родного языка востребованы и сегодня, в начале XXI века. Изучая и критически осмысливая его учебник педагогики, мы, безусловно, обогатим рядом материалов нашу педагогическую теорию и практику.

**К.В. Ельницкий «Общая педагогика.**

**Пособие для учебных заведений, в которых преподается педагогика, и для занимающихся воспитанием и обучением детей»**

Экономическое развитие России в конце 90-х гг. XIX столетия обусловило рост количества учебных заведений. Подъем промышленности, транспорта, сельского хозяйства поставил школу в новую систему экономических, социальных и политических связей, предъявил к ней требования, направленные на создание адекватной потребностям образовательной сферы системы подготовки учителей. В связи с возросшим спросом на педагогические кадры расширилось количество педагогических классов при гимназиях, окончив которые выпускники получали право преподавания в начальной школе и прогимназиях. В них были созданы учебные программы, которые соответствовали новым требованиям школы. С учетом этих требований, а также педагогического опыта, в том числе и личного, К.В. Ельницкий создал труд «Общая педагогика. Пособие для учебных заведений, в которых преподается педагогика, и для занимающихся воспитанием и обучением детей» (1898), выдержавший к концу XIX в. восемь изданий. В подавляющем большинстве женских гимназий России в течение длительного периода педагогические дисциплины изучались по учебнику «Общая педагогика» – единственному пособию, в основу которого автором была положена «Программа по педагогике для специальных классов женских учебных заведений», разработанная К.Д. Ушинским.

Учебник педагогики К.В. Ельницкого имел следующую структуру:

- 1) определение предмета педагогики и основные педагогические понятия;
- 2) учение о цели воспитания;
- 3) общие установки и средства воспитательной деятельности;
- 4) учение как одно из воспитательных средств;
- 5) понятия и правила физического, умственного и нравственного воспитания;
- 6) общая и частная дидактики.

Курс общей педагогики (по К.В. Ельницкому) в женских учебных заведениях служил основанием к сознательному усвоению ученицами задач не только обучения, но и воспитания. Это было важно для достижения личного и общественного благополучия: «Изучение педагогики необходимо всем тем, кому приходится заниматься воспитанием детей. Следовательно, знание ее необходимо как родителям, так и лицам, посвящающим себя воспитанию чужих детей» [4, с. 2].

Автор учебника развивал мысль К.Д. Ушинского о том, что педагогика является наукой и искусством. Представляя систему знаний, вытекающих из законов и условий душевного развития человека, она является наукой, а в применении этих знаний к воспитанию и образованию индивидуумов она является искусством. Познавая законы человеческого развития, педагог, по убеждению К.В. Ельницкого, становится творцом личности ребенка.

В своем учебнике К.В. Ельницкий показал, что физическое воспитание есть составная часть общего образования, база умственного, нравственного и трудового воспитания. С одной стороны, оно призвано развивать и укреплять физические силы и здоровье челове-

ка, с другой стороны, вместе с укреплением организма должно идти и душевное развитие ребенка. В результате физического воспитания человек должен научиться «владеть своим телом и его потребностями». Важно заметить, что идеи и принципы системы физического воспитания, разработанные К.В. Ельницким, не потеряли своего значения и в наши дни.

Автор «Общей педагогики» подчеркивал, что умственное воспитание имеет важнейшее значение в системе подготовки человека к жизни. Оно должно вооружать учащихся основательными и разносторонними знаниями о природе и обществе. Педагог выделял две стороны единого процесса умственного воспитания: во-первых, изучение детьми окружающего мира, сообщение им научных знаний; во-вторых, приучение детей логически мыслить, оперировать приобретенными знаниями. К.В. Ельницкий считал, что молодому поколению необходимо получить обширное разностороннее образование как совокупность специально отобранных и педагогически обработанных знаний, имеющих основополагающее значение для дальнейшей самостоятельной работы и развития мышления учащихся.

Актуальны раскрытые автором в учебнике причины лени и пути ее устранения. Для устранения лени К.В. Ельницкий предлагал последовательно приучать ребенка к преодолению трудностей, не опекать его чрезмерно, развивать уверенность и смелость в своих силах. При этом считалось важным учитывать посильность работы, которая должна постепенно усложняться. Первые успехи особенно необходимы и зависят они во многом от учителя, который может помочь ребенку достичь успеха, создав, по словам К.Д. Ушинского, «ситуацию успеха». К.В. Ельницкий рекомендовал использовать ее как средство преодоления лени. Самый упорный лентяй делает первый шаг, который приводит его к успеху, «он знаком с материалом, над которым работает и испытывает при этом чувство радости, которое ободряет и поднимает его» [4, с. 122].

Большое внимание уделил автор учебника формированию нравственных качеств учащихся, раскрыл методы нравственного воспитания. Он считал, что нравственность не есть врожденное качество, независимое от личности и среды. Он не отрицал задатков, природных талантов и склонностей, но был убежден, что именно школа и условия жизни формируют нравственные понятия и поведение детей. К.В. Ельницкий рассматривал обучение как важнейший фактор нравственного воспитания и показал, что содержание учебного материала играет большую роль в формировании нравственных убеждений, взглядов и поведения учащихся. Все это дало ему возможность показать, что воспитательная и учебная работа – единый процесс. Она должна быть сосредоточена в руках одного человека. В раскрытии этого вопроса сказало влияние К.Д. Ушинского, считавшего, что воспитание, обучение и административная деятельность должны быть объединены в одной личности – личности педагога, а не механически распределяться между различными лицами.

К.В. Ельницкий был противником наказаний как метода воспитания учащихся. Однако в крайних случаях, когда убеждения не приносят положительного результата, он считал все же необходимым применять и меры наказания. Категорически отвергал телесные и иные наказания, унижающие человеческие достоинства.

Раскрывая вопросы дидактики, К.В. Ельницкий восполнял пробелы, имевшиеся в учебниках педагогики, в частности, рекомендованном МНП «Очерке главнейших практических положений педагогики, дидактики и методики» П. Рощина и в пособии по дидактике Ф. Диттеса. Так, автором «Общей педагогики» рассмотрены следующие общедидактические принципы, не нашедшие освещения в «Очерках» П. Рощина: 1) последовательность в обучении, 2) посильность учения, 3) самостоятельность учащихся, 4) наглядность обучения, 5) сознательность учащихся в обучении, 6) основательность учения, 7) прочность усвоения знаний и навыков, 8) научность образования и обучения. Раскрытие этих принципов К.В. Ельницкий считал возможным лишь в теоретическом плане. В практике обучения они должны реализовываться в органическом единстве.

В разделе частной дидактики К.В. Ельницкий раскрыл вопросы методики начального обучения родному языку, выработки у учащихся навыков самостоятельной учебной работы. В своем учебнике он показал, что объяснительное чтение содействует развитию мышления, дара речи учащихся, приучает их к внимательности, обогащает воображение, развивает их эстетический вкус. Для достижения поставленных целей автор учебника предлагал следующий ход работы:

- 1) предварительное чтение;
- 2) беседа о прочитанном;
- 3) образец выразительного чтения учителя;
- 4) упражнение учащихся в выразительном чтении;
- 5) пересказ прочитанного;
- 6) заучивание наизусть некоторого материала.

Учебник К.В. Ельницкого сыграл большую роль в подготовке педагогических кадров и развитии женского педагогического образования. В статье известного дидакта начала XX века А.И. Анастасиева «Об улучшении условий педагогической подготовки окончивших курс в женских гимназиях Министерства народного просвещения», помещенной в журнале МНП в 1907 г., указывалось, что одним из лучших для изучения педагогики в педагогических классах является учебник К.В. Ельницкого «Общая педагогика».

Как справедливо отмечает историк педагогики И.Б. Федотова, учебник «Общая педагогика» служил надежным ориентиром в самообразовании учителей, совершенствовании их профессиональной подготовки. Многие поколения учащихся педагогических классов гимназий, учительских семинарий и институтов России конца XIX – начала XX вв. учились педагогике по учебнику К.В. Ельницкого [11, с. 16].

### **К.Н. Смирнов «Курс педагогики»**

В 80-е годы XIX века правительство и Духовное ведомство усиленно насаждали религиозные идеи в образовании. В соответствии с этим изменялось содержание учебников педагогики. Книги по педагогике К.Д. Ушинского, М.И. Демкова, В.П. Вахтерова заменялись другими изданиями, одобренными Св. Синодом. Примером такого учебника педагогики является двухтомный «Курс педагогики» (1907) К.Н.

Смирнова, рекомендованный Ученым Комитетом при Св. Синоде. Учебник широко использовался в духовных семинариях и женских духовных училищах.

Основная особенность учебника К.Н. Смирнова – его элементарность и высокая степень усредненности учебного материала, автор избегал всего того, что могло бы вызвать несогласие у читателей. В первой части пособия («Педагогическая психология и общая дидактика») автор осветил предмет педагогики, сущность воспитания, показал необходимость педагогической подготовки учителей к профессиональной деятельности. Материал первой части курса состоит из двух разделов. Первый – «Педагогическая психология» – содержит материал, традиционно характеризующий нервную систему человека. Подчеркивается мысль: «душевная жизнь человека познается только внутренним созерцанием». Нервная система характеризуется как «группа сложных телесных органов, проникающих во все части нашего тела». Описаны «душевные явления» в следующем порядке: ощущения, представления, воображение, чувствования, рассудок и мышление, язык, воля, привычки.

Раздел «Общая педагогика» представлен следующими главами: «Учитель», «Сущность, принципы, методы, формы, средства обучения»; «Школьная дисциплина». Здесь же раскрываются некоторые вопросы школоведения. В предисловии к учебнику К.Н. Смирнов писал, что в «Общей дидактике», наряду с описанием основных требований в обучении каждому предмету, «сгруппированы выводы из психологических сведений». Вопросы обучения представлены как сумма «дидактических выводов» из педагогической психологии.

Вторая часть учебника («Дидактика начальной школы») содержит преимущественно назидания для учителей и некоторые практические рекомендации. Материал главы изложен догматически. «Во всех своих действиях, – писал автор «Курса», – учитель должен руководствоваться не произволом, а являться представителем высшего закона, отличаться строгой справедливостью, быть терпеливым и любить детей» [8, с. 185]. Мерами приучения детей к школьным порядкам К.Н. Смирнов считал приказания и запрещения, которые должны начинаться с первых шагов их школьной жизни. Только при помощи приказаний и запрещений, подчеркивал автор учебника, дисциплина принесет желанные плоды: правила дисциплины обратятся в навык, привычку и потребность детской природы. Такая трактовка процесса воспитания отвечала требованиям Министерства народного просвещения России.

Учебник К.Н. Смирнова не представлял особой научной ценности. Однако он помогал учителям в известной мере уяснить некоторые психологические закономерности процесса обучения. Ученый комитет в 1907–1908 гг. рекомендовал эту книгу для учительских библиотек [6].

### **М.И. Демков «Курс педагогики для учительских институтов, высших женских курсов и педагогических классов женских гимназий»**

Учебник состоял из двух самостоятельных частей, изданных отдельными томами. В первой части учебника автор рассмотрел предмет и задачи педагогики, ее структуру и взаи-

мосвязь с другими научными дисциплинами. Во второй, значительное место отвел раскрытию и обоснованию вопросов дидактики (содержание образования, форм, и методы обучения), а также училищеведению (особенности распределения учащихся по классам, устройство школы, рекомендации по охране здоровья учащихся и обеспечению требований школьной гигиены и др.).

Впервые в отечественной педагогике М.И. Демков осветил теоретико-методологические основы воспитания и изложил актуальные для своего времени проблемы педагогики: взаимоотношение таких категорий, как гипотеза, теория, закон, правило; общие вопросы педагогической мысли (учение о целях, идеале, задачах и факторах воспитания); направления воспитания: физическое, умственное, эстетическое, нравственное. Определяя педагогику как науку о воспитании и обучении, он подчеркивал различие между научной (теоретической) и практической педагогикой.

В духе гуманистических идей М.И. Демковым в «Курсе педагогики» раскрыты четыре задачи воспитания:

- 1) физическое и телесное воспитание, которое должно охранить тело ребенка от различных посторонних вредных влияний; укрепить его настолько, чтобы сделать способным противодействовать этим вредным влияниям и в течение жизни сохранять физическое равновесие;
- 2) умственное развитие, «обнимающее знания и умения, верования и мировоззрения»;
- 3) эстетическое воспитание, которое составляют «способы закрепления благ, доставляемых искусством»;
- 4) нравственно-религиозное воспитание, полагающее укрепление влияния нравственного поведения человека и «культурных факторов».

Содержание физического воспитания он определял с позиций педагогической антропологии: подчеркивал необходимость целостного развития физических свойств личности, указывал на изменчивость личностных свойств под воздействием внешних условий и внутреннего развития.

К задачам умственного воспитания автор относил помощь ребенку в получении ясных, отчетливых впечатлений (представлений); выработку впечатлений и понятий; развитие речи, умения выражать мысли ярко и правильно; формирование способности наблюдать, сравнивать, делать выводы. По мере роста и развития учащихся умственное воспитание направляется на самостоятельное овладение знаниями.

Сущность нравственного воспитания М.И. Демков видел в развитии у молодого поколения человечности, заложенной природой, как реализацию идеала Добра. Большую роль в нравственном воспитании учащихся педагог отводил личному примеру учителя.

В единстве с нравственным воспитанием педагог осветил религиозное воспитание. Он рассматривал религию как совокупность верований, нравственных поступков, выражающих отношение человека к Богу, понимал ее как естественную и необходимую функцию человеческой души. На наш взгляд, в учебнике показана гуманистическая направленность христианской морали, подчеркнута необходимость нравственного воспитания подрастающего поколения в духе морали, содержащей в себе высшее проявление человечности.

**В.П. Вахтеров «Основы новой педагогики»**

Во второй половине XIX – начале XX вв. были сделаны попытки подвести теорию воспитания к одной разовой руководящей идее, которая объединила бы разрозненные действия педагогов и стала бы стержнем всей педагогической деятельности. Свой вклад в разрешение этой проблемы внес В.П. Вахтеров – педагог, выдающийся методист, талантливый исследователь проблем обучения и воспитания, обосновавший принцип развития в учебнике «Основы новой педагогики» (1913).

Автор представил в книге оригинальную педагогическую концепцию, получившую название эволюционной («новой», «научной»). Суть этой концепции составляла идея развития, которой определена структура учебника В.П. Вахтерова.

Книга состоит из введения, шести глав и заключения. Во введении раскрывается путь автора к идее развития, характеризуется замысел учебника. Проблематика глав отражается в их названиях:

- 1) о теории развития;
- 2) стремление к развитию;
- 3) в поисках призвания;
- 4) роль бессознательного в стремлении к развитию;
- 5) упражнение как средство развития;
- 6) из наблюдений над развитием (развитие мышечной ткани, психических способностей, речи, любви к чтению и других форм любознательности, игры и их роль в развитии).

В заключение автор подчеркивал, что содержащийся в книге материал должен стать основой для осмысления и реализации выдвинутых им теоретических положений в широкой образовательной практике.

В.П. Вахтеров строил теорию воспитания, исходя из идеала человеческой личности. Он выводил этот идеал из концепции развития общества, носящей внеисторический характер. Идеал, согласно автору учебника, не произволен, не субъективен, он лишь отражает объективные тенденции развития общества. Поскольку, по В.П. Вахтерову, человек формируется на основе приспособления к условиям, прежде всего общественной жизни, в нем заложены стремления к общественному идеалу. Отсюда задача воспитания состоит в том, чтобы развить чувство, волю и ум ребенка в соответствии с его природными качествами.

Заслугой В.П. Вахтерова, его значительным вкладом в педагогическую науку, следует считать то, что он обосновал в учебнике необходимость воздействия на эмоциональную и волевую сферы ребенка. В соответствии с этим, пробуждение нравственных чувств педагог рассматривал как необходимое условие становления высоконравственной личности. При этом он подчеркивал: «Важно, что бы эти чувства побуждали воспитанника к совершенствованию нравственного опыта, реализовывались в деятельности, соответствующей этим чувствам» [2, с. 331]. Это означало, что воздействие на чувства, на всю эмоциональную сферу должно сочетаться с воздействием на волю.

Воздействие на волю в процессе нравственного воспитания, по В.П. Вахтерову, означает придание надлежащего направления волевым усилиям воспитанника. При этом следует направлять волю ребенка не прямо и непосредственно на его желание сделать недобрый поступок, а на саму мысль, чтобы отвлечь его внимание от предмета или образа, вызывающего злое чувство. Учителю необходимо вырабатывать у учащихся умение подчинять свое поведение устойчивой цели, сформировавшемуся убеждению, исполнять принятое решение, невзирая на трудности, проявляя настойчивость и выдержку.

В.П. Вахтеров представил в учебнике основные звенья процесса нравственного воспитания: развитие нравственного сознания; воспитание нравственных чувств; развитие воли; выработка нравственных убеждений; формирование поведения, нравственной устойчивости. Названные звенья процесса нравственного воспитания в основе своей соответствуют звеньям процесса нравственно целостной личности, сложившимся в современной педагогике.

«Эволюционная» концепция В.П. Вахтерова заметно отличалась от тех теоретических построений, которые идеализировали ребенка и утверждали, что дитя появляется на свет совершенным созданием, страдающим затем от деспотизма окружающих его людей. В отличие от этого, автор обосновал в учебнике положение, согласно которому ребенок от рождения наделен не одними лишь положительными задатками. Вместе с этими последними он несет в себе нечто пережиточное, унаследованное им от близких и отдаленных предков, опыт которых сохраняется в его генетической памяти. Поэтому В.П. Вахтеров особо подчеркивал, что «эволюционная» педагогика с ее девизом, «развивай себя сам и содействуй прогрессивному развитию ближних», должна активно содействовать превращению низших качеств в высшие: «Развиваться, значит учиться подчинять низшие побуждения – высшим, освобождать себя не только от внешнего деспотизма, но и еще от внутреннего – от деспотизма своих низших страстей и прихотей» [3, с. 153].

### **П.Ф. Каптерев «Дидактические очерки (Теория образования)»**

Продолжая традиции антропологического обоснования воспитания, П.Ф. Каптерев подчеркивал бесперспективность развития педагогики без опоры на данные физиологии и психологии. По его мнению, педагогика – прикладная отрасль человеческого знания, которая, опираясь на фундаментальные законы, открытые науками о человеке, не должна ориентироваться на эмпирические наблюдения и рекомендации, которые являются «обобщением личного опыта».

В учебном пособии «Дидактические очерки (Теория образования)» (1905) П.Ф. Каптерев вводит понятие «педагогический процесс». С выходом этого труда педагогика обрела теорию общего образования, основанную на новейших для того времени научных данных и опыте школ России и Западной Европы.

Учебное пособие состоит из шести частей. В первой части автор показал источники развития дидактики, их значение для теории образования, проанализировал труды Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Герберта и А.Ф. Дистервега. Во второй части вы-

явлено отличие процесса обучения от процесса воспитания. Образовательный процесс рассматривается с общепсихологической точки зрения – как выражение внутренней самодетельности человеческого организма и как развитие способностей. В третьей части «Дидактических очерков» раскрыты различные точки зрения на проблемы дидактики, сформулированы ее принципы. В четвертой части определены теоретические и практические аспекты методов обучения, показана обусловленность их выбора особенностями мышления учащихся различного школьного возраста, охарактеризовано отношение методов к конкретным наукам, основы которых изучаются в общеобразовательной школе, выявлены условия эффективного применения различных методов учителем. Особое внимание автор обратил на трудности использования в обучении эвристической беседы. В пятой части показана роль умственных и нравственных качеств учителя в развитии личности учащихся. Заключительная часть учебника посвящена «школьным порядкам»: посильность учебного курса, регламентация занятий и отдыха, дисциплина и др.

В «Дидактических очерках» важная роль отведена формальному образованию, как источнику и средству развивающего обучения. Эта идея была новой для школы того времени. Не противопоставляя задачи формального и материального образования, автор справедливо указывал, что сочетание этих двух задач ведет к использованию наиболее эффективных способов и приемов мышления и тем самым способствует поднятию на более высокую ступень работоспособности личности.

В учебнике в этой связи определены два условия, необходимых для всестороннего развития ума. Первое из них – это разносторонность учебного курса, содержащего как гуманитарные, так и естественно-математические предметы. Второе условие связано с характером усвоения научного материала. Наука должна усваиваться не как простая сумма разрозненных знаний, а как целостная система, своего рода «организм» знаний. Автор учебника особо подчеркивал, что усвоение должно состоять не в простом запоминании сведений, а в логической переработке воспринимаемого материала – в постоянном анализе и синтезе фактов.

П.Ф. Каптерев особо рассматривал взаимосвязь умственного и нравственного развития, поскольку этот вопрос входил в общий контекст русской дидактики конца XIX – начала XX века как теория воспитывающего и развивающего обучения. В учебнике подчеркнуто, что развитие ума и развитие нравственности в рамках образовательного процесса должны составлять единое целое, в связи с чем важно обеспечить правильное соотношение между образованием и воспитанием. Считая главным средством общего развития личности научное образование, ученый показал, что определяющим условием его плодотворности может служить только высоконравственное содержание педагогического процесса. Приведен афоризм, подчеркивающий значение нравственного компонента воспитания: «Тот, кто преуспел в науках и отстал в нравственности, больше отстал, чем преуспел» [5, с. 381].

В «Дидактических очерках» освещена идея всечеловеческого и вместе с тем национального характера народной школы. П.Ф. Каптерев настаивал на том, что каждый воспитанник должен стать «добрым общественником», а эта черта означает обязанность

и готовность воспитанника сотрудничать с другими такими же как «Я», ибо человек по своей природе есть существо социальное, его личное «Я» неотделимо от общественного. Совместная с другими работа не означает отказа от индивидуальных интересов, а требует «гармонии стремлений отдельных личностей». С этой точки зрения воспитание невозможно без товарищества, без создания всякого рода обществ или союзов. Детей следует учить действовать сообща. Автор выступал за такое воспитание и обучение, которое подготавливает к деятельности в рамках существующей общественной жизни. Об истинно образованном человеке он писал: «Это такой человек, который чувствует себя живым и деятельным членом современного культурного общества, понимает тесную связь своей личности с человечеством, со своим народом, который по мере сил двигает человеческую культуру вперед» [5, с. 186–187].

П.Ф. Каптерев утверждал, что специфические национальные черты должны присутствовать в педагогике, но они вторичны по отношению к общечеловеческим. Трактовка автором «Дидактических очерков» понятия «национальности» отражает его позицию рассматривать общечеловеческое и национальное не изолированно друг от друга, а как начала единой человеческой цивилизации, которые способствуют не противопоставлению народов друг другу, а сохранению и обогащению всего человечества. Фактически это было утверждение приоритета общечеловеческих педагогических ценностей над национальными. П.Ф. Каптерев в учебнике одним из первых в отечественной педагогике отстаивал идею гармонического сочетания общечеловеческих ценностей и «народности» вплоть до революционных преобразований 1917 г. «Дидактические очерки (Теория образования)» оставались самым крупным и популярным трудом по общей дидактике и оказали заметное влияние на развитие общедидактической мысли в период становления советской общеобразовательной школы.

### **П.П. Блонский «Курс педагогики»**

Использование педагогической наукой достижений психологии – характерная черта разработки теории воспитания в начале XX в., ориентировавшей на развитие личности ребенка. Это направление получило распространение в отечественной педагогике предреволюционного периода в трудах П.П. Блонского, К.Н. Вентцеля и других. Их объединяли педагогические идеи и устремления общечеловеческого значения: вера в силы и возможности творческой самореализации каждого воспитанника, чуткое отношение к интересам и потребностям детской натуры, антиавторитарные методы педагогического воздействия.

Одним из наиболее ярких сторонников антрополого-гуманистического направления стал П.П. Блонский, выдающийся педагог и психолог. Его интересы распространялись от дошкольного воспитания до вузовского преподавания. Он энергично проводил идею связи школы с жизнью, уделял большое внимание вопросам дидактики, трудового воспитания и политехнического образования. Им написан ряд учебников по педагогике. В частности, в 1916 г. опубликован «Курс педагогики» – одна из интересных и обстоятельных теоретико-методических учебных книг, близкая по своей тенденции к идеям

педагогической антропологии К.Д. Ушинского, к творчеству которого П.П. Блонский относился с величайшим уважением. Его «Курс педагогики» дважды переиздавался и многие годы являлся основным учебником для педагогических институтов.

Материал «Курса педагогики» П.П. Блонского представлен в 18 главах, объединенных в три части: «Принципы воспитания», «Техника воспитания» и «Организация воспитания». В первой части раскрываются предмет педагогики, сущность и задачи воспитания, психофизиологические и возрастные особенности развития личности ученика. Во второй части характеризуются основные задачи и пути осуществления физического, моторного, нравственного, общественного, религиозного, умственного и эстетического воспитания, а также воспитания характера, инстинктов и эмоций. Завершается вторая часть главой «Техницизм, эклектизм и творчество воспитателя», в которой изложена система требований к учителю и его профессионализму. В третьей части предлагаются результаты сравнительного анализа систем дошкольного, начального и среднего образования; форм организации воспитания «трудного» ребенка в России, Англии, Германии и США.

Педагогическая теория, утверждал П.П. Блонский в предисловии к учебнику, должна обладать всеми характеристиками научного значения: концептуальностью, строгим понятийным аппаратом, четко разработанными методами педагогического исследования. «Для педагогики уже настал час из проповеди, содержащей в себе много риторики и декламации, стать наукой, подобной другим наукам. В наш век педагогического дилетантизма мы слишком богаты декламациями и догматами и слишком бедны положительными знаниями в области объективного изучения

Педагогика – наука «*sui generis*», наука своеобразная, подчеркивал П.П. Блонский. Она может успешно развиваться и функционировать, синтезируя знания других наук – философии, психологии, социологии, биологии. Чем развитее другие науки, чем они богаче, тем эффективнее происходит синтез знаний, образующих фундамент педагогики.

В учебнике П.П. Блонского убедительно отражена мысль о том, что стимулирование разносторонней деятельности ученика позволяет убыстрять и тормозить темпы и интенсивность выявления у учащихся определенного врожденного качества и целых групп таких качеств. «Тот, кто организует стимулы развития, – подчеркивал он, – воздействует на само развитие, т.е. воспитывает» [1, с. 43].

Ключевым моментом в построении системы воспитания он считал создание системы целенаправленных стимулов, порождаемых конкретной социально-исторической средой и преднамеренно организованных воспитателем. При этом П.П. Блонский исходил из положений объективной психологии, объясняющей развитие личности взаимодействием ее психологической и соматической структур, активно-деятельностным взаимодействием субъекта с объективным миром, обогащением эмоциональной сферы личности социально-культурологическим содержанием.

Главную цель воспитания П.П. Блонский видел в том, чтобы помочь ребенку усвоить культуру. Именно детство с его восприимчивостью ко всему новому представляет собой важнейший период формирования индивида. Базовыми провозглашались культурные ценности, побуждающие «истинно человеческое, специфически человеческое

развитие воспитанника», в чем, по мнению педагога, и состояло «главное значение науки, искусства, морали». П.П. Блонский особо подчеркивал, что следует воспитывать человека, способного творить свою собственную жизнь. Ребенок в процессе воспитания должен усвоить созданные прогрессивной культурой гуманистические идеалы, его надо научить уважать и ценить людей, занимать деятельную жизненную позицию.

Рассматривая школу как организацию жизнедеятельности ребенка, в которой труд должен находиться в центре учебно-воспитательного процесса, автор «Курса» утверждал, что все остальные виды деятельности – социальная, эстетическая, умственная, – должны быть связаны с трудовой деятельностью, обогащающей ее новыми гранями, стимулируя общее развитие ребенка. Ученый показал, что положительная сторона трудовой школы состоит в том, что она не просто обеспечивает учащегося навыками труда, но вместе с тем, развивая мышление, формирует осознанное отношение к труду.

Учебник П.П. Блонского явился ценным вкладом в педагогическую науку: он соединил в себе упорядоченную совокупность фундаментальных научных идей и оригинальных теоретических решений. Многие идеи и мысли ученого стали достоянием педагогической науки, некоторые опережали возможности своего времени. Методологические и теоретические идеи автора учебника помогут учителям решать проблемы педагогической теории и практики.

Начало XX века в России явилось новым этапом в создании учебников педагогики. Популярность учебников педагогики российских ученых среди учительства во многом объяснялась тем, что авторы отбирали содержание материала в соответствии с передовыми педагогическими и психологическими идеями, на основе опыта, в том числе и личного, глубокого анализа школьной практики.

#### **Список литературы:**

1. *Блонский, П. П.* Курс педагогики. Введение в воспитание ребенка / П. П. Блонский. – М.: Задруга, 1916.
2. *Вахтеров, В. П.* Избранные педагогические сочинения / В. П. Вахтеров. – М.: Педагогика, 1987.
3. *Вахтеров, В. П.* Основы новой педагогики / В.П. Вахтеров. – М.: Т-во И.Д. Сытина, 1913.
4. *Ельницкий, К. В.* Общая педагогика : пособие для учеб. заведений, в которых преподается педагогика, и для занимающихся воспитанием и обучением детей / К. В. Ельницкий. – СПб: Д.Д. Полубояринов, 1898.
5. *Каптерев, П. Ф.* Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. – М.: Педагогика, 1982.
6. РГИА, ф. 733, оп. 196, ед. хр. 428. л. 3
7. *Семенов, Д. Д.* Избранные педагогические сочинения / Д. Д. Семенов. – М.: АПН РСФСР, 1954.
8. *Смирнов, К. Н.* Курс педагогики. Ч. 2. Методика учебных предметов начальной школы / К. Н. Смирнов. – М.: К.И. Тихомиров, 1907.

9. *Тихомиров, Д. И.* Основания дидактики / Д. И. Тихомиров. – СПб: Задруга, 1895
10. *Ушинский, К. Д.* Собрание педагогических сочинений : в 11 т. Т. 10. / К. Д. Ушинский. – Пг.-М.: Меркушева, 1916.
11. *Федотова, И. Б.* К.В. Ельницкий; педагог-демократ, учитель учителей-женщин : монография / И. Б. Федотова. – Пятигорск: ПГЛУ, 2001.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2012, № 2

# РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕДАГОГОВ В РАЗВИТИИ ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ СНГ

ROLE OF NATIONAL TEACHERS PEDAGOGICAL HERITAGE IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATION  
IN CIS COUNTRIES

## **Мариносян Т. Э.**

Старший научный сотрудник лаборатории философии образования Института теории и истории педагогики РАО, кандидат философских наук.

E-mail: moscowline@mail.ru

## **Marinosyan T.E.**

Senior research scientist of the laboratory of Philosophy of Education, Institute of Theory and History of Pedagogy (Russian Academy of Education), Candidate of Science (Philosophy)

E-mail: moscowline@mail.ru

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению роли отечественных педагогов в развитии образования в странах СНГ на примере вклада русских передовых просветителей и педагогов в развитие педагогической мысли Закавказья. Освещается значение К.Д. Ушинского в развитии педагогики и школы в странах Южного Кавказа, в частности, в Армении.

**Annotation.** Article is dedicated to the role of domestic pedagogues in the development of education in the CIS countries by the example of the contribution of leading Russian enlighteners and pedagogues to the development of pedagogical thought in Transcaucasia. The significance of K.D. Ushinsky in the development of pedagogy and school in the South Caucasus, particularly in Armenia is highlighted.

**Ключевые слова:** СНГ, глобализация, Закавказье, дошкольное воспитание, образовательная система, К.Д. Ушинский, педагогическая система К.Д. Ушинского, образование в Российской империи, русская прогрессивная педагогика, демократическая народная педагогика, русская педагогическая мысль XIX века, армянская школа и педагогика, национальные школы, русско-армянские связи, Азербайджан, Армения, Грузия.

**Keywords:** CIS, globalization, the Caucasus (Transcaucasia), preschool upbringing, educational system, K.D. Ushinsky, pedagogical system of K.D. Ushinsky, education in the Russian Empire, Russian progressive pedagogy, Democratic public pedagogy, Russian pedagogical thought in the XIX century, the Armenian school and pedagogy, national schools, the Russian-Armenian relations, Armenia, Azerbaijan, Georgia.

В истории формирования и развития российского многонационального государства взаимоотношения между народами, населяющими Россию, имели важное и во многом определяющее значение. Изучение проблем взаимоотношений народов, проживавших на территории России, во все времена было актуальным для представителей различных сфер научной деятельности. В условиях преобразований, происходящих в обществах стран СНГ, усиливается внимание к творческому наследию, как национальных деятелей культур, так и представителей других народов, оказавших влияние на развитие культуры народов своих стран.

Изучение истории взаимоотношений между странами СНГ в области образования и педагогики способствует углубленному осмыслению преобразований в системах образования этих стран, происходящих в русле интеграционных процессов Содружества Независимых Государств.

Преобразования, происходящие в образовательных системах бывших республик СССР на протяжении двадцати лет, все еще продолжают побуждать педагогическую общественность стран СНГ к поиску самобытных национальных вариантов воплощения требований. Вместе с тем, очевидно, что страны Содружества стремятся придерживаться требований и тенденций глобализации, продиктованных современностью. Этот поиск, как показывает жизнедеятельность научно-исследовательских кругов стран Содружества, касается не только современных достижений образовательной и педагогической деятельности зарубежных стран, но также и исторического опыта отечественной образовательно-воспитательной теории и практики, представляющих уникальную ценность.

История развития народного просвещения закавказских регионов Российской империи неразрывно связана с русской культурой и педагогикой. Но после присоединения кавказских стран к России начался качественно новый этап развития педагогической мысли в них. Особое место принадлежит в ней богатому наследию выдающегося русского педагога **К. Д. Ушинского** (1824–1871), оказавшему большое и продуктивное влияние на развитие педагогической мысли Закавказья. Убеждение основоположника начальной школы в России К.Д. Ушинского, состоявшее в том, что обучение должно быть направлено на овладение родным языком, – этим «величайшим народным наставником», – было близко по духу нерусским народам, проживавшим на территории империи.

Весьма значимыми в отношении преобразований в национальных школах регионов России, пережившей отмену крепостного права, оказались идеи К.Д. Ушинского, базирующиеся на принципе народности воспитания. Теоретическое и методологическое, методическое и педагогическое творчество К.Д. Ушинского по своему характеру и содержанию было исторически обусловлено общественно-педагогической ситуацией в России второй половины XIX столетия. В этот период в национальных школах начали применяться методические пособия для учителей начальных классов, учебники и хрестоматии для детей младшего школьного возраста, где реализовалась выдвинутая и научно обоснованная просветительская программа выдающегося педагога.

Стройная дидактическая система К.Д. Ушинского послужила базой и ориентиром для развития теории и практики первоначального образования народов Закавказья.

Учебники К.Д. Ушинского, помимо их использования при изучении грамоты в школах, становились образцами для составления подобных пособий на родных языках народов Кавказа. Например, **А.О. Черняевский** – составитель учебника «Ветен дили» («Родная речь»), а также методического руководства к нему – впервые применил звуковой метод обучения азербайджанскому языку в начальном училище при азербайджанском отделении Горийской учительской семинарии, открытой по инициативе одного из прославленных просветителей и педагогов, создателя нового литературного азербайджанского языка, сторонника демократических, прогрессивных идей русских просветителей 60-х годов М.Ф. Ахундова (1812–1878).

Широко использовал в построении своей педагогической системы принципы К.Д. Ушинского применительно к специфическим условиям Грузии и требованиям грузинского народа один из последователей идей русского педагога в Закавказье, основоположник прогрессивной педагогики в Грузии **Яков Семенович Гогешвили** (1840–1912). По убеждению Я.С. Гогешвили, при изучении русского языка необходимо было учитывать лингвистическую, фольклорную, житейскую специфику каждого народа и «иметь для каждой народности Кавказа особое руководство по русскому языку, обработанное на строго педагогических началах...».

Последователь Я.С. Гогешвили, **Л. Боцвадзе** (1866–1919) – основатель и редактор первого грузинского теоретико-педагогического журнала «Ганатлеба» («Просвещение», 1908–1918 гг.) в своих педагогических воззрениях также исходил из идеи народности. Отводя ведущее место в обучении и воспитании детей родному языку, Боцвадзе считал изучение русского языка непременно.

Педагогические идеи К.Д. Ушинского распространялись в Закавказье разными путями, как посредством его учебников, так и благодаря деятельности выпускников учебных заведений. Согласно плану выдающегося русского педагога велась деятельность таких учебных заведений для подготовки педагогов на Кавказе, как учительская школа в Тифлисе (открыта в 1866 г., с 1872 г. Александровский учительский институт), Кутаисская учительская семинария (была открыта в 1881 г.), Сухумская учительская семинария (открыта в 1915 г.), Эриванская мужская гимназия, Горийская семинария, школа Нерсисян.

Горийская семинария в тот период считалась одним из центров передового русского педагогического влияния на Кавказе. С семинарией сотрудничали многие прогрессивные педагоги, последователи новаторских идей К.Д. Ушинского, такие как Дмитрий Дмитриевич Семенов (1834–1902), А. О. Черняевский (1840–1894), внесшие свой вклад в создании учебной литературы, в разработке и усовершенствовании методов преподавания в школах Закавказья.

**Д.Д. Семенов** за время руководства Закавказской учительской семинарией (1878–1891), имевшей русское, грузинское, армянское отделения, способствовал, по инициативе М.Ф. Ахундова, созданию в 1882 г. азербайджанского отделения, а также открытию в городе Гори женских педагогических курсов и женской прогимназии. В Горийской учительской семинарии сначала получил образование, а позднее преподавал азербайджанский язык поэт, писатель и педагог **Р. Эфендиев**. Формирование прогрессивных взглядов создателя

ряда учебников для азербайджанских школ проходило под влиянием передовых русских педагогов, в особенности К.Д. Ушинского. При создании своих учебников Р. Эфендиев применял принципы, на которых были построены учебники русского педагога «Родное слово» и «Детский мир». Закавказская учительская семинария руководствовалась планом подготовки учителей для начальных школ, разработанным К.Д. Ушинским и представленным им в 1861 г. в статье «Проект учительской семинарии».

Развитие армянской педагогической мысли и школы во второй половине XIX – начале XX века под влиянием идей прогрессивных русских педагогов, в особенности К.Д. Ушинского, было обусловлено внутренними и внешними обстоятельствами, такими как геополитическая обстановка, исторические предпосылки, социальные установки и тенденции, мировоззренческие основы. Идея важности обучения на родном языке естественным образом привлекала внимание создателей национальной педагогики страны, народ которой был лишен возможности иметь собственную систему воспитания и образования по причине частых завоеваний Армении со стороны соседей и неоднократного деления страны между различными государствами. В конце XVII – начала XIX вв. армянские школы открывались не только на территории исторической Армении, но и в иных регионах Российской империи: в Астрахани, Новой Нахичевани, Крыму и др.

Что касается педагогики в древней Армении, как и во многих странах античного мира, педагогические идеи находили отражение в национальном фольклоре в виде басен, притч, сказок, эпосов. Развитию национальной культуры, образованию на родном языке, педагогической мысли способствовало создание армянского алфавита в 405–406 гг. армянским просветителем Месропом Маштоцем (361/362–440). До создания алфавита преподавание в школах велось на сирийском (литературный язык арамеев-христиан) и греческом языках. После присоединения Восточной Армении к России (1828 г.) усилились и упрочились русско-армянские связи, армянская культура получила новый импульс развития, начался качественно новый этап развития армянской педагогической мысли. В распространении прогрессивных, демократических течений в армянской культуре сыграли большую роль армянские общины Москвы, С.-Петербурга, Тифлиса. Надо отметить, что Тифлис как крупный административный и культурный центр Закавказья способствовал расширению культурных и педагогических связей между русским, армянским, грузинским, азербайджанским народами.

Произошли серьезные изменения и в образовательной сфере. Правительство царской империи преимущественное право в развитии просвещения предоставило армянской церкви, которая открывала, согласно «Положению об управлении духовных дел христиан армяно-григорианского вероисповедания» (1836 г.), церковноприходские школы, духовные семинарии, духовные училища. В 1824 г. в Тифлисе была открыта школа Нерсисян, просуществовавшая около ста лет. Из нее вышли многие учителя, публицисты, деятели печати, культуры, просвещения. Одними из первых выпускников школы были Хачатур Абовян (1809–1848) и Степанос Назарян (1812–1879). Школа Нерсисян сыграла большую роль в развитии просвещения и образования армян, проживающих в пределах Российской империи.

С 1830-х гг. подготовкой учителей для армянских школ занимались Ереванская и Шушинская духовные семинарии. В Ереванской семинарии в 1857 г. был впервые введен курс педагогики. С середины 1870-х гг. педагогов готовила и Армянская духовная академия в Эчмиадзине.

В XIX столетии в Восточной Армении действовали три основных вида школ – частные, государственные и церковно-приходские. В Западной Армении государственных учебных заведений для детей не было, функционировали только церковные и частные школы. Во второй половине столетия количество церковноприходских школ в Армении значительно увеличилось, и так как этот факт не мог не насторожить царское правительство, считавшего эту тенденцию опасным, трижды высочайшими указами закрывались почти все эти учебные заведения (в 1885, 1895 и 1903 гг.). Лишь под влиянием демократических требований Революции 1905–1907 гг. школы эти были восстановлены. И только после установления Советской власти в Армении в 1920 г. в республике на законодательном уровне начали открываться армянские школы, где обучение проводилось на родном языке.

В XIX веке на формирование политических, общественных и педагогических взглядов армянских просветителей оказали влияние демократические идеи А.И. Герцена, Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова, В.Г. Белинского. Революционно-демократическое движение 60-х годов в России посредством активной деятельности передовых русских педагогов Н.А. Добролюбова, Н.Г. Чернышевского, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, Н.И. Пирогова оказало сильное воздействие на педагогическую действительность закавказских регионов в деле борьбы нерусских народов за национальное просвещение и развитие прогрессивной педагогической мысли.

Идеи российских демократов, прогрессивных педагогов оказали влияние на формирование социально-политических и педагогических взглядов армянских просветителей, таких как Микаэл Налбандян (1829–1866), Арутюн Аламдарян (1795–1834), Месроп Тагиадян (1803–1858), Х. Абовян (1809–1848), Газарос Агаян (1840–1911).

**Прогрессивные идеи русских просветителей и педагогов не могли не затронуть проблему человека в армянской философской и педагогической мысли.** В 40-60-е годы XIX века в социальной и культурной жизни армянского общества произошел ряд важных изменений, связанных с развитием буржуазных отношений, которые обусловили обращение армянских мыслителей к проблеме человека, осознание ими ее исторической актуальности. В указанный период произошел бурный подъем армянской культуры, философской мысли, педагогики, литературы и искусства. На новый литературный армянский язык были переведены художественные и философские произведения многих известных европейских и русских писателей и мыслителей. Официально господствующая феодально-клерикальная идеология в армянской действительности стала сдавать свои позиции усиливающемуся прогрессивному просветительскому движению. Труды многих просветителей, общественных деятелей, педагогов, таких как Х. Абовян, Н. Зораян (1821–1859), С. Назарян, М. Налбандян, Г. Агаян, А. Папович (Папазян) (1809–1858), А. Свабян (1831–1874), были проникнуты духом антропологического оптимизма.

Философско-антропологические воззрения К.Д. Ушинского, под влиянием которых находилась педагогическая общественность Российской империи, способствовали формированию качественно новой педагогической действительности в Армении.

Педагоги новой формации воплощали идеи народности воспитания в образовательно-воспитательный процесс начальной школы через учебные книги для детей путем воздействия на сознание учащихся близким, родным и понятным им материалом из жизни народа.

Педагогические идеи, методы обучения К.Д. Ушинского творчески применялись просветителями и педагогами Армении в своей педагогической деятельности, в создании учебников родного языка. Внедряя методы и принципы обучения К.Д. Ушинского, армянские педагоги соизмеряли их со свойствами и традициями родного языка, учитывая специфические особенности своей культуры.

Как уже было отмечено, педагогические идеи, философия образования К.Д. Ушинского были близки и необходимы народам, проживающим на территории России. По представлению великого русского педагога, у каждого народа существует национальная система воспитания, особая цель и самобытные средства к достижению этой цели. Образ жизни и обычаи, психология и своеобразное мышление каждого народа, как единство общего и особенного, являются важными условиями в системе воспитания К.Д. Ушинского, которая была благожелательно принята армянской педагогической общественностью. Армянские просветители и педагоги, по примеру К.Д. Ушинского, боролись за самобытность воспитания, отвергая бездумное заимствование педагогических систем, утверждались в мысли, что педагогика каждого народа должна соответствовать его обычаям и традициям, духовным ценностям.

Среди армянских педагогов, участвующих в развитии передовой педагогической мысли на родине, особое место занимает Х. Абовян – основоположник новой армянской литературы. Автор многочисленных трудов, учебников по педагогике получил образование в Дерптском университете, где и произошло его знакомство с русской культурой. Х. Абовян первым в истории педагогики народов Российской империи (в 1838 г.) применил звуковой метод обучения грамоте в учебнике «Преддверие», тем самым, сыграв определенную роль в позднейшем распространении в закавказской действительности методических идей К.Д. Ушинского, в частности, в осуществлении перехода школ южных рубежей Отечества к обучению по звуковому методу. В результате, содержание и методы работы на основах научной дидактики, а также организация образовательной деятельности местных школ заметно улучшились.

Великий армянский писатель и педагог второй половины XIX века **Г. Агаян**, автор оригинальных статей о воспитании и образовании, а также учебников родного языка, пользовавшихся большой популярностью в течение полувека, находился под влиянием теорий и идей Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, труды которых переводились на армянский язык и публиковались в педагогических газетах и журналах в период демократической действительности 1870-80-х гг.

Последователь К.Д. Ушинского в дидактике и методике Г. Агаян в основу своих педагогических воззрений положил народность и родной язык, осознавая, как и многие про-

светители того времени, что идея народности, призвана отстаивать интересы в области образования и просвещения широких народных масс населения Армении, подавляющая часть которого оставалась лишенной образования, элементарной грамотности. Педагог и просветитель, писатель и общественный деятель, ведущий борьбу за демократизацию народного образования, автор учебных и методических пособий **считал русскую культуру одним из самых значимых источников для широкого развития армянской национальной культуры и просвещения.** По учебникам Г. Агаяна, приобретшим широкую популярность в Армении, обучались многие поколения детей. Внедрению в армянские школы звукового метода обучения способствовал созданный педагогом букварь.

XIX век также был богат напряженными творческими исканиями русских и национальных педагогов, направленными на **создание оригинальной теории дошкольного воспитания.** В данной связи важно отметить, что на Кавказе существенное значение придавалось дошкольному воспитанию. В рассматриваемый период на Кавказе зарождалась тенденция создания детских дошкольных заведений, одним из которых был первый армянский детский сад, открытый педагогом Софией Бабаян в Тбилиси в 1880 г.

В содержательную часть методов работы первых детских садов стали закладываться подходы известных русских педагогов 60-х годов XIX века Аделаиды Семеновны Симонович (1844–1933), Елизаветы Николаевны Водовозовой (1844–1923), Евгении Ивановны Конради (1838–1898), принадлежащих к прогрессивному демократическому направлению.

Примером значительного вклада русских педагогов в развитие дошкольного воспитания на Кавказе, в частности в Армении, может послужить следующий факт истории профессиональной деятельности **А.С. Симонович.** А. С. Симонович, видный деятель дошкольного воспитания, участница общественно-педагогического движения 60-х годов XIX в., редактор журнала «Детский сад», вместе со своим супругом Я. М. Симоновичем (1840–1883), врачом по профессии, автором ряда статей по дошкольному воспитанию и соредктором упомянутого журнала, с 1870 г. переезжают из Санкт-Петербурга на Кавказ. В платном детском саду и элементарной школе, которые открывает А.С. Симонович в этом же году в Тифлисе, воспитывались и обучались дети разных национальностей – грузины, армяне, русские. В этих учреждениях Симоновичи, руководствуясь идеями народности воспитания К.Д. Ушинского, стремились адаптировать содержание их деятельности к русским условиям, знакомя воспитанников с культурой и традициями русского народа. Хотелось бы отметить, что характерной особенностью детского сада было отсутствие в нем религиозного воспитания детей.

Армянской педагогической общественности также были известны труды **Е.Н. Водовозовой,** ученицы и последовательницы К.Д. Ушинского. Система семейного и общественного воспитания детей дошкольного возраста, в основе которой лежала идея народности воспитания, нашла свое отражение в трудах многих армянских просветителей и педагогов. Разработанная великим педагогом программа развития у детей родной речи и методика использования в воспитании детей русского фольклора способствовали развитию собственной национальной системы воспитания детей раннего возраста.

С Кавказом было связано начало педагогической деятельности талантливого педагога, общественного деятеля по дошкольному воспитанию **Елизаветы Ивановны Тихеевой** (1867–1943). Е.И. Тихеева вместе со своей сестрой Л.И. Тихеевой-Чулицкой в начале 80-х годов XIX века обучала детей в бесплатной школе, открытой их отцом недалеко от Тифлиса. Будучи так же последователем педагогического учения К.Д. Ушинского, Е.И. Тихеева обращала особое внимание на обучение детей родному языку в начальной школе, творчески использовала принципы народности воспитания в разработке теории дошкольного воспитания.

Вторая половина XIX века была ознаменована тесными литературными, педагогическими, образовательными связями между русскими и армянскими деятелями культуры, представителями общественных движений. В российских учебных заведениях училась и воспитывалась армянская молодежь, переводились на армянский язык педагогические труды Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Я.А. Коменского, издавались газеты и журналы, освещающие передовые педагогические идеи, сыгравшие огромную прогрессивную роль в развитии армянской общественной жизни, мысли и культуры. Хотелось бы отметить, что периодическая литература издавалась в разных регионах России: Журнал «Юсисапайл» («Северное сияние») издавался в Москве (1858–1864 гг.), журнал «Дастиярак» («Воспитатель») – в Феодосии (1873–1874 гг.), «Варжаран» («Школа») – в Тбилиси (1882–1884 гг.), «Манкаваржаноц» («Педагогический очаг») – в Тбилиси, Петербурге (1884–1887 гг.).

В армянских педагогических журналах и газетах публиковались труды К.Д. Ушинского. В статьях, написанных под его влиянием, подчеркивалось особое место педагога в деле развития народного просвещения страны. Литературно-политическая газета «Мшак» («Труженик», издавалась в Тбилиси в 1872–1920 гг.) представляла К.Д. Ушинского как самого уважаемого и известного русского философа-педагога.

Формировавшиеся на русской почве передовые общественные идеи, в том числе в сфере просвещения и демократической педагогики, находили свое распространение в Армении также посредством русских образовательных учреждений. Студенты и выпускники Московского, Петербургского и Дерптского университетов армянского происхождения сыграли решающую роль во всей культурно-просветительской и педагогической жизни армянского народа.

Таким образом, можно констатировать, что прогрессивные идеи К.Д. Ушинского, наряду с педагогическими воззрениями Л.Н. Толстого, Н.И. Пирогова, Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова и их последователей всецело отвечали назревшим потребностям преобразования системы просвещения в многонациональной России. Проникая в закавказские регионы Российской империи с начала 60-х годов XIX века прогрессивные педагогические идеи, благодаря передовым деятелям культуры и просвещения местных народов, оказали сильное влияние на становление демократической педагогической мысли Закавказья, способствовали просвещению заселяющих его народов, воспитанию подрастающих поколений, приобщению национальных культур к культуре русского народа.

Формировавшаяся демократическая педагогика Закавказья следовала за К.Д. Ушинским в вопросе важности сохранения родного языка нации в деле образования и воспитания детей. Передовые идеи русских педагогов, деятелей культуры и просвещения распространялись и укреплялись в Закавказье посредством русской школы, сыгравшей большую роль в процессе возникновения и развития обучения детей на родном языке. Педагогическое наследие педагогов-демократов, особенно К.Д. Ушинского, переводилось на национальные языки, создавались учебники русского и национальных языков для местных школ, воспитывались кадры национальной педагогической интеллигенции, что привело к заложению прочных основ содружества культур русского народа и народов Закавказья. Очевидно, что с именем К.Д. Ушинского связано создание не только русской народной школы и оформление в России педагогики как науки, но и формирование национальных школ и распространение передовой педагогической мысли в регионах отечества с нерусским населением. Классические труды педагога «Человек как предмет воспитания», «Родное слово», «Детский мир» и многие другие произведения получили широчайшую известность в педагогических кругах Закавказья.

История развития педагогики, образования, просвещения Армении неразрывно связана с русской культурой, литературой и передовой педагогической мыслью, особое место в которой принадлежит творческому наследию выдающегося педагога К.Д. Ушинского. История отечественной школы показала, что педагогическая система К.Д. Ушинского была жизненна не только для школ русских народов, но и для учебных заведений нерусских народов России. Имя К.Д. Ушинского служило знаменем передовых педагогов не только русского, но и армянского, наряду с другими народами России, в их борьбе против царившей системы образования и воспитания, за построение народной школы. В этом, отчасти, и заключается величие его педагогического дара.

Результаты изучения архивных документов, анализ истории развития педагогической мысли Армении, **свидетельствуют о глубоком влиянии педагогических идей К.Д. Ушинского на армянскую школу, на становление прогрессивной демократической педагогики в Армении и на сложившуюся в ней систему образования и преподавания.** Несмотря на порой коренные идеологические и политические изменения, происходящие и поныне в странах бывшего СССР, народы стран СНГ с исключительной любовью и с глубоким уважением относятся к памяти К.Д. Ушинского и заслуженно отводят ему одно из первых мест среди классиков мировой педагогики. Русско-армянские культурные, педагогические связи – непрерывный процесс. Естественно, в век глобализации связи эти приобретают новое значение и содержание, однако их духовная основа, во многом заложенная усилиями педагогов, деятелей культуры и просвещения России и Армении, остается неизменной.

Осмысление влияния русской педагогической мысли и образовательных традиций на армянскую педагогическую и образовательную действительность способствует не только выявлению перспектив научного сотрудничества между РФ и Арменией в сфере образования и педагогики. На примере освещения роли педагогического учения К.Д. Ушинского в развитии педагогической мысли Закавказья и, в частности, в Армении во

второй половине XIX века, можно показать, как велико было значение демократической народной педагогики для нерусских народов Российской империи, а, следовательно, СССР, и впоследствии СНГ. Исследование истории возникновения и формирования национальных педагогических школ и концепций способствует укреплению и развитию многовековых связей между странами СНГ в современном культурном контексте в условиях экономических и политических реалий.

И по этой причине в настоящее время в странах Содружества, наряду с изучением и применением передового опыта развитых стран мира в сфере образования, отчетливо проявляются тенденции к расширению масштаба исследований в области теории и истории педагогики, растет интерес к истокам собственных национальных школ, народных педагогов, на развитие которых большое влияние оказывала русская передовая педагогическая мысль.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2012, № 2

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ ЗА РУБЕЖОМ: ЦЕНТРАЛИЗАЦИЯ И ДЕЦЕНТРАЛИЗАЦИЯ

ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION MANAGEMENT ABROAD: CENTRALIZATION AND  
DECENTRALIZATION

**Вульфсон Б.Л.**

Главный научный сотрудник  
Института теории и истории  
педагогике РАО, доктор  
педагогических наук, профессор,  
член-корреспондент РАО  
E-mail: itiprao@mail.ru

**Аннотация.** В статье отражены поиски эффективных методов управления образованием; дана характеристика централизованных и децентрализованных систем управления образованием в современном мире; раскрыты социальные и педагогические аспекты прогнозирования, задачи и функции планирования образования.

**Ключевые слова:** управление образованием, централизация и децентрализация, прогнозирование развития образования, планирование развития образования

**Vul'fson B.L.**

Senior research scientist of the Institute of the theory and history of pedagogic (Russian Academy of Education), Doctor of Science (Education), Professor, Associate member of Russian Academy of Education  
E-mail: itiprao@mail.ru

**Annotation.** Article features searchers for effective methods of management of the Public Education; characteristics are given to centralized and decentralized systems of management of the Public Education in modern world; article discloses social and pedagogical aspects of forecasting, tasks and functions of the Public Education planning.

**Keywords:** Education management, centralization and decentralization, forecasting of Education development, planning of Education development.

В нашу эпоху все в большей мере осознается первостепенная важность проблем управления в разных сферах человеческой деятельности, поскольку становится очевидным, что стихийно развивающиеся и неконтролируемые социальные процессы несут в себе большую угрозу стабильности общества. Естественно поэтому, в общем контексте реформирования образования заметное место занимают поиски более эффективных форм и методов управления, от которых в немалой степени зависят реальные результаты образовательных реформ.

Развернувшаяся в развитых странах в последние десятилетия истекшего века «революция менеджмента» имеет целью дальнейшее развитие теории и практики управления в разных сферах общественной жизни. Первостепенное внимание при этом уделяется экономике, но некоторые общие принципы управления и его совершенствования могут относиться и к образованию, разумеется, при строгом учете его специфики. Одна из самых актуальных задач в этой области – адекватное определение роли центральных, региональных и местных властей. Эта проблема, так или иначе, стоит во всех странах современного мира. При всем разнообразии национальных моделей систем образования, они могут быть сведены, в конечном счете, к двум исторически сложившимся системам – централизованной и децентрализованной.

На протяжении двух последних веков на Западе классическим образцом страны со строго централизованной и административно единообразной системой образования являлась **Франция**. Основание государственных учебных заведений, их финансирование, учебные планы и программы, распорядок школьной жизни, назначение, перемещение и увольнение педагогического персонала – все там детально регламентировалось законами, правительственными декретами, циркулярами центрального ведомства просвещения и контролировалось многочисленными чиновниками, осуществлявшими определенный надзор и за частными учебными заведениями.

До недавнего времени функции региональных и местных властей сводились преимущественно к контролю над выполнением постановлений, идущих «сверху». Такая система, сложившаяся еще в начале XIX в., казалась оправданной, пока число средних учебных заведений оставалось относительно небольшим. Но когда их количество резко возросло, то руководство ими из одного центра в масштабе всей страны становилось все менее эффективным. Являвшееся в свое время значительным преимуществом французской системы просвещения, строго централизованное управление превратилось в помеху.

В 1980-х годах во Франции начался процесс административной децентрализации. Регионам и департаментам были предоставлены права самостоятельно определять направления социально-экономического и культурного развития на своих территориях, с тем, однако, чтобы их решения не противоречили актам, принятым в общегосударственном масштабе. Специально подчеркивалось, что перераспределение властных функций центра и регионов не должно вести к анархической разобщенности и к углублению неравномерности развития различных регионов и департаментов.

Процесс административной децентрализации оказал влияние и на систему образования. Была официально провозглашена задача ограничить функции центральных

властей определением общих целей образования и основных направлений его развития, а решение конкретных вопросов организации различных видов подготовки, аттестации учителей передать региональной и местной администрации. Несколько расширяются при этом права самих учебных заведений. Но государство в лице его центральных органов, как и прежде, несет главную ответственность за состояние образования. Формирование образовательной политики происходит на самом высоком государственном уровне. В этом принимают активное участие Парламент и Совет министров. Непосредственное же руководство системой образования в общегосударственном масштабе осуществляется Министерством национального образования и культуры, которому подведомственны почти все учебные заведения страны, от детских садов до университетов, а также общественные библиотеки, музеи, архивы.

Централизованные системы управления образованием присущи ряду стран Европы, Африки и Азии. Обратимся, в частности, к **Японии**. Там министерство образования определяет основные направления развития образования в национальном масштабе, утверждает учебные планы и программы для школ всех типов. Комитеты образования префектур и муниципалитетов отвечают за организацию, финансирование и деятельность школ на своих территориях. Члены комитетов префектур назначаются губернатором, а муниципальных комитетов – местной администрацией. В своей деятельности они обязаны строго руководствоваться постановлениями центральных властей.

В отличие от централизованных систем, во многих странах сложились устойчивые традиции децентрализации. Штаты в США, земли в ФРГ, кантоны в Швейцарии, штаты в Индии, провинции в Канаде обладают значительной автономией в области просвещения, вплоть до существования особого законодательства.

Децентрализованная система образования и соответствующая организация управления нашла свое яркое проявление в **США**.

В каждом из 50 американских штатов действуют свои собственные законодательные акты в области образования. На уровне штата устанавливаются сроки обязательного обучения, условия приема в учебные заведения, требования к квалификации учителей, минимальный размер их зарплаты, положения об источниках и объеме финансирования учебных заведений. Образовательную политику в масштабе штата определяет совет по образованию, состоящий, как правило, из 7–9 человек, избираемых населением или назначаемых губернатором штата из представителей деловых кругов, профессиональных ассоциаций, научных обществ, конфессий. Подобный порядок комплектования совета нацелен на противостояние ведомственной ограниченности, эгоистическим корпоративным интересам; он должен способствовать привлечению к решению социально значимых проблем образования представителей разных слоев общественности.

Основная административная единица в области образования – школьный округ. На рубеже XX–XXI вв. общее число таких округов в США составляло около 15 тысяч. Округ возглавляется комитетом (5–7 человек), избираемым населением. В его состав, так же как и в советы штатов, входят представители бизнеса, общественных организаций, церквей. К функциям комитета округа относятся сбор местного налога на нужды школ,

распределение финансовых средств между учебными заведениями, надзор за учебной и воспитательной деятельностью школ, наем и увольнение учителей.

До недавнего времени в США не было специального федерального органа управления, который бы обладал значительными властными функциями в сфере образования. В последние десятилетия положение меняется. Одним из важных аспектов современной стратегии образования в США стал устойчивый рост влияния федеральных властей. Принят ряд законов, регулирующих развитие образования в национальном масштабе. В 1979 г. создано самостоятельное Министерство образования. Оно способствует разработке и осуществлению общенациональных образовательных программ.

Но хотя автономия региональных и местных органов управления, а также самих учебных заведений в США несколько уменьшается, она остается пока весьма значительной. Это в большой мере связано с системой финансирования. Удельный вес государственных федеральных ассигнований уступает тем суммам, которые выделяются штатами и учебными округами. И это в значительной мере определяет объем их властных функций.

В Европе страной с ярко выраженной децентрализованной системой образования является **Великобритания**, что связано с ее исторически сложившимся делением на Англию, Уэльс, Шотландию и Северную Ирландию. В каждом из этих регионов система образования обнаруживает определенную специфику. Вместе с тем, всюду правом самостоятельно решать многие конкретные проблемы пользуются как местные органы управления образованием, так и сами школы.

Только в 1945 году в Великобритании впервые было создано министерство образования, которое ныне называется Департаментом образования и науки. Он оказывает определенное воздействие на формирование наиболее общих направлений образовательной политики в масштабах всего государства, но непосредственное руководство деятельностью школ принадлежит местным органам управления образованием. Именно они должны обеспечивать реализацию политики Центра на территориях своих административных единиц. Длительное время между центральными и местными органами управления происходит острое соперничество то в скрытой, а то и в открытой форме. В настоящее время развивающиеся в составных частях Великобритании сепаратистские тенденции ведут к усилению роли региональных органов, которые стремятся быть все менее зависимыми от Лондона.

Децентрализованная система управления образованием в **Германии** определяется ее федеративным устройством. Созданная после Второй мировой войны Федеративная Республика Германия восстановила и законодательно закрепила традиции культурной автономии отдельных германских государств, складывавшиеся на протяжении нескольких столетий. Эти традиции были нарушены только в период гитлеровского режима, когда было создано жестко централизованное управление образованием, соответствующее общей политике и идеологии тоталитарного государства. Теперь каждая из германских земель, составляющих федерацию, имеет свое правительство и законодательное собрание (ландтаг). Управление образованием осуществляется соответствующими министерства-

ми. Земельное министерство определяет обязательные для всех школ административные правила и основные направления содержания образования.

Организация и деятельность школ в разных землях традиционно обнаруживали определенные различия. Сохраняются они и поныне, особенно при сравнении ситуации в прежних 11 землях Западной Германии и новых пяти землях, вошедших в ФРГ после объединения страны. В последние годы принят ряд решений, усиливающих самостоятельность школ: они могут вносить определенные изменения в утвержденные земельными властями учебные программы, исходя при этом из специфики данной местности, особенностей ее социально-экономического развития, своеобразия контингента учащихся, реальных финансовых возможностей.

В то же время значительные права принадлежат федеративным органам. В 1970 году было создано федеральное Министерство образования и науки. Оно не вмешивается в вопросы оперативного управления; его функции – планирование образования в национальном масштабе, определение основных направлений развития высшей школы, вопросы международного сотрудничества в области образования и науки.

В Азии примером децентрализованного управления образованием может служить **Индия**, являющаяся федеративной республикой. Многие из входящих в нее 25 штатов по размерам территории, численности населения и этнически-культурному своеобразию фактически не уступают ряду независимых государств. Соответственно, значительные различия обнаруживаются и в организации образования. Именно на уровне штатов принимаются важнейшие решения, касающиеся основания учебных заведений, их финансирования, содержания образования, положения учителей.

Ни централизованные, ни децентрализованные системы образования не могут быть оценены однозначно положительно или отрицательно. Полемика вокруг этой проблематики уже долгое время ведется как в отдельных государствах, так и в международном масштабе.

Централизованная система способствует созданию национальных образовательных стандартов, сохранению и упрочению чувства культурной общности всего населения страны. В то же время она усиливает авторитарные тенденции в руководстве образованием, сковывает инициативу работников школ и местной администрации, затрудняет поиски новых путей, навязывает излишнее единообразие форм и методов педагогической работы, игнорирует или недооценивает значение региональной специфики.

Децентрализованная система открывает большой простор развитию местной инициативы, облегчает проведение разнообразных педагогических экспериментов, значительно полнее учитывает местные особенности, имеющие отношение к задачам обучения и воспитания. Процесс децентрализации теоретически не должен ослаблять роль государства и общенациональных общественных организаций в развитии образования. Но на деле децентрализация нередко приводит к непомерно глубокому расхождению школьного образования в разных регионах страны, препятствует складыванию общегосударственных образовательных стандартов, усиливает неравенство в финансировании образования в зависимости от уровня социально-экономического развития того или ино-

го региона. К тому же, нет оснований полагать, что децентрализация непременно ведет к демократизации образования, а централизация будто бы обязательно чревата жестким авторитаризмом. Демократизацию нельзя понимать, как потакание своеволию чиновников местных органов управления, стремящихся освободиться от контроля центральной государственной власти.

Знакомство с международным опытом не свидетельствует о том, что в сфере образования местная бюрократия демократичнее или гуманнее, чем чиновники центрального аппарата. Напротив, именно сильное правовое государство, поддерживающее принцип равенства всех перед законом, должно являться гарантом соблюдения демократических прав в разных сферах общественной жизни, включая и образование. Наконец, нельзя не учитывать, что в настоящее время глубокая децентрализация образования в некоторых странах усиливает центробежные тенденции, ставит под угрозу политическую и культурную целостность государства.

Централизованные системы образования в одних странах и децентрализованные в других сохраняются. Специфика национальных традиций обнаруживает большую устойчивость. Тем не менее, под влиянием новых социально-экономических императивов и интегративных процессов эти две системы обнаруживают заметную тенденцию к конвергенции.

В тех странах, для которых была характерна крайняя децентрализация, теперь усиливается роль центральных властей и, напротив, в странах с гипертрофированными центральными системами образования расширяются функции региональных и местных органов управления. Одновременно практически везде расширяется участие общественности в процессе принятия важных решений, касающихся судеб образования. Таким образом, идет поиск оптимальной модели управления, наиболее адекватно отвечающей актуальным задачам развития образования.

*Важное условие эффективности стратегического управления образованием – систематический учет данных социальной и педагогической прогностики.* Он позволяет с той или иной степенью достоверности предвидеть, развития каких новых явлений и тенденций следует ожидать в грядущие годы и десятилетия.

В странах Севера функционируют десятки научных центров, специализирующихся на разработке социальных прогнозов и футурологических сценариев. Почти все они, так или иначе, касаются перспектив развития образования, поскольку оно закономерно рассматривается как область, где существуют наибольшие возможности для «вмешательства в будущее» путем формирования кадров для обновляющегося производства и гражданского общества.

Значительное развитие получили и прогнозы, специально посвященные сфере образования. По своему содержанию они крайне разнообразны: одни имеют в виду относительно недалекое будущее и фактически смыкаются с перспективным планированием, другие рисуют картину образования через много десятилетий и носят футурологический характер; одни посвящены количественной эволюции образования, другие ставят в центр внимания предполагаемые качественные сдвиги.

Отдельные прогнозы выглядят фантастическими предположениями кабинетных теоретиков, далеких от актуальных проблем и насущных потребностей системы образования. Порой само обращение к футурологической проблематике является как бы попыткой «заслониться» от мрачной действительности, от трудных проблем («бегство в будущее»). Но и такие сценарии могут приобрести определенное реальное значение, если они оказывают воздействие на умонастроение общественности. Известно, что в результате срабатывания механизма обратной связи прогноз, вне зависимости от его реальной обоснованности, может либо стимулировать интерес к тому или иному явлению, либо ослабить его, способствовать или, напротив, препятствовать развитию прогнозируемого процесса.

Анализ этой проблематики не должен ограничиваться рассмотрением лишь новейших прогнозов. Трудно определить эвристическую ценность разработок, создающихся в настоящее время и имеющих в виду грядущие десятилетия.

Ведь будущее многовариантно и, следовательно, любые прогнозы, относящиеся к социальной сфере, фактически носят гипотетический характер. Формулируемые учеными закономерности развития общества всегда условны и отнюдь не обладают непреложностью естественнонаучных законов. Даже самый лучший прогнозист не обладает даром ясновидения.

Поэтому для оценки методологического уровня и степени достоверности прогнозов целесообразно обращение и к тем из них, которые составлялись несколько десятилетий назад. В названиях многих из них неизменно фигурировал 2000 год. Тут определенную роль играла магия «круглых» дат, причем она тем сильнее, чем «круглее» дата. Естественно поэтому особое внимание к 2000 году, знаменовавшему одновременно конец десятилетия, столетия и тысячелетия.

Сегодня это время наступило и теперь мы можем «сверить» эти прогнозы с реальностью. Некоторые прогнозы в той или иной степени оправдались, другие же оказались ошибочными, но велика ли тут вина прогнозистов? В основе многих прогнозов лежит экстраполяция, т.е. мысленное продолжение в будущее линии количественного развития образования, исходя из данных об этом развитии в прошлом и настоящем. Как известно, экстраполяция – один из главных методов прогнозирования, но он дает наиболее достоверные результаты, если происходит плавное эволюционное развитие образования в рамках относительно стабильной системы.

Однако в условиях резких количественных колебаний и глубоких структурных изменений линейная экстраполяция оказывается недостаточной для высококачественного прогноза и должна корректироваться поправочными коэффициентами, учитывающими дальнейшие изменения социально-экономической структуры, особенности демографической эволюции, сдвиги в социальной психологии масс, наконец, модификацию самой системы образования. Следует признать, что задача создания стройной научно обоснованной системы подобных поправочных коэффициентов пока нигде не реализована.

В наше время особенно наглядно выявилась непредсказуемость не только отдаленного, но и совсем близкого будущего. Кто бы мог в начале 1980-х гг. предвидеть, что уже

через несколько лет как бы внезапно на территории Советского Союза и в Восточной Европе произойдут огромные перемены в сфере политики и социальных отношений, которые, в свою очередь, существенно отразятся на состоянии, целях и задачах образования?

Претенциозные предсказания, оперирующие такими категориями, как «неизбежно», «непременно», «несомненно», фактически лишены научной ценности. Тем не менее, серьезные прогностические разработки, опирающиеся на объективную оценку реальных тенденций развития образования в прошлом и настоящем, представляют большой интерес. Международные сопоставления в области педагогической прогностики способствуют созданию научно обоснованных программ и планов развития образования в грядущие годы и десятилетия.

Планирование – одна из важнейших функций управления образованием. В странах с централизованным управлением планирование организуется министерствами и другими центральными ведомствами, а сами планы составляются первоначально в национальном масштабе, а затем адаптируются к потребностям регионов. В федеративных государствах, напротив, планирование являлось главным образом прерогативой региональных органов (штатов в США и Индии, земель в ФРГ, провинций в Канаде). Теперь, однако, обнаруживается тенденция к расширению централизованного планирования.

Проблемы планирования образования не замыкаются в национальных рамках, становятся объектами внимания влиятельных международных организаций. В частности, под эгидой ЮНЕСКО функционирует Международный институт планирования образования, располагающийся в Париже. Он проводит международные конференции и рабочие совещания специалистов, где рассматриваются актуальные проблемы теории и практики прогнозирования и планирования образования, регулярно издает серию брошюр под общим названием «Принципы планирования образования», авторы которых нередко пытаются совместить исследование теоретических вопросов планирования с непосредственной практикой составления планов.

С учетом социально-экономических императивов, а также демографической эволюции разрабатываются программы, предусматривающие численность учащихся разных типов учебных заведений, количество преподавателей, которые должны быть подготовлены, программы капитального строительства и модернизации учебной инфраструктуры и, наконец, размеры государственных ассигнований на нужды просвещения. К составлению планов привлекаются, помимо деятелей ведомств образования, экономисты, социологи, демографы.

В ряде стран планы до сих пор носят преимущественно индикативный характер, являются в значительной мере прогнозными документами, обозначающими желаемое направление развития образования. Но усиливается и тенденция перехода к директивному планированию. Одна из его главных задач – обеспечить подготовку квалифицированных трудовых кадров. При этом в недалеком прошлом имелись в виду потребности производства на ближайшее время, на одно – полтора десятилетия; считалось нужным избегать «переобученности» населения. Теперь составители планов все больше руководствуются концепцией «квалификационного запаса», т.е. подготовки такого

количества квалифицированных работников, которое сегодня может показаться избыточным, но в перспективе открывает возможность развивать в будущем высокотехнологичное производство.

**Список литературы:**

1. *Carnoy, M. Mondialisation et reforme de l'education: ce que les planificateurs doivent savoir / M. Carnoy. – P., 1999.*
2. Образование – сокровище // Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века. – P.: ЮНЕСКО, 1997.
3. *Поташник, М.М. Управление развитием школы / М. М. Поташник, В. С. Лазарев. – М., 1995.*
4. Управление школой: теоретические основы и методы / под ред. В. С. Лазарева. – М., 1997.
5. UNESCO. Planification et gestion du developpement de l'education / Le Congres international. – Mexico, 1990.
6. *Алферов, Ю. С. Управление образованием в США / Ю. С. Алферов // Педагогика. – 1994. – № 1.*
7. *Magnen, A. Les projects d'education: preparation, financement et gestion / A. Magnen. – P., 1990.*

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2012, № 2

# СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ВЫСШЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ США

UNITED STATES SOCIO-ECONOMIC MODEL OF HIGHER AND PROFESSIONAL EDUCATION

## **Неборский Е.В.**

Старший преподаватель Удмуртского  
государственного университета,  
кандидат педагогических наук  
E-mail: neborский@list.ru

## **Neborskiy E.V.**

Professor of the Udmurt State University,  
Candidate of Science (Education)  
E-mail: neborский@list.ru

**Аннотация.** В статье рассматривается социально-экономическая модель высшего и профессионального образования США, ее особенности, структура, источники финансирования и каналы распространения, приводятся статистические данные.

**Annotation.** Article considering socio-economic model of higher and professional education in the United States; its features, structure, funding sources and distribution channels, statistical data are providing

**Ключевые слова:** социально-экономическая модель, исследовательские университеты, высшее и профессиональное образование, финансирование.

**Keywords:** socio-economic model, research universities, higher education, professional education, funding.

Если еще в середине XX века во всем мире, в том числе и в США, инвестиции в человека и его образование рассматривались как некая социальная уступка бизнеса, то в современном мире экономика перестраивается на новый уровень, где такие инвестиции начинают играть заметную роль [7, с. 263–290]. Как известно, особенность системы образования заключается в том, что она выполняет и важные социальные функции: регенерирует и распространяет новые знания, позволяет людям реализовываться, заниматься саморазвитием, создает определенного вида коммуны по интересам и т.д.

Образование – это не только получение профессии, это источник развития общества. Важно понимать, что на каком уровне находится развитие системы образования, в особенности высшего образования, на таком уровне социального развития находится и само общество. Образование становится неким зеркалом общества, демонстрируя его внутреннюю сложность. Так, например, проводя исследования, гарвардский профессор Э. Глейзер установил прямую зависимость между количеством жителей, имеющих высшее образование в регионе, с ростом населения, ростом доходов и качества жизни. Позднее, математически было доказано, что при повышении процента людей, имеющих высшее образование, возрастает продуктивность всей рабочей силы региона, а также уровень заработной платы всех категорий занятых [4, с. 27].

В США, как и в некоторых других развитых странах, важными источниками образования являются формальное образование и профессиональное образование.

**Формальное образование** представляет собой классический тип образования, то есть подготовку в колледжах и университетах. По данному показателю США занимают одно из лидирующих мест в мире: около 54% всей американской рабочей силы имеют высшее и незаконченное высшее образование. От 30 до 40% младшего обслуживающего персонала вроде медицинских сестер или техников также обучались при университетах по двухгодичным профильным программам.

Развитая сеть частных и государственных учреждений высшего и среднего профессионального образования позволяет большей части населения получить профессию. В рейтинге доступности высшего образования США в 2009 году заняли 4-е место [1, с. 30]. Огромное внимание в системе высшего образования США уделяется подготовке инженерных кадров, поскольку именно они, как считается сегодня в научном сообществе, играют важную роль в развитии новых технологий, способствующих развитию экономики [9, с. 21]. Как отмечается в работе Л. Ферлегера и В. Лазоника, этому способствовала история «земельных университетов», которые оказали огромное влияние на развитие системы образования Америки [5, с. 116–128].

**Профессиональное образование** в США представлено различными учебными центрами частных компаний – прежде всего, крупных корпораций. *Под профессиональным образованием подразумевается подготовка на «рабочих местах».* Иными словами, подготовка вне стен университета. Такая подготовка может быть как в учебном центре, так и непосредственно в помещении предприятия, где трудится работник. Подобную подготовку проходят около 30% всей рабочей силы и 12–17% управленческих кадров. Существует еще один источник получения профессионального образования – это армия. Здесь по-

казатель не так высок: всего 2%, но это связано, скорее, с профильностью, нежели с низким качеством подготовки. В армии, как правило, готовят различный обслуживающий технику персонал – авиамехаников, инженеров, техников по ремонту и обслуживанию информационного оборудования, систем навигации и т.д. Существует и такое понятие как «образование взрослых», в рамках которого только в 2005 году в различных программах обучения приняло участие свыше 93 млн. человек, то есть 44% всего взрослого населения.

Иными словами, количество источников по получению образования и профессиональной подготовке не ограничено формальным образованием, а непосредственно формальное образование представлено широко и повсеместно – от простых типов, как колледж, до сложных типов, как исследовательский университет. Все это открывает дополнительные возможности в получении образования, и, в конечном счете, стимулирует развитие социума и экономики.

Еще одной особенностью американской системы образования является постоянный рост инвестиций в данную отрасль, как со стороны государства, так и со стороны частного сектора. За последние тридцать лет, начиная с 1970-х гг., уровень инвестиций в эту отрасль вырос более чем на 70%, достигнув уровня в 850 млрд. долл. к концу первого десятилетия XXI века. В целом из государственных источников всех уровней финансируется 75% всех учреждений сферы образования США – от учреждений дошкольного образования до университетов. Приблизительно 20% всех ассигнований в отрасль образования являются частными. Это демонстрирует преобладающую роль государства в финансировании формального образования, что является важным фактором в развитии науки и образования. Кроме того, США являются лидерами в области затрат на образование от ВВП: в США они составляют 7,5%, тогда как в Дании – 7%, Норвегии – 6,6%, Великобритании – 6,1%, Германии – 5,3% и т.д. [3, с. 40]. Для сравнения, в России в период с 1995 по 2000 гг. затраты на образование составляли приблизительно 0,5%, после 2000 по 2008 гг. наметился постепенный рост, который к концу периода достиг 4%. Сейчас расходы на образование, по плану правительства, в период с 2012 по 2014 гг. вновь будут сокращены до 3,6% от ВВП.

В системе образования США существует и прочная структура профессорско-преподавательского состава. Сфера образования располагает хорошо подготовленными педагогическими кадрами. Так, например, в 2005 году в США было 3,5 млн. школьных учителей и 1,3 млн. преподавателей университетов. Еще более 1 млн. имело работу, связанную с преподаванием: лекторы, специалисты в области образования, консультанты, преподаватели в музеях и библиотеках и т.д. Также административный и обслуживающий персонал в сфере образования насчитывал более 1,3 млн. человек. Это показатель прочной базы, на основе которой осуществляется функционирование системы образования в целом.

От общей характеристики перейдем непосредственно к деталям. Итак, формальное образование в США, как уже упоминалось, представлено широко и повсеместно. Существует несколько источников получения формального образования.

Общая численность студентов вузов и средних специальных учебных заведений составляет около 18 млн. человек, из которых 11 млн. обучаются в университетах и 4-го-дичных колледжах, а 7 млн. – в 2-годичных колледжах, где дается постшкольное специальное образование. Как уже отмечалось выше, число учреждений высшего образования на 2009 год составляло 4,3 тыс. заведений – 1,85 тыс. государственных и 2,45 частных учебных заведений. Это также одна из главных особенностей системы высшего образования США: приблизительно 56% находится в доле частного сектора и 44% в доле государственного сектора. Показательно, что в некоторых других странах, таких, как Гонконг, Япония, Южная Корея процент государственных высших учебных заведений значительно превышает процент частных высших учебных заведений. Не говоря уже о превалировании государственных высших учебных заведений в развивающихся странах.

Особенность системы высшего образования США такова, что большая часть университетов, являясь частными, тем не менее, финансируются за счет грантов федерального правительства с той целью, чтобы последнее могло поддерживать процесс исполнения социального заказа и одновременно обладать определенными правами, обеспечивая развитие знаний в университетах, как общественного достояния, а не частного конкурентного преимущества. Вообще в политических кругах США бытует мнение, что университеты являются ресурсом экономики в борьбе за мировые рынки и экономический рост [6, с. 363–373].

Университет, прежде всего, жизненно важный орган общества, без которого оно не будет полноценно существовать, что убедительно доказывается в статье Гринвуда [8, с. 1–21], и по этой причине федеральное правительство оказывает серьезную финансовую помощь университетам и высшему образованию вне зависимости от того, является университет частным или публичным (то есть государственным).

В связи с тем, что в США возникло множество разнообразных форм организации высших учебных заведений, международный Фонд Карнеги по развитию образования в 1994 году предложил собственную классификацию. Согласно строго определенным критериям определяется тип высшего учебного заведения. В действительности их классификация достаточно сложна и многообразна: они различаются по форме организации и по профильному типу. Под профильным типом подразумевается не специализация в какой-либо научной отрасли (физико-математический университет, гуманитарный университет и т.д.), а профиль университета с точки зрения комплексности функций, то есть того набора и количества функций, которые он осуществляет. Первый тип представляет собой классический университет. Второй тип – исследовательский университет. Существует огромная разница между этими двумя понятиями [2, с. 34].

Классический университет сегодня есть, пожалуй, во всех странах мира, где существует система образования, даже в отдаленных африканских республиках и таких странах, как Панама, Венесуэла и т.д. (сегодня из 193 суверенных государств 180 имеют сформированную систему образования). Классический тип университета представляет собой образовательный центр, который осуществляет подготовку специалистов (бакалавров, магистров и т.д.) в очной и заочной (иногда дистанционной) форме обучения и осуществляет исследования по программам грантов в области фундаментальных наук. В точно таком же виде они представлены в США.

На самой низшей ступени, на 10-м уровне, стоят профессиональные школы университетов и специализированные институты, задачей которых является обеспечение населения высшим образованием на всех уровнях: от бакалавра до доктора наук. Сюда обычно входят: различные теологические школы, медицинские и инженерные школы, школы бизнеса, искусств и т.д. На сегодняшний день в США насчитывается 352 таких специализированных вуза, где обучается свыше 500 тыс. студентов.

Выше на ступень, на 9-м уровне по классификации Фонда Карнеги, расположены 2-годичные колледжи. В США насчитывается 1155 заведений подобного типа, где обучается 5,4 млн. студентов (около 37% от общего числа всех учащихся) по различным специализированным программам – медицинских сестер, социальных работников и т.д., то есть профессий, которые не требуют полномасштабного высшего образования.

На 8-м и 7-м уровнях стоят 4-годичные колледжи – их общее число составляет 612 заведений. Данные колледжи являются, как правило, институтами, которые присваивают степени бакалавра в самых различных областях – от естественнонаучных до гуманитарных отраслей. В таких учреждениях обучается свыше 1,1 млн. человек ежегодно, что составляет приблизительно 7–9% от общего числа студентов. Различие 7-го и 8-го уровней классификации Фонда Карнеги заключается в условиях приема абитуриентов и элементарного коэффициента конкурентоспособности учебного учреждения на рынке образовательных услуг страны, то есть качество образования, степень разнообразия и содержательности учебных программ и т.д.

Как следствие, вполне логично, что на следующих ступенях классификации Фонда Карнеги, 6-м и 5-м уровнях, стоят университеты и колледжи, которые помимо степени бакалавра присваивают также степень магистра. Таких учебных учреждений в США – 531. Различие в 6-м и 5-м уровнях определяется также в коэффициенте конкурентоспособности вуза на рынке образовательных услуг. Но в данном случае, еще одним из критериев этого коэффициента является количественный показатель студентов. Для 6-го уровня планка поставлена на уровне 1500–2500 человек, для 5-го уровня, соответственно, свыше 2500 человек. В отношении общего числа всех студентов страны, в таких учебных учреждениях обучается 21–23% студентов или свыше 3 млн. человек.

Четвертый и третий уровни классификации учебных заведений представлены университетами, в которых, кроме бакалавриата и магистратуры, есть и докторантура. Как правило, такие университеты обладают собственными исследовательскими проектами или даже школами, однако масштабы их, чаще всего, не так велики. В США насчитывается 529 таких учебных учреждений с 1,3 млн. студентов, то есть приблизительно 9% от общего числа. Различие между уровнями заключается в коэффициенте работоспособности докторантуры, количественным выражением которого является общее число защищаемых диссертаций в год. Для 4-го уровня эта планка находится на уровне 10 докторских степеней по трем специальностям ежегодно или 20 докторских степеней по 1 специальности ежегодно. Для 3-го уровня эта планка заметно выше: не менее 40 докторских степеней ежегодно по пяти и более специальностям.

И, наконец, на вершине этой классификации расположены так называемые исследовательские университеты. Их общее число составляет 235 учебных заведений, где обучается около 2,8 млн. студентов или 19–21% от общего числа. Это наиболее крупные представители системы высшего образования США и, как правило, с мировым именем. Они осуществляют образовательную функцию и предлагают широчайший спектр образовательных программ на всех уровнях: от бакалавра до доктора наук. В них сосредоточены крупнейшие американские научные школы и исследовательские проекты. Это университеты, где проводится львиная доля фундаментальных научных исследований.

Различие между уровнями классификации Фонда Карнеги заключается в том же коэффициенте конкурентоспособности вуза. В данном случае он выражен количественным показателем защищаемых при университете диссертаций, от совокупности доходов и получаемой от государства поддержки. Для 2-го уровня характерны показатели: от 40 диссертационных защит ежегодно по пяти и более специальностям и объем финансовой поддержки государства в пределах 15–40 млн. долл. Для 1-го уровня характерны показатели: от 50 диссертационных защит ежегодно по пяти и более специальностям и финансовая поддержка в размере не менее 40 млн. долл. [10, с. 26].

На рейтинг университета влияет и такой показатель, как научное цитирование, то есть ссылки и упоминания публикаций научных школ университета и их авторов (американские коллеги часто упрекают российских ученых в «усложнении» материала, его оторванности от читателя, отчего цитирование российских научных работ значительно ниже, даже переведенных на английский язык, как самый распространенный язык в научном мире). Они также учитываются при ранжировании университетов в рейтинге «Times Higher Education». Этот авторитетный ежегодник, начиная с 2004-го года, каждую осень подводит итоги и составляет список 200 наиболее успешных высших учебных заведений мира.

Одной из особенностей системы образования в США является развитый канал профессионального образования, который подразумевает подготовку рабочих кадров по специальным программам, не связанным с формальным образованием. Как я упоминал выше, это, по сути, подготовка специалиста по профильной программе, по окончании которой он получает знания и навыки, необходимые ему для работы. По оценкам специалистов, расходы в этой области достигают 100 млрд. долл. ежегодно. Образовательные программы такого плана имеют 76% крупных корпораций США, в которых штат превышает 500 человек или 30% от общего числа всех фирм страны. Например, компания «Дженерал моторс» тратит на повышение квалификации персонала в среднем 80 млн. долл. в год.

Образовательные программы, как правило, представляют собой курс лекций и/или практических занятий, на которых сотрудники получают знания, необходимые им для исполнения служебных обязанностей, либо для повышения уровня квалификации, либо для обеспечения техники безопасности – особенно это касается различных компаний, чья деятельность связана с нефтью, ядерной энергией, металлургией и т.д. Обучение проходит либо непосредственно на рабочих местах, либо в специально соз-

данных учебных центрах. Бывают случаи различных договоров с институтами – то есть, говоря юридическим языком, с третьими лицами. Срок обучения и образовательные особенности программ зависят от цели курса. Обычно, для курса повышения квалификации, связанного с освоением новой технологии производства или его процесса, предусматривается 500–600 часов учебный план. Например, после открытия предприятия по производству грузовых автомобилей в городе Форт-Уэйн «Дженерал Моторс» провела подготовку 3 тыс. рабочих. Курс составлял 633 часа и подразумевал освоение новой техники и группового метода работы. А компания «Ксерокс» подготовила управленческие кадры для 100 из 300 своих поставщиков, затратив 1,5 млн. долл.

По разным оценкам 27% компаний предоставляли возможность совершенствования знаний по языку и математике, 53% – по пользованию ПК, 82% – по технике безопасности. В среднем на такие программы расходуется, как уже упоминалось, до 100 млрд. долл. ежегодно. Например, доля расходов на профессионально-техническую подготовку кадров в компании «Форд» составляет около 25% от общего бюджета.

Безусловно, важной составляющей учебного процесса, а правильнее сказать одной из главных его задач, является улучшение качества продукции при наименьших затратах и повышение производительности труда. Например, учебный центр компании «Моторола» предлагает 25 таких курсов из 67 программ, то есть где-то 36% от общего числа курсов. Как правило, среди курсов, которые предлагают такого рода центры, встречаются: «финансовое и стратегическое управление», «подходы к проблеме качества», «оценка работника», «управление информацией», «управление производством и оплата труда» и т.д. Кроме того, для сотрудников дается информация о структуре компании, ее условиях – оплаты труда, больничного, отпуска и т.д. Это делается с целью создания прозрачной и ясной для всех системы критериев оценки труда, которые способствуют повышению эффективности работы компании. Иными словами, когда работник знает, как и сколько он может заработать и что для этого он должен сделать, возникает его непосредственная заинтересованность в участии в процессе производства, то есть стимул [3, с. 17–18].

Определенную долю расходов в сфере переподготовки рабочих кадров и кадров с устаревшей технической квалификацией имеет и непосредственно государство. К концу первого десятилетия XXI века эти расходы достигли 5,3 млрд. долл., хотя этот уровень все еще ниже, чем в других странах: США – 0,2% ВВП, Великобритания – 0,5% ВВП, Швеция – 3% ВВП. Тем не менее, правительство США, в сравнении с предыдущим десятилетием утроило этот показатель, расширило спектр программ переподготовки (только в 1998 году в них приняло участие свыше 600 тыс. человек) и наметило определенную законодательную базу для дальнейшего развития профессионального образования.

Стоит отметить, что не последнюю роль сыграла в этом и правовая поддержка государства. В 1964 году в США был принят закон об экономических возможностях, на основании которого были созданы трудовые корпуса более чем в 100 регионах страны, где молодые люди могут и по сей день прослушать нужный курс. Еще раньше,

в 1962 году, был принят закон о развитии и подготовке рабочей силы, который предусматривал переподготовку работника на законодательном уровне. Затем Конгрессом был принят закон о занятости и подготовке кадров 1973 года – он предусматривал возможность муниципальных властей реализовывать программы профессиональной подготовки за счет грантов федерального правительства. За ним последовал закон о партнерстве в сфере подготовки кадров в 1982 году – закон привлек к профессиональному образованию частный сектор. В 1998 году был принят закон об инвестициях в рабочую силу – закон напрямую связан с теорией развития человеческого капитала и предусматривает ряд серьезных изменений в данном вопросе.

Подводя итоги, стоит отметить, что, несмотря на некоторые проблемные аспекты, связанные, как правило, с финансовыми трудностями, в целом, социально-экономическая модель высшего образования США представляется одной из наиболее эффективных моделей на сегодняшний день.

По уровню доступности высшего образования в 2009 году США заняли 4-е место. Несмотря на довольно высокую стоимость образовательных услуг (самая дорогая в мире), федеральное правительство изыскивает множество путей решения данной проблемы, о чем довольно подробно написано в книге «Университеты США: образовательный и научный центр». Сюда входят и федеральные гранты на обучение, и беспроцентные займы, и, так называемая отработка. Иными словами, при всей сложности проблемы государство старается поддерживать талантливых студентов. Именно поэтому США попали на 4-е место, обогнав целый десяток стран, где стоимость образования в разы ниже. Для сравнения: в графе «способности оплачивать высшее образование населением» Россия занимает 7-е, Германия – 8-е, а США – 13-е место. В то время как в графе «доступности высшего образования» Россия занимает 12-е, Германия – 11-е, а США, как уже упоминалось, 4-е место [1, с. 30]. Кроме того, США, из года в год, занимают 1-е место по охвату населения высшим образованием.

Что касается вариативности, то в этом вопросе США так же могут похвастаться широчайшим спектром образовательных программ самого высокого уровня, а главное – количеством источников получения образования. Это порождает и функциональность, которая, в свою очередь, крайне важна для американцев – эта нация практичных людей, предпочитающих прикладную пользу. Множественность источников получения образования создает шансы для талантливых людей, повышает их конкурентоспособность на рынке труда, задает высокий интеллектуальный уровень общества, и, как итог, помогает обеспечить высокую отдачу. Инвестиции в человека, в рабочую силу, сегодня, пожалуй, являются одним из определяющих факторов развития экономики, а одной из составляющих такой инвестиции является непосредственно образование.

*Список литературы:*

1. Карпенко, О. М. Высшее образование в странах мира: анализ данных образовательной статистики и глобальных рейтингов в сфере образования / О. М. Карпенко, М. Д. Бершадская. – М.: Издательство СГУ, 2009.
2. Неборский, Е. В. Университеты США: образовательный и научный центр : монография / Е. В. Неборский. – Саарбрюккен: Издательство «LAP Lambert Academic Publishing GmbH&Co. KG», 2011. – 180 с.
3. Неборский, Е. В. Экономика образования США: университеты и капитализация: монография / Е. В. Неборский. – Саарбрюккен: Издательство «LAP Lambert Academic Publishing GmbH&Co. KG», 2012. – 76 с.
4. Engines of Economic Growth. The Economic Impact of Boston Eight Research Universities on the Metropolitan Boston Area // Appleseed, 2003.
5. Ferleger, L. Higher Education for an Innovative Economy: Land-grant Colleges and the Managerial Revolution in America / L. Ferleger, W. Lazonick // Business & Economic History. Wash. (DC): AAAS, 1994. – № 23(1). – P. 116–128.
6. Florida, R. The Role of the University: Leveraging Talent, Not Technology // AAAS Science and Technology Policy Yearbook 2000 // A. Teich, S. Nelson, C. McEnaney, S. Lita (ed.) Wash.(DC): AAAS, 2000. – P. 363–373.
7. Goldin, C. The Human-Capital Century and American Leadership: Virtues of the Past // The Journal of Economic History. – № 61. – P. 263–290.
8. Greenwood M.R.C. Risky Business: Research Universities in the Post-September 11 Era // AAAS Science and Technology Policy Yearbook 2003 // A. Teich, S. Nelson, S. Lita (ed.) Wash. (DC): AAAS, 2003. – P. 1–21.
9. Marcus, A. Engineering in a Land Grant Context: The Past, Present, and Future of an Idea. – Chicago: Marcus, 2005.
10. Weerts, D. State Governments and Research Universities: A Framework for a Renewed Partnership. – New York: Routledge, 2002.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2012, № 2

# РАЗВИТИЕ УЧЕНИЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

DEVELOPMENT OF STUDENT'S SELF-ADMINISTRATION AS THE FACTOR OF FORMATION  
OF STUDENTS SOCIAL COMPETENCE

## **Аракчеева О.Е.**

Заместитель директора по воспитательной  
работе МБОУ «Гимназия № 7», г. Казань  
E-mail: olga\_arakcheeva@mail.ru

**Аннотация.** В статье выявлены потенциальные возможности ученического самоуправления как фактора становления социальной компетентности учащихся общеобразовательных учреждений и особенности педагогического сопровождения процесса формирования и развития данного личностного качества школьников. Самоуправление выступает психологической основой становления социальной компетентности учащихся, так как в процессе самоуправления учащимся присущи направленность на обретение собственной значимости среди других, стремление стать субъектом общения и совместной деятельности со сверстниками и взрослыми, настойчивые попытки понять свою уникальность и найти адекватные способы саморазвития.

**Ключевые слова:** ученическое самоуправление, социальная компетентность.

## **Arakcheeva O.E.**

The deputy director on educational work of the  
Grammar school № 7, city of Kazan  
E-mail: olga\_arakcheeva@mail.ru

**Annotation.** Article reveals potential possibilities of student's self-administration as factor of formation of social competence of learners of educational institutions and also reveals the features of pedagogical support of process of formation and development of the given personal quality of schoolboys. Self-administration acts as a psychological basis of formation of social competence of pupils since in the course of self-administration, an orientation on finding of own importance among others are inherent to pupils, as well as aspiration to become the subject of dialogue and joint activity with contemporaries and adults, and persevering attempts to understand the own uniqueness and to find adequate ways of self-development.

**Keywords:** student's self-administration, social competence.

Современное российское общество, переживающее период социально-экономических трансформаций, требует изменений в условиях жизни и качествах личности, которая формируется в этих условиях. Изменения касаются всех сфер жизнедеятельности общества, представляющего собой динамичную самоорганизующуюся систему, в которой особая роль отводится образованию. Образовательная деятельность, органически сочетающая процессы воспитания, обучения и развития личности, имеет своей целью повышение уровня субъектности индивида, обеспечение его социальной компетентности.

Актуализация поиска новых методов обучения и воспитания в свете формирования у учащихся социальной и гражданской ответственности логично подводит к обращению к одному из таких действенных методов, которым является ученическое самоуправление в школе. Сформировать у учащихся готовность взять в свои руки в будущем социальную и гражданскую ответственность возможно только путем их активного включения в демократическое самоуправление посредством ученического самоуправления. Ведь в процессе ученического самоуправления учащиеся актуализируют и развивают свои личностно и социально значимые качества, способности и умения к осознанным, целенаправленным, активным действиям, направленным на решение социальной проблемной ситуации.

Анализ психолого-педагогических исследований по данной проблеме позволил выявить использование в отечественной литературе понятий «школьное самоуправление» и «ученическое самоуправление». Понятие «детское самоуправление» встречается в отечественных публикациях начала XX века. Данная дефиниция используется в отношении *способа организации жизнедеятельности школьного коллектива, который предполагает активное участие учащихся в принятии и реализации решений для достижения общественно-значимых целей на основе взаимодействия с педагогами.*

В зарубежных источниках встречается в основном понятие «детское самоуправление» или «самоуправление детей». Оно несет ту же смысловую нагрузку, что и принятые в отечественной педагогической литературе понятия «школьное самоуправление» или «ученическое самоуправление». Кроме того, рассматривается опыт не только школ, но и сиротских учреждений, самоуправляющихся клубов [9].

Краткий исторический анализ развития ученического самоуправления позволяет сделать выводы о том, что оно всегда рассматривалось педагогами: 1) как средство воспитания путем приобщения учащихся к регулированию социальных отношений; 2) как составная часть системы управления школой; 3) как составная часть всей воспитательной работы.

Развитие содержания и функций ученического самоуправления в современной школе связано с трансформацией понимания сущности воспитания и управления, с новыми гуманистическими подходами к образованию, на основе которых строятся воспитательные системы школ.

На основе сравнительного анализа воззрений и практики педагогов и основных положений ученического самоуправления мы также сделали выводы о том, что тенденция введения самоуправления в школы связана с такими факторами, как актуализация

и широкое распространение педоцентристских идей в педагогике; утверждение идей защиты и реализации прав детей; оживление педагогической мысли, появление различных педагогических проектов, течений, направленных на преодоление авторитаризма в воспитании, развитие активности и самостоятельности ребенка; активно развивающийся на основе широкой дискуссии в обществе процесс реформирования школы и создание нового типа школы.

Результаты изучения генезиса ученического самоуправления как метода воспитания и анализ взаимосвязи педагогических концепций позволяют утверждать, что гуманистическая педагогическая традиция своей целью ставила превращение учебно-воспитательного процесса в увлекательную деятельность для детей, основанную на полноценном развитии посредством стимулирования их самостоятельности и творческой активности [5].

Результаты контент-анализа целей ученического самоуправления могут быть представлены в следующем виде:

- гражданское воспитание;
- самостоятельное обсуждение и решение законов общежития и школьного распорядка;
- развитие личной и общественной добродетели, умение подчинить поведение общественному контролю;
- развитие способности к публичным выступлениям;
- развитие у учащихся чувства ответственности;
- развитие у учащихся самостоятельности, навыков самообслуживания;
- организация жизни школы и др.

В существующих концепциях воспитания в различных сочетаниях отражается взаимосвязь современных теоретико-методологических подходов к образованию в целом. Универсальным подходом является системный, который ориентирует на создание воспитательных систем, целенаправленно формирующих личность через все компоненты образовательного процесса школы. Системный подход определяет технологию проектирования воспитательных и управленческих систем, имеющих определенные структурно-функциональные связи своих компонентов и элементов.

С позиций системного подхода ученическое самоуправление является компонентом более широких и открытых систем – воспитательной системы и управленческой системы школы – и одновременно должно быть спроектировано как самостоятельная система со своей структурой и функциями. Однако системный подход, который приложим к любого рода системам (неживым и живым, техническим и социально-педагогическим) в определенной степени формализует и схематизирует реальность. В отношении воспитательных и управленческих систем школы этот подход необходимо дополнить другими теоретико-методологическими подходами, которые определяют содержание деятельности, цели и ценности воспитания, включая и ученическое самоуправление как средство воспитания.

Отмеченные нами позиции подтверждаются в ряде педагогических исследований. Так, в современной педагогической науке сложился неоднозначный взгляд на идеи коллективного воспитания, по мнению ряда авторов, «противоречия, порожденные внедрением теории коллективного воспитания, обнаруживаются в нивелировке личности, ее пассивности (подчинение мнению большинства), утрате индивидуальности [4]. Стали популярны идеи личностно-ориентированной педагогики, которая признает автономию человеческой личности и ее приоритет. Главная роль отводится влиянию на человека социальной группы. Обе крайности – коллективизм или индивидуализм – наносят ущерб целостному развитию личности, способной к адаптации и самореализации в обществе.

Самоуправление и коллектив – это неразрывные понятия, большинство современных авторов сходятся во мнении, что самоуправление есть функция коллектива, и было бы ошибочно игнорировать его роль в формировании личности. В.И. Смирнов указывал, что коллектив для человека это – сфера его жизнедеятельности (значительную часть жизни человек проводит в рамках различных коллективов); сфера самоутверждения, самовыражения, самореализации (только в системе коллективных связей и отношений человек может сопоставить самооценку с тем, как его оценивают другие); сфера общения (реализация естественной потребности личности в диалоге); гарант защищенности и поддержки; модель общества (база накопления опыта взаимодействия личности с обществом); носитель социально-нравственных норм и ценностей, реализуемых в системе коллективных отношений; духовное единство людей.

Е.В. Бондаревская определяет воспитание как социально-обусловленный и педагогически управляемый процесс удовлетворения потребностей учащихся в свободном саморазвитии, общества – в нравственных людях, государства – в достойных гражданах [1].

По мнению И.А. Колесниковой, в российской школе утверждается гуманитарная педагогическая парадигма. Высшей ценностью этой парадигмы является конкретный человек, а также диалоговость отношений учителя и ученика, субъект-субъектные отношения, ценностно-смысловое равенство всех участников учебно-воспитательного процесса. Изменения в содержании и подходах к образованию влекут за собой изменения в характере управления школой, выражающиеся, в первую очередь, в демократизации [3].

М.М. Поташник считает, что демократизация внутришкольного управления напрямую связана с созданием в школе подлинного ученического самоуправления, которого не может быть при авторитарном управлении школой. Если ученическое самоуправление основано на гуманистических отношениях учителей и учащихся, то оно мыслится как образ жизни педагогического коллектива, как процесс, который нельзя создать в школе раз и навсегда, его необходимо все время регулировать [6].

Самоуправление учащихся – это образ жизни школы, это главный и очень трудный объект внутришкольного менеджмента, требующий управленческих инструментов, исключаяющий любые прямые действия педагога и менеджера, а создающий воспитательное влияние, возникающее в целенаправленно формирующих личность через все компоненты образовательного процесса школы [7].

В основе понятия ученического самоуправления лежит представление о самоуправлении как структуре отношений, одной из форм управления коллективом, деятельностью, развитием, когда предпочтение отдается демократическому, свободному, стимулирующему типу взаимоотношений.

Самоуправление, в контексте нашего исследования, мы рассматриваем как право на внутреннее управление отношениями в образовательных учреждениях, право решать вопросы внутреннего характера по утвержденным законам и правилам в образовательном учреждении.

Организация ученического самоуправления может быть эффективной только тогда, когда она обеспечивает функционирование и развитие системы ученического самоуправления:

- как компонента воспитательной системы и целостной управленческой системы школы;
- как саморазвивающейся и самоорганизующейся системы, имеющей синергетические признаки и акмеологические факторы развития личности и коллектива в самоуправленческой деятельности.

Важным условием в организации самоуправленческой деятельности учащихся является партнерство, которое дает возможность включить учащихся в выполнение реальных дел, в преобразование окружающей жизни. Сегодня это может быть участие в социально значимых проектах, экологических программах, охране исторических и культурных памятников, возрождении национальной культуры.

Цель ученического самоуправления – способствовать формированию социальной компетентности учащихся, развивать у каждого члена ученического коллектива демократическую культуру, гражданственность, стимулировать к социальному творчеству, умению действовать в интересах совершенствования своей личности, общества, Отечества.

Ученическое самоуправление характеризуется самостоятельностью в проявлении инициативы, принятии решения и его самореализации в интересах коллектива или организации. Самоуправление реализуется благодаря самоанализу, самооценке, самокритике и самоустановкам, сделанным учащимися по отношению к своей деятельности или коллективу. Самоуправление следует рассматривать как участие учащихся в управлении собственными проектами и программами.

Для организации ученического самоуправления необходимо присутствие в школе социально-значимой деятельности, в которой учащиеся могут удовлетворить свои психосоциальные потребности: в общении, в признании, в принадлежности, в самоутверждении, самоопределении и др.; наличие и поддержка подростков и взрослых, через которых передается социальный и исторический опыт, достижения культуры; социально-ценные чувства и эмоции, которые для детей бесконечно значимы и которые имеют воспитательное воздействие.

Ученическое самоуправление сегодня представляет собой, прежде всего, сложную структуру взаимоотношений, в результате которых развивается способность самостоя-

тельно ставить цели и реализовывать их, не нарушая при этом социально-культурных норм отношений как внутри коллектива, так и с внешними системами. В данном случае под самоуправлением понимается, прежде всего, совместная деятельность, которая может проявляться различно [8] (табл. 1).

Таблица 1.

Способы	Характерные особенности
В режиме руководства	<b>Руководитель + исполнитель</b> Определяет цель, объект, реализует предмет деятельности, замысел, средства и ход деятельности
В режиме управления	<b>Управленец (менеджер) + практик</b> Определяет цель, объект, выбирает средства, предмет деятельности и способы осуществления деятельности
В режиме ученического самоуправления	<b>Общность людей</b> определяют цель, объект, предмет деятельности, выбирают средства и способы реализации деятельности

**Подходы к организации ученического самоуправления в учреждениях образования**  
Неверное толкование сущностных характеристик совместной деятельности может привести к неправильному пониманию назначения роли ученического самоуправления в учебно-воспитательном процессе.

Развитию ученического самоуправления сопутствует процесс постоянного увеличения зоны самостоятельной деятельности и демократического взаимодействия обучающихся, способствующий уменьшению административного пространства образовательного учреждения через ряд специфических функций:

- *адаптационную*, обеспечивающую некоторую гармонию во взаимоотношениях «личность–коллектив»;
- *интегративную*, осуществляющую сочетание коллективных и индивидуальных видов деятельности;
- *рефлексивно-прогностическую*, предусматривающую определение перспектив существования и развития коллектива на основе диагностирования и мониторинга;
- *управленческую*, осуществляющую введение обучающихся в управленческую культуру.

Демократизация внутришкольного пространства предполагает отношения сотрудничества и сотворчества. Успешность развития системы ученического самоуправления во многом зависит от социально-педагогической позиции руководителя. Главная проблема в данном случае касается некорректной трактовки «самоуправления» с точки зрения «управленца». Он твердо убежден в том, что «самоуправление» – одна из форм общей системы руководства школой, своеобразный рычаг проведения той или иной управленческой политики.

Такое одностороннее понимание самоуправления может привести к тому, что в школе произойдет возобновление так называемого управленческого подхода, что

обозначит гибель самоуправления как такового. Еще С.И. Гессен в «Основах педагогики», выступая противником отношения к самоуправлению как к политическому явлению, писал: «самоуправление не копирует формы государственных учреждений, а соответствует особенностям школьной жизни, решению тех вопросов, которые могут быть осилены учениками» [2].

Поэтому в противовес «управленческой основе» самоуправления мы предлагаем «основу культуросообразную».

Сравнение этих двух подходов представлено нами в таблице 2.

Таблица 2.

Сравнительная таблица основ ученического самоуправления

Управленческая основа	Результат	Культуросообразная основа	Результат
Строгая иерархия органов самоуправления	<b>Управляемость органов самоуправления – основной критерий развития</b>	Отсутствие жесткой иерархии (или полное ее отсутствие)	<b>Подготовка лидеров является целевой установкой.</b>
Четкое разделение функций		Взращивание снизу	Создание в коллективе прочных социальных связей.
Утверждение сверху		Подчиненность самоуправления детскому сообществу	Помощь в формировании у каждого способности строить гражданское общество
Ставка на лидеров		Ставка на демократическое обсуждение принимаемых решений	
Подчиненность самоуправления школьной администрации		Учет мнения меньшинства. Поиск согласия	

В настоящее время управленческая основа ученического самоуправления прочно прижилась в образовательных учреждениях. Традиционно разграничивая сферы влияния в школе, педагоги предлагали учащимся «игру в демократию» вместо заботы о демократизации внутришкольного пространства отношений, осуществляя тотальный контроль над самоуправленческой средой на тот случай, если привычно сложившиеся взаимоотношения выйдут за рамки привычного алгоритма.

Культивируя элементы демократии в авторитарной среде, педагоги тем самым создают атмосферу, в которой представители ученического сообщества находят возможность приспособиться к управленческому воздействию. Ученическое самоуправление – открытая система, а это значит: чем сильнее нажим – тем большее желание выйти из-под него.

**Культуросообразная основа ученического самоуправления** встречается в современной практике работы школ значительно реже. Она выступает своего рода альтернативой управленческому подходу. Ключевое понимание самоуправления при культу-

росообразной основе ориентировано на усвоение и принятие ценностей гражданского общества, на инициативу снизу. Такая трактовка самоуправления предполагает постепенное увеличение **зоны социальной активности учащихся**, которая напрямую зависит от демократизации внутришкольной жизни, осознания своих прав и обязанностей, понимания свободы как необходимой и неотъемлемой части социализации личности.

При культуросообразной основе ученического самоуправления следует разделить самоуправление школьное и ученическое. Ученическое самоуправление существует и развивается исключительно при непосредственном участии самих обучающихся. Это некая автономная часть общешкольного самоуправления, обслуживающая и защищающая интересы детей и подростков. Школьное самоуправление – понятие более широкое, которое представляет собой совместное детско-взрослое сообщество, в котором на паритетных началах принимают участие все участники образовательного процесса: дети, их родители, педагоги, попечители и т.д.

Разделение необходимо, чтобы вывести деятельность детей из-под прямого контроля педагогов, роль которых в рамках культуросообразной основы самоуправления кардинально меняется. Взрослые выступают исключительно в роли консультантов, оказывают помощь и не контролируют напрямую (избегают методов административного контроля, используя методы косвенного контроля).

Переход к культуросообразной основе самоуправления в целом предполагает длительную, длительную работу с педагогическим коллективом школы. Она связана с принятием новой системы ценностей, а потому не даст скоротечных и быстрых результатов. На первом месте в такой системе самоуправления стоит человек, развитие его личностного потенциала через совместную деятельность детей и взрослых.

Прогрессивность культуросообразной основы ученического самоуправления очевидна. Однако, переход на данную основу не прост. Это большая ответственность административно управленческого звена образовательного учреждения. Но благодаря культуросообразной основе процесс ученического самоуправления становится одним из факторов формирования социальной компетентности учащихся, а также обеспечения его нравственной устойчивости к воздействию негативных факторов и противоречий периода рыночных отношений.

### *Список литературы:*

1. *Бондаревская, Е. В.* Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич // Педагогика. – 2004. – № 10.
2. *Гессен, С. И.* Основы педагогики / С. И. Гессен ; под ред. П. В. Алексева. – М.: Школа-пресс, 1995. – 578с.
3. *Колесникова, И. А.* Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова. – М: Академия, 2005. – 288 с.

4. *Масленникова, В. Ш.* Современная идеология воспитания студентов средних профессиональных учебных заведений / В. Ш. Масленникова. – Казань: ИСПО РАО, 2002. – 36 с.
5. *Мухаметзянова, Г. В.* Гуманизация и гуманитаризация средней и высшей технической школы / Г. В. Мухаметзянова. – Казань: Информационный центр ИППО РАО, 1996. – 328 с.
6. *Поташник, М. М.* Инновационные школы России: становление и развитие. Опыт программно-целевого управления : пособие для руководителей общеобразовательных учреждений / М. М. Поташник ; вступит. ст. В. С. Лазарева. – М.: Новая школа, 2009. – 320 с.
7. *Приходько, Н. И.* Педагогические основы ученического самоуправления : кн. для учителя / Н. И. Приходько. – М.: Просвещение, 2007. – 126 с.
8. *Рожков, М. И.* Теория и практика развития ученического самоуправления в профессиональной школе : дис. ... д-ра пед. наук. / М. И. Рожков. – Казань, 1989. – 354 с.
9. *Шигапова, Л. П.* Развитие детского самоуправления в зарубежной школе / Л. П. Шигапова // Автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2006. – 14 с.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2012, № 2

## САМООЦЕНКА ШКОЛЫ: ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ

SELF-APPRAISAL OF SCHOOL: MAIN CONCEPTS

### **Вальдман И.А.**

Заведующий лабораторией контроля и мониторинга в образовании Института управления образованием РАО, кандидат педагогических наук  
E-mail: iavaldman@gmail.com

**Аннотация.** В статье рассматривается такой инструмент управления качеством образования на уровне школы, который используется во многих странах мира, как самооценка. В рамках данной статьи на основе международного и российского опыта приводится описание основных элементов самооценки школы – цели и задачи, основные характеристики, информационная основа, использование результатов, связь самооценки с совершенствованием работы школы.

**Ключевые слова:** самооценка школы, управление качеством образования, общеобразовательное учреждение, управление школой, информирование потребителей образовательных услуг, совершенствование работы школы.

### **Val'dman I.A.**

Head of the laboratory of control and monitoring in education of the “Institute of Education Management” of the Russian Academy of Education, Candidate of Science (Education)  
E-mail: iavaldman@gmail.com

**Annotation.** Article considering self-appraisal as an instrument of education quality management at school level, which is used in many countries of the world. Within the framework of this article on the basis of the international and Russian experience the description of basic elements of self-appraisal of school – the purposes and tasks, the main characteristics, information basis, use of results, conjunction of self-appraisal with improvement of school work is providing.

**Keywords:** self-appraisal of school, education quality management, educational institution, school management, informing of consumers of educational services, improvement of school work.

## Введение

Повышение автономии деятельности образовательных учреждений является одним из приоритетов современной образовательной политики Российской Федерации. Развитие самостоятельности ОУ, которое входит в состав ключевых направлений Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», требует наличия в практике работы школ инструментов и технологий управления качеством образования, позволяющих получать на систематической основе достоверную и актуальную информацию о состоянии образовательной системы и педагогических процессов. К таким инструментам следует отнести самооценку школы.

Международные исследования показывают, что самооценка лежит в основе системы эффективного планирования и управления, что обеспечивает повышение качества и совершенствование работы ОУ.

Самооценка школы во многих зарубежных образовательных системах является одним из основных механизмов обеспечения качества деятельности образовательной организации.

В соответствии с требованиями законодательства и национальными образовательными приоритетами школы систематически проводят анализ результатов собственной деятельности с целью выработки стратегий, направленных на совершенствование своей работы и повышения качества достигаемых результатов. Самооценка (self-evaluation) позволяет формализовать процесс такого анализа и сделать его доступным и понятным всем участникам образовательного процесса – от учащихся и учителей до родителей и представителей местного сообщества.

**Пример.** Ключевые вопросы из области самооценки школы: опыт Австралии и Шотландии.

*Австралия (штат Виктория)*

Общие принципы подотчётности и улучшения работы школ (The School Accountability and Improvement Framework) штата Виктория акцентируются на результатах, связанных с тремя основными областями: процесс обучения, возможность выбора учащимся образовательной траектории, вовлечённость в процесс обучения и благополучие учащихся.

В процессе самооценки для проверки достижений в данных областях школа должна дать ответы на следующие вопросы:

- Какие результаты мы бы хотели, чтобы достигали наши учащиеся?
- Какие результаты показали учащиеся в действительности?
- Благодаря чему нам удалось/не удалось улучшить результаты учащихся?
- Насколько эффективно мы управляли имеющимися ресурсами, чтобы поддерживать достижение нашими учащимися лучших результатов?
- Что мы можем сделать в будущем для улучшения результатов?

*Источник:* School Self-Evaluation Guidelines 2008, Office for Government School Education, Department of Education and Early Childhood Development (Victoria State).

*Шотландия (Руководство «Насколько хорошо работает наша школа?»)*

Три главных вопроса, которые лежат в процессе самооценки:

- *Как мы работаем?* (как работает школа в плане достижения поставленных целей);
- *Как нам это узнать?* (использование показателей качества для оценки работы школы);
- *Что мы собираемся делать в настоящее время?* (как составлять отчёты и представлять результаты).

Для ответа на них школа проводит общий анализ ключевых областей работы (учебный план, успеваемость, преподавание и обучение, помощь учащимся, моральные установки, ресурсы, руководство и обеспечение качества работы) и детальный анализ конкретных областей работы, которые считаются успешными или вызывают озабоченность.

Источник: *How good is our school? HM Inspectorate of Education, 2004.*

В России имеется начальный опыт проведения самооценки школы. Ряд регионов совместно с зарубежными партнёрами реализовывали проекты по управлению качеством на уровне общеобразовательного учреждения.

1. Международный проект «Обеспечение качества общего образования. Самооценка образовательных учреждений» проводился в 2005 – 2006 гг. Комитетом по образованию Правительства Санкт-Петербурга, Агентством Министерства образования Финляндии, консалтинговой организацией – исполнителем ЕФЕКО и автономной некоммерческой организацией «Северо-западное агентство международных программ (СЗАМП)». Целью проекта было усовершенствовать управленческие компетенции руководителей школ города, посредством проведения самооценки работы школы.

2. Международный проект «Совершенствование управления качеством образования в Ленинградской области» проходил в 2005–2007 гг. Участники проекта – Комитет общего и профессионального образования Ленинградской области, муниципальные органы управления образованием, образовательные учреждения Всеволожского, Гатчинского районов Ленинградской области. В качестве международных партнёров выступили: Главное управление образования Финляндии, Университет Ювяскюле (Финляндия), КультурКонтакт (Австрия). Цель проекта – разработка и внедрение модели управления качеством образования Ленинградской области, в т. ч. разработка механизмов обеспечения и контроля качества на региональном, муниципальном уровнях и уровне образовательного учреждения.

3. Проект «Самооценка школ» явился одним из ключевых направлений «Программы развития образования в Ярославской области на 2008–2009 годы». Проект реализовывался при участии Британского совета. Его цель – изменение системы оценивания результатов деятельности школ посредством встраивания самооценки школ в систему инспектирования. Самооценка школ области была встроена в систему инспектирования образовательных учреждений со стороны учредителей (муниципальных органов управления образованием) и интегрирована в действующую региональную систему мониторинга и образовательной статистики.

В рамках данной статьи приводится описание основных элементов самооценки школы – цели и задачи, основные характеристики, информационная основа, ис-

пользование результатов, связь самооценки с совершенствованием работы школы – на основе международного и российского опыта.

### **Определение, цели и задачи**

*Самооценка школы* – процедура оценки всеми представителями школьного сообщества состояния различных элементов образовательной системы школы, проводимая на систематической основе и направленная на повышение качества деятельности общеобразовательного учреждения.

Самооценку следует рассматривать как основной элемент управления качеством образования на уровне общеобразовательного учреждения.

**Главная цель самооценки** – повышение образовательных результатов учащихся. Вместе с тем самооценка направлена на достижение следующих целей:

1. Получение информации о состоянии школы как образовательной организации;
2. Разработка системы изменений деятельности школы, направленных на ее развитие и преодоление имеющихся проблем.

#### **Основные задачи, решению которых способствует самооценка:**

- сбор актуальной информации о состоянии образовательной системы школы;
- разработка программы изменений в школе, обеспечивающих ее развитие;
- установление соответствия между предполагаемым и реальным состоянием процессов, условий и результатов деятельности образовательного учреждения;
- выявление существующих проблем и определение путей их решения;
- изучение динамики изменения объектов оценки, позволяющее спрогнозировать дальнейшие пути развития школы.

*В центре самооценки находятся три главных вопроса:*

- Насколько хорошо работает школа? (или Каких результатов мы сумели достичь?)
- Каким образом мы можем подтвердить суждения о достигнутых результатах?
- Как мы можем улучшить свою работу? (или Что нам делать дальше?)

#### **Основные характеристики самооценки**

*Самооценка:*

- является неотъемлемой частью процесса планирования улучшения результатов и ключевым инструментом управления школой;
- дает информацию для стратегического планирования и совершенствования процесса обучения, помогая тем самым школе сфокусироваться на определенных приоритетах развития;
- позволяет получать обратную связь, благодаря которой школа видит успехи или неудачи в разных аспектах своей деятельности.

*Эффективная самооценка:*

- открытая и честная;

- уделяет главное внимание достижениям учащихся;
- непрерывный процесс, а не одномоментный срез;
- задействует всех работников школы для оценки полученных результатов и выполненной работы;
- старается систематически собирать информацию об отношении учеников, проводить консультации с другими заинтересованными лицами, такими, как родители, работодатели и др.;
- стремится представлять выводы в виде измеряемых параметров деятельности, чтобы можно было определить временные тенденции;
- ведет к составлению планов по усовершенствованию, которые подвергаются мониторингу относительно ясно заявленных целей и критериев успеха;
- приводит к усовершенствованию стандартов и качества обучения учащихся.

*Выводы, сделанные в ходе самооценки, должны:*

- гарантированно основываться на здравых, надежных и доступных данных;
- быть сделаны участниками образовательного процесса и основаны на непосредственном наблюдении;
- быть надежными и основываться на общих, понятных всем критериях;
- быть реальными и точно отражающими то, что сделано и достигнуто;
- быть обобщёнными и выражать коллективное мнение всего педагогического коллектива и заинтересованных лиц.

### **Информационная основа самооценки**

Самооценка должна основываться на широком спектре информации относительно сильных сторон в работе школы и тех областей ее жизни, которые нуждаются в улучшении.

Самооценка должна также учитывать точку зрения большого числа различных заинтересованных лиц, включая учащихся, учителей, школьных управляющих, родителей / тех, кто заботится о детях, работодателей и жителей района, который обслуживает школа.

Когда школа привлекает заинтересованных лиц, она только выигрывает оттого, что получает более достоверную информацию относительно сильных и слабых сторон своей работы, которые нуждаются в улучшении, а также несомненную пользу приносят распределённая ответственность, совместная работа и эффективное партнерство.

Самооценка должна быть ориентирована на изучение различных результатов и аспектов деятельности школы. Поэтому при проведении самооценки должны использоваться как количественные, так и качественные данные. Для этого необходимо использовать разнообразные источники и способы сбора данных. Среди них:

- анализ результатов экзаменов, тестов и других процедур оценки учебных достижений;
- анализ результатов обучения по какому-то предмету, по группе учащихся, по возрастной группе или на уровне школы в целом;

- посещение уроков специалистами-коллегами и руководством школы;
- оценка качества письменных и практических работ учащихся;
- анализ школьных отчётов и документов;
- анализ данных системы внутришкольного мониторинга;
- анализ результатов независимых исследований, в которых школа принимала участие;
- проведение изучения мнений (анкетирование, фокус-группы и др.) и точек зрения учащихся, персонала, родителей / тех, кто отвечает за ребенка или других заинтересованных лиц;
- проверки руководства школы;
- проверки внешних организаций (аккредитация, проверки учредителя);
- поиск новых и более совершенных приемов работы, осуществляемый путем сравнения собственных приемов с наилучшими из тех, которые используют другие школы;
- критический анализ достигнутого прогресса относительно того, что заявлено в планах развития.

#### *Требования к индикаторам*

1. Самооценка проводится по индикаторам, отражающим существенные характеристики общеобразовательного учреждения. При этом необходимо использовать, прежде всего, индикаторы, для которых могут быть определены объективные, однозначно трактуемые численные значения.
2. Индикаторы, используемые для оценки условий и результатов деятельности школы, должны отражать интересы и запросы различных категорий потребителей образовательных услуг, педагогического коллектива и администрации школы, семей и представителей местного сообщества.
3. Указанные индикаторы не остаются неизменными, они могут со временем трансформироваться, так как меняется заказ к системе образования, трансформируется понятие качества образования.

### **Использование результатов**

#### *Выгоды для ОУ от использования самооценки:*

- всесторонний и качественный анализ состояния системы и процессов школы с учетом мнения потребителей;
- реальные изменения в практике деятельности школы по итогам реализации проектов и программ по улучшению работы;
- повышение уровня информированности потребителей образовательных услуг о состоянии школы при использовании достоверной информации, собираемой на систематической основе и учитывающей отзывы самих потребителей;
- формирование информационной основы для прохождения аттестации и подготовка школы к проверкам органов управления образованием;

- расширение способов оценки работы педагогов школы;
- возможность получения внешней экспертной оценки о работе школы.

*Результаты самооценки должны стать основой для:*

- ежегодного отчета учреждения перед учредителем;
- ежегодного публичного доклада школы;
- ежегодного отчета администрации ОУ перед управляющим советом, общественностью;
- формирования годового плана работы образовательного учреждения;
- самоанализа деятельности руководителей образовательных учреждений при прохождении ими аттестации;
- самообследования деятельности школы при проведении аккредитации ОУ.

### **Самооценка и совершенствование работы школы**

Самооценка сама по себе не является конечным действием. Школа призвана использовать полученную в ходе самооценки информацию для планирования работы по совершенствованию своей деятельности и должна обеспечить регулярный процесс мониторинга, оценивания и планирования процесса развития.

Информация, полученная в ходе проведения программы самооценки, не только предоставляется немедленно педагогам, администрации и членам органа общественного управления школы, но и включается в ежегодно обновляемый доклад по самооценке.

Данный доклад дает возможность определить сильные стороны школы, отметить положительный опыт, а также обозначить области для совершенствования. Должно быть тесное соответствие между результатами доклада и приоритетами по улучшению работы школы.

Несомненно, что некоторые аспекты стандартов работы школы должны оцениваться чаще, чем другие. Структурная схема планирования улучшения работы школы должна быть гибкой и четко реагировать на то, что важно сейчас или должно быть важно, что вызывает озабоченность в данный момент.

*Ключевые характеристики плана по совершенствованию работы школы:*

- основан на результатах самооценки;
- вносит свой вклад в процесс самооценки и дальнейшего планирования по улучшению работы;
- принадлежит к рабочим документам, которые помогают школе достичь требуемых изменений;
- содержит ясно обозначенные приоритеты, цели и сроки, определяет шаги, которые необходимо предпринять для решения вопросов;
- определяет лиц, ответственных за мероприятия, сроки, ресурсы и обеспечение, которые понадобятся;

- устанавливает четкие результаты в улучшении стандартов и результатов работы школы, относительно которых можно измерить прогресс;
- даёт детальное описание того, как, когда и кем будет отслеживаться и оцениваться прогресс.

### **Процедура проведения самооценки**

При организации работы по проведению самооценки, прежде всего, необходимо ответить на следующие вопросы:

1. Кто будет принимать участие в оценке?
2. Кто собирает данные?
3. Кто будет анализировать тенденции?
4. Кто будет представлять результаты?
5. Каковы достижения, цели и данные сравнений?
6. Что Вы будете делать с результатами самооценки?

#### *Организация работ по самооценке*

1. Работа по проведению самооценки начинается в формировании рабочих групп из числа педагогического коллектива школы и представителей органов общественного управления. В состав одной группы включается 3 –5 сотрудников. Формирование групп может быть проведено директором школы и его заместителями; возможно включение в состав групп педагогов-психологов.

2. После создания групп по самооценке необходимо организовать ознакомление их членов с документами, представляющими идеи модели, алгоритм и методики самооценки работы организации.

3. Далее проводится интервьюирование сотрудников школы по заранее разработанным анкетам или опросным листам. При проведении опроса осуществляется сбор информации по заданным параметрам, отражающим критерии модели.

4. Обработка результатов проводится членами групп по самооценке и обсуждается совместно с администрацией школы. Результаты самооценки важно представить всем сотрудникам школы.

5. По итогам цикла самооценки обычно выделяются несколько областей (2–3) для улучшений в школе. Работа по ним организуется особыми группами из числа педагогов под руководством сотрудников, назначенных администрацией школы. Итоги работы групп по улучшению устанавливаются в ходе повторных циклов самооценки. Обычно в ходе повторных циклов также фиксируются изменения в определенных областях для улучшений.

По окончании каждого последующего цикла самооценки определяются новые области для улучшений, и проводится работа в них. Поскольку циклы самооценки необходимо проводить регулярно, то в условиях школы эти процедуры могут быть организованы ежегодно. Эта практика имеет ряд позитивных черт: вовлечение педагогов в процесс управления школой, превращение самооценки в эффективный инструмент улучшения работы органи-

зации, рациональное использование ресурсов (трудовых, временных, материальных и др.).

Перед началом работы по проведению самооценки в коллективе необходимо было провести подготовительную работу:

- проведение педсовета по тематике;
- формирование рабочей группы;
- подготовка раздаточных материалов;
- разъяснение критериев самооценки;
- согласование позиций членов коллектива;
- определение последовательности работы над областями самооценки.

*Основные этапы процесса самооценки*

**I этап** - создание рабочей группы по самооценке;

**II этап** - обучение группы;

**III этап** - подбор необходимых материалов;

**IV этап** - индивидуальная самооценка;

**V этап** - рабочая встреча группы по самооценке;

**VI этап** - отчёт, обсуждение результатов;

**VII этап** - планы проектов по совершенствованию;

**VIII этап** - обсуждение планов развития с коллективом, родителями, партнёрами;

**IX этап** - реализация намеченных планов.

**Список литературы:**

1. *Борисова, Г. В.* Уроки управления новым качеством / Г. В. Борисова. – СПб, 2007.
2. *Горшков, А. А.* Самооценка в школе как управление качеством ее деятельности / А. А. Горшков. – СПб.: ЛОИРО, 2010.
3. *Гришина, И. В.* Самооценка деятельности общеобразовательного учреждения по критериям модели Total Quality Management как новый ресурс управления / И. В. Гришина, В. Н. Волков, Е. Г. Курцева // Академический вестник СПб АППО. – 2009. – Вып. 2(7).
4. *Долматов, А. В.* Практика управления качеством образования на муниципальном уровне. (По материалам международного проекта «Совершенствование управления качеством образования в Ленинградской области».) / А. В. Долматов, М. Винтер, Г. Краус ; под ред. А. В. Долматова. – СПб., 2007.
5. *Иванов, Д. А.* Управление качеством образовательного процесса / Д. А. Иванов. – М., 2007.
6. Международный проект «Совершенствование управления качеством образования в Ленинградской области» [Сайт]. – URL : [http://szamp.narod.ru/page/samoosenka.html?dept\\_id=46](http://szamp.narod.ru/page/samoosenka.html?dept_id=46) (дата обращения: 17.04.2012).
7. *Общая схема оценки САФ: Совершенствование через самооценку.* – ВОК, 2008.
8. *Политика, основанная на знании: опыт Англии и Шотландии* / под ред. И. А.

- Вальдмана. – М.: Университетская книга, 2006.
9. Проект «Управление качеством образования» // [Сайт авторской школы «Унисон» г. Санкт-Петербурга]. – URL: [http://www.unisonschool.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=222:-q-q&catid=43:2010-06-02-13-28-35&Itemid=63](http://www.unisonschool.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=222:-q-q&catid=43:2010-06-02-13-28-35&Itemid=63) (дата обращения: 17.04.2012).
  10. Самооценка образовательных учреждений : методическая разработка по материалам международного проекта / под ред. Т. Ю. Аветовой. – СПб.: Северо-западное агентство международных программ, 2006. – 72 с.
  11. Самооценка работы школы // [Сайт Вошажниковской СОШ Борисоглебского района Ярославской области]. – URL: <http://wschool76.edusite.ru/p51aa1.html> (дата обращения: 17.04.2012).
  12. *Степанова, Е. О.* Оптимизация управления образованием путем использования методики самооценки ОУ / Е. О. Степанова // Журнал руководителя управления образованием. – 2010. – № 2.
  13. *Степанова, Е. О.* Формирование отчета о самооценке общеобразовательного учреждения: руководство для администраторов и педагогических коллективов общеобразовательных учреждений / Е. О. Степанова. – Ярославль: ГОУ ЯО ИРО, 2009. – 82 с.
  14. Управление качеством образования. Самооценка ОУ : [опыт проведения эксперимента в МОУ СОШ № 4 имени Ж.-И. Кусто г. Санкт-Петербург] // [Сайт школы № 4 им. Ж.-И. Кусто]. – URL: <http://www.ecolecousteau.ru/index.php/menuinov/finpro/110-2010-12-04-14-03-31> (дата обращения: 17.04.2012).

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2012, № 2

# ИНТЕРАКТИВНЫЙ УМК – СИСТЕМНЫЙ ИНТЕГРАТОР ТРАДИЦИОННЫХ И ЦИФРОВЫХ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ

INTERACTIVE LEARNING AND METHODOLOGICAL SET AS A SYSTEM INTEGRATOR  
OF TRADITIONAL AND DIGITAL LEARNING MATERIALS

## **Цветкова М.С.**

Заместитель генерального директора  
издательства «Бином. Лаборатория знаний»  
(БИНОМ), Москва,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
профессор РАЕ  
E-mail: tsvetkova@lbz.ru

**Аннотация.** Система учебно-методических комплектов (УМК) на уровне школьного образования представляет собой систему учебников и учебно-методических материалов по всем школьным предметам, которая создаётся на базе единой концепции и включает не только традиционные, но и современные цифровые образовательные ресурсы, web-сайты, мультимедиа, компьютеры и устройства. Как объединить все системные составляющие УМК? Этот вопрос открыт для обсуждений, однако, несомненно, есть и идеи, и опыт системного решения

**Ключевые слова:** учебно-методический комплект (УМК), информационно образовательная среда школы, предметная линейка УМК, ступень обучения, новые образовательные технологии, интерактивный УМК.

## **Tsvetkova M.S.**

Deputy General Director of Publishing,  
Publishing House “BKL”, Russian Federation  
Candidate of science (Education),  
Professor of the Russian Academy of Natural  
Sciences  
E-mail: tsvetkova@lbz.ru

**Annotation.** The system of learning materials (SLM) at level of the school education is a complex set of schoolbooks and teaching materials in all subjects at the school, generated in the uniform concept and including not only traditional, but modern digital educational resources, web sites, multimedia, computers and devices. How to unite all system components SLM in conditions e-learning? This question is opened for discussions; however, undoubtedly there are an ideas, and system solution experience.

**Keywords:** : system of learning materials (SLM), information-educational school environment, learning materials package subject line, education stage, new education technologies, interactive system of learning materials.

Модернизация структуры и содержания российского образования затронула три важнейших составляющих образовательного процесса: его обеспечение техническими, кадровыми и учебно-методическими ресурсами обучения нового поколения в условиях информатизации образования. Все эти три составляющих рассматриваются в системной связи: изменение одной влечет или требует опережающего изменения всех других составляющих в крайне сжатые сроки, так как обновление технической и учебно-методической базы происходит в современном мире в очень быстром темпе.

Ключевую роль в учебно-методических ресурсах школы играют учебно-методические комплекты (УМК). За последние 10 лет они обогащены системным подходом («система учебников»), электронными ресурсами (коллекции электронных образовательных ресурсов и веб-сервисы для системы образования) и, наконец, новым понятием электронного учебника – альтернативы бумажных книг в информационном веке.

Как объединить все системные составляющие УМК? Этот вопрос открыт для обсуждений, однако, несомненно, есть и идеи, и опыт системного решения.

### **Структура системы УМК для ступени обучения в школе**

Система УМК ступени образования – это комплекс учебников и учебных материалов по предметам для ступени обучения в школе, сформированный в единой концепции и включающий не только традиционные, но и современные цифровые образовательные ресурсы. Понятие системы УМК сложилось за последние десять лет в рамках разворачивания работ по созданию учебников нового поколения, коллекций электронных образовательных материалов, веб-ресурсов, электронных пособий, дистанционных курсов, сетевых конкурсов и олимпиад, материалов для итоговой аттестации в рамках государственного образовательного стандарта системы общего образования. Система УМК должна отражать все составляющие учебного процесса (как традиционные так и «цифровые»), быть гибкой к обновлениям, иметь параметры настройки на различный уровень ресурсного обеспечения школы и индивидуальный выбор ученика, а также являться партнером для ученика, учителя и семьи в решении учебных, социокультурных и воспитательных задач образовательного процесса и выступать технологичным инструментом в руках учителя, связывающим (интегрирующим) в информационной среде уроков все составляющие этой системы.

*Основные качества системы УМК ступени образования в школе таковы:*

1. *Комплектарность* учебно-методических материалов, направленных на реализацию ступени образовательного стандарта по всем предметам: каждый элемент комплекта по каждому предмету и классу дополняет содержание и функциональные возможности другого. Все виды учебных и методических материалов должны иметь отражение в комплекте по каждому предмету и для каждого класса: бумажные издания, электронные приложения, мультимедиа объекты, видео и аудио объекты, сайты, онлайн сервисы, как для учеников, так и для учителей, в том числе с авторскими коллективами учебников, курсами, конкур-

сами и олимпиадами, школьными форумами, открытыми (в первую очередь государственными) коллекциями электронных образовательных ресурсов (ЭОР).

2. Полнота охвата этими материалами всей ступени образовательного стандарта по предмету и *целостность представления*. Все дидактические единицы содержания обучения всех предметов в данной ступени образовательного стандарта имеют обязательное отражение в материалах УМК на различных уровнях реализации: основной (концентр изучения предметов на основной ступени обучения в школе), базовый и профильный (концентр изучения предметов на старшей ступени обучения в школе) для представления содержания предмета и практико-инструментального наполнения, межпредметных заданий и проектов.

3. *Доступность* УМК для учителя и учения в школе любой технической комплектации (адаптируемость и навигационная характеристика учебных материалов, эффективное встраивание в ресурсы *информационной образовательной среды школы*).

Каждый УМК (предмет, класс) можно представить как развивающуюся систему по трем уровням представления учебно-методического материала. Поэтому каждый УМК может иметь свое структурное решение, развиваться и непрерывно дополняться во взаимодействии с учителем с учетом потребности конкретной школы. Это новое качество «открытости» УМК – обратная связь с потребителем – имеет очень большую ценность.

Однако только сейчас, в условиях развития цифровых решений, такой механизм обратной связи стал возможен. Подобный механизм необходим для новых качеств УМК – его нацеленности на развитие, возможность адаптации к любому образовательному процессу и гибкость по отношению к учащемуся, особенно в условиях внедрения профильного обучения. Фактически эти критерии новизны УМК формируют его методическое окружение, в том числе с помощью новых информационных технологий – сайт представительства УМК, горячая линия (почтовый ящик, форум) с авторским коллективом, кафедрой вуза, научным сообществом, непрерывная работа по развитию и обновлению электронных составляющих УМК.

Для реализации механизмов настройки и развития системы УМК в условиях быстро меняющегося информационного мира, необходимо его структурировать исходя из указанной потребности.

Предлагается систему УМК представить как совокупность УМК по каждому предмету и за каждый класс на ступени обучения. Связи УМК (предмет, класс) можно представить как сетку связей. По горизонтали – это содержательные (ФГОС) связи по классам в предмете – линейка УМК. По вертикали – это межпредметные связи в наборе УМК для одного класса по всем предметам.

Структурировать состав каждого отдельно взятого УМК (предмет, класс) можно по трем сегментам: учебный, учебно-практический и учебно-методический, что от-

ражает основное требование образовательного стандарта – баланс теории и практики с учетом приоритета деятельностного обучения. Каждый из сегментов УМК может иметь инвариантный и вариативные разделы. Инвариантный раздел обязателен для использования в обучении и отражает основное содержание стандарта по каждому предмету, совокупно по ступени образования, обеспечивая достижимость требований к результатам обучения (личностным, метапредметным и предметным).

Вариативные разделы УМК обеспечивают деятельностный подход с возможностью выбора индивидуальной траектории развития учеников. Эти разделы из состава УМК делятся на два кластера: *обязательный* по выбору учителя / ученика (например, некоторый обязательный набор задач, заданий, лабораторных или практических работ, демонстраций), но этот набор сформирован с избытком, с тем, чтобы учитель / ученик смогли выполнить обязательный набор учебных задач, имея выбор по каждой из них с учетом своего интереса, возможностей оснащения образовательного процесса конкретной школы. Второй раздел вариативного сегмента – *дополнительный*, представляет спектр разнообразных материалов, дополняющих / расширяющих возможности учителя / ученика в обучении предмету с помощью всех имеющихся на сегодня средств обучения.

В состав каждого УМК (предмет, класс) должны входить цифровые образовательные ресурсы и веб-сервисы, которые уже сформированы как бесплатные в рамках национальных программ информатизации образования и будут поддерживаться отраслью.

Их классификация и встраивание в УМК является необходимой частью работы по подготовке УМК издательством. Учителя смогут пользоваться этими дополнениями, не затрачивая время на поиск, установку, подбор цифровых ресурсов и сервисов, а используя готовые ссылки на них в УМК.

Предполагается включать в каждый УМК ссылки не только на ЭОРы, но и на веб-ресурсы, имеющиеся *в составе государственных образовательных услуг* (электронный дневник / журнал, дистанционные курсы, сайты олимпиад, образовательные порталы, государственная коллекция ЦОР на [www.edu.ru](http://www.edu.ru)), либо предоставленные фирмами-разработчиками. Издательство формирует подборку таких сред и предлагает на выбор для их наполнения как ЦОР к УМК.

Также в рамках каждого УМК возможно разрабатывать дополнительно цифровые ресурсы, которые могут *формироваться авторами УМК, издательством, самими учителями, использующими УМК*.

Ниже в таблице представлен типовой состав линейки УМК по предмету для ступени обучения.

Обозначения: КД-компакт диск, DVD – диск с видеоматериалами.

Таблица

Сегмент УМК	Инвариантная составляющая	Вариативная составляющая		Технический ресурс	ИОС школы
		обязательный	дополнительный		
Учебный	Учебник (с учетом уровней – минимальный и расширенный)	Навигатор к учебнику (с учетом уровней – минимальный и расширенный)	Дополнение к учебнику для углубленного уровня изучения предмета	Электронный учебник	Ридер, Планшетный компьютер, переносной компьютер
		Электронное приложение к учебнику	Хрестоматия расширенного уровня и углубленного уровня	Компьютер, проектор	Интерактивная доска
		Диск видео материалов, объекты из единой коллекции ЦОР		Телевизор / Компьютер, проектор	Локальная сеть школы
		Вопросник по темам к уроку ЭОР-тренажеры	Сборник задач и вопросов к темам учебника повышенной сложности	Электронная коллекция опорных заданий к теме (диагностика достижения требований) на сайте издательства, на сайте региона / школы	Интернет Сайт школы Региональный образовательный портал Сайты издательств
	Учебник углубленного уровня	Пособие для подготовки к олимпиадам	Сайт олимпиады по предмету. Коллекция олимпиадных задач	Компьютер для учеников с Интернет	Интернет среда, олимпиады
Учебно-практический	Учебное пособие – практикум (с учетом уровней: минимальный, стандартный и развернутый)	Навигатор практикума (основная ступень: минимальный, расширенный / старшая ступень: база, профиль, электив)	Учебное пособие-практикум (расширение) для способных детей	Набор лабораторного оборудования (минимальный / подручный, традиционный / расширенный)	Дистанционная среда обучения, дистанционные практикумы в системе видеосвязи. Компьютерная школьная лаборатория
	ДЕМО ЦОР к лабораториям практикума (мультимедиа и ДВД с видеороликами)	ЦОР – компьютерная лаборатория (электронные шаблоны к каждой работе) и	ЦОР - Описание инструментов лабораторных и практических исследований	Компьютер, проектор / Компьютер для учеников (бригады от 2 до 4 человек)	Дистанционная среда практикума Интернет-среда, олимпиады

Таблица (продолжение)

Сегмент УМК	Инвариантная составляющая	Вариативная составляющая		Технический ресурс	ИОС школы
		обязательный	дополнительный		
Учебно-практический	Рабочая тетрадь ученика (основной уровень, базовый уровень)	Рабочая тетрадь для ученика (профильный уровень)	Рабочая тетрадь ученика (элективная составляющая)	Электронная рабочая тетрадь	Планшетный компьютер, переносной компьютер
	ЭОР компьютерных моделей и лабораторий из «облака» гос. коллекций	ЭОР компьютерных моделей и лабораторий на региональных коллекциях	Дополнительные ЭОР учителей и учеников	Компьютер для учеников (бригады от 2 до 4 человек)	Цифровые датчики, компьютер Портал «Единое окно»
	Задачник	Сборник контрольных работ	Сборник диагностических заданий	Электронная среда тестирования для промежуточного контроля	Сетевой ресурс школы для организации тестирования
	Сборник заданий для доп. работы школьников	Сборник проектов и исследовательских работ	Сайт проектов и исследовательской деятельности Сайт системы доп. образования региона	Среда представления результатов исследования и проектирования на сайте школы (электронное портфолио школьников)	Медиа центр школы Сайт сетевой школы вуза
Учебно-методический	Методическое пособие для учителя	Дидактическое пособие для учителя (сборник тестов, проверочных и контрольных заданий)	Методическое пособие для учителя по организации форм дополнительного обучения детей, заинтересованных в предмете	Электронное методическое пособие	Планшетный компьютер, переносной компьютер
	Книга / КД для учителя (самоучитель)	КД – тренинги и тесты по курсу	КД – задания школьных конкурсов и олимпиад <u>Компьютерная среда конкурса / олимпиады</u>	Компьютеры педагогов	Интернет Портал ГИА-ЕГЭ

Таблица (продолжение)

Сегмент УМК	Инвариантная составляющая	Вариативная составляющая		Технический ресурс	ИОС школы
		обязательный	дополнительный		
Учебно-методический	Методическая служба издательства	КД или DVD с методическими рекомендациями автора для учителя, включая видео фрагменты уроков, интервью с авторами, цифровые плакаты, презентации к ряду тем	Сайт-представительство УМК на сайте издательства	Компьютер учителя	Интернет
	Терминологический справочник по предмету	Библиотека наглядных пособий по предмету	Национальная коллекция ЦОР к предмету	Телевизор / компьютер Интернет	Интерактивная доска Интернет
	Государственный образовательный портал	<u>Сетевое сообщество по предмету</u> (портал, форумы)	Федеральные Интернет-ресурсы по предметной области	Интернет Компьютер / проектор	Интерактивная доска Интернет
	Нормативная база по предмету	Рабочая программа школы	Авторские программы к УМК	Интернет-сайт муниципального методического кабинета	Портал <a href="http://www.edu.ru">www.edu.ru</a> Сайт региональной методической службы и системы повышения квалификации
	Нормативные документы по аттестации учителей	Сборник примерных заданий аттестации педагогов	Материалы сетевых педагогических сообществ	Тренировочная ДО среда подготовки к аттестации педагогов	Сайт аттестационной службы педагогов в регионе / муниципалитете

### Принципы построения предметной линейки УМК

Преемственность УМК по всем ступеням общего образования формирует *предметные линии*. Связное построение УМК в предметную линию требует проработки преемственности их программ, часто различных авторских коллективов. Основой преемственности является принцип системности в реализации образовательного стандарта и соответствующее этому принципу распределение нагрузки на предмет по классам (годам) обучения. Системность отражена в очередности, связанной последовательности включения тем и уровня их изучения в содержание различных предметов на каждой ступени по годам обучения с учетом возрастных, психолого-педагогических аспектов образования, а также с учетом взаимной дополняемости тем из других смежных предметов для системного формирования у учащихся единой картины мира.

Нормативным основанием для построения предметных линий УМК различных ступеней обучения является базисный учебный план, содержание образования по предмету и по смежным образовательным областям, преемственность УМК начальной, основной и старшей / профильной ступеней обучения, которые необходимо учитывать в авторских программах каждого УМК по конкретному предмету. Педагогическим основанием построения предметных линий является реализация авторами в УМК принципов системности в реализации программы обучения и преемственности программ обучения на всех ступенях обучения.

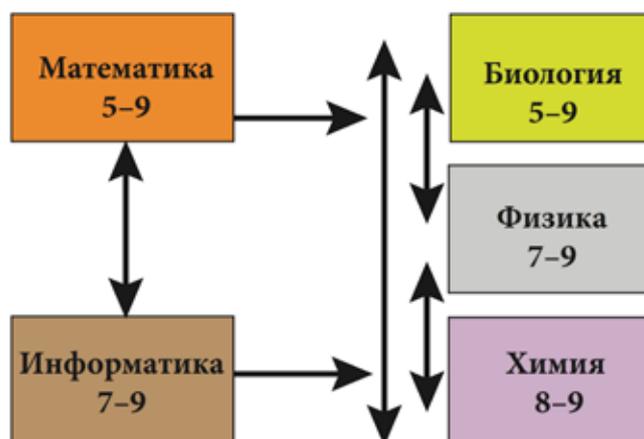
В связи с этим УМК формируются в рамках систематического представления, что накладывает на авторские коллективы дополнительные требования по проработке связи их УМК с образовательным стандартом *смежных предметов* на каждой ступени обучения.

### Сетка связей в системе УМК для ступени обучения

Описанные выше составные части системы УМК для ступени обучения и связи между ними можно представить как сетку связей по нескольким иерархическим уровням.

#### Уровень «Ступень обучения»

Данный уровень выполняет роль интеграции всех линеек УМК по разным предметам для ступени обучения и схематично может быть представлен как сетка связей по предметам. Так, для предметов естественнонаучного и информационно-математического циклов в рамках ФГОС основной школы эта сетка связей представляет собой схему:



Сетка связей показывает проникновение опор математики и информатики в предметы естественнонаучного цикла как фундамента для изучения этих предметов и формирования основ исследовательской деятельности в среде естественнонаучных предметов. Межпредметное проникновение биологии, физики и химии является основой формирования общих методов изучения этих наук и осуществления естественнонаучных исследований.

### Уровень «Предметная линейка»

На данном уровне решается проблема связности (преемственности) изучения предмета по годам обучения.

Схема сетки связей должна учитывать не только прямую связь – от старого к новому, но и обратные связи с новым, основанное на изученном. На примере одного предмета это выглядит так, что осуществляется связь материала изучения как внутри одного раздела изучения предмета, так и между разделами, а также с движением связей по годам изучения не только снизу вверх (с переходом из класса в класс), но и сверху вниз (повторение и опора на изученное). Есть и внешние связи с другими предметами: как связи с темами предметов информатика и математика, так и опора на темы других предметов естественнонаучного цикла.



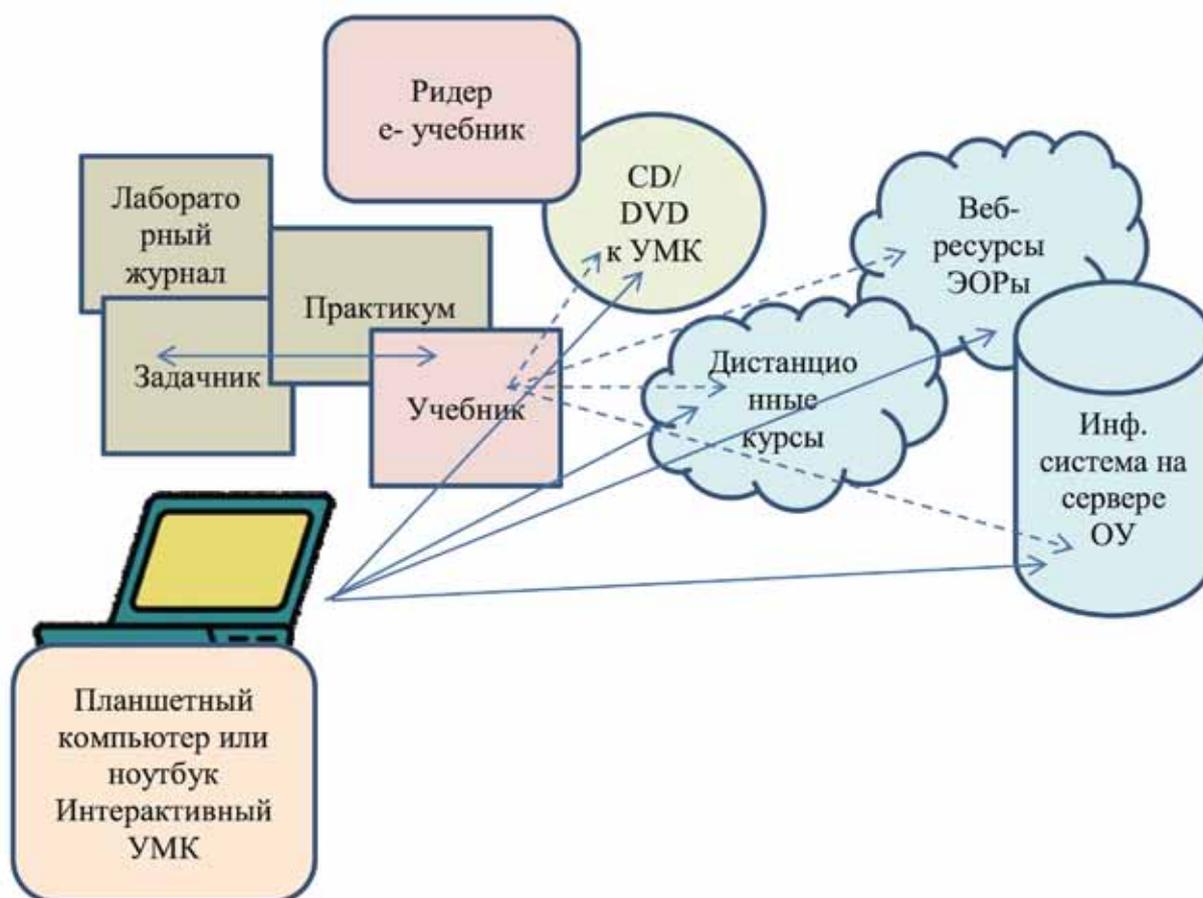
### Уровень «УМК (класс, предмет)»

На этом уровне устанавливаются связи между всеми элементами УМК по предмету за один класс обучения. Связи внутри УМК формируют баланс теории и практики. Показать связи бумажного учебника с электронными ресурсами можно лишь опосредованно, поскольку ссылки на электронные «облака» являются лишь информативными, а не «живыми», то есть прямой связи с электронным ресурсом не обеспечивают.

При реализации электронного учебника на цифровом устройстве для чтения электронных книг («ридер») возникает неполнота цифровых решений в силу технологических проблем по форматам проигрывания электронных образовательных модулей (видео, мультимедиа), в том числе размещенных в коллекции ЭОР в сети Интернет и проблем с установкой ЭОРов на устройство «ридер».

При реализации интерактивного УМК на носителе типа планшетный или переносной компьютер все связи электронного аналога учебника и электронных форматов других бумажных составляющих УМК с дополнительными ресурсами обучения, как мультимедийными, видео / аудио, так и веб-ресурсами, реализуются в полной мере и с обратной связью с учащимся.

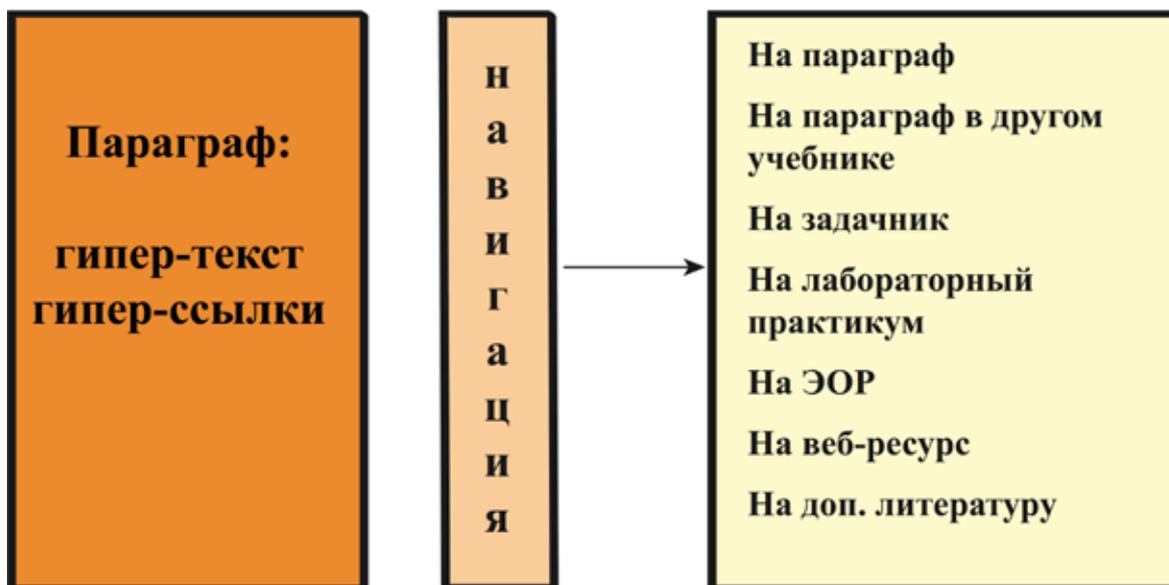
### Уровень «Учебник»



Уровень учебника позволяет установить следующие связи:

- внутри тем и параграфов учебника;
- на темы, задания в практикуме, лабораторном журнале, задачнике;
- на параграфы в других учебниках (предметах, классах);
- на ЭОРы, веб ресурсы, задания для подготовки к итоговой аттестации.

Ядром типового решения в учебнике является параграф. Ссылки становятся навигационными значками, едиными для всех учебников системы УМК для ступени обучения.



Интерфейс параграфа в электронном представлении легко переносится во все элементы интерактивного УМК и обеспечивает полную связность электронных текстов по всем уровням и предметам для ступени обучения.

Для навигации по ресурсам УМК предусмотрена единая система ссылок как инструмент работы учащегося с УМК в информационно-образовательной среде:

- Ссылка на учебные пособия.
- Ссылка на практикум / задания в рабочей тетради / задачник.
- Ссылка на электронное приложение к УМК.
- Ссылка на ресурсы ФСИОР и Единой коллекции ЦОР ([www.fcior.edu.ru](http://www.fcior.edu.ru) и [www.school-collection.edu.ru](http://www.school-collection.edu.ru) )
- Ссылка на практикум ГИА / ЕГЭ.
- Ссылка на компьютерный практикум (компьютерная лаборатория / цифровая лаборатория).
- Ссылка на лабораторный эксперимент по предмету.

### Содержательные опоры системы УМК

Государственный образовательный стандарт является основанием для обучения по любому предмету.

В каждом предметном разделе стандарта отражена необходимость использовать **информационные технологии** как инструмент познавательной деятельности учащихся: поиск информации в электронных архивах и ее анализ, работа с электронными компьютерными лабораториями и презентационными средами. Таким образом, информационные технологии выступают как инструмент межпредметного объединения в учебной деятельности детей, что необходимо учитывать в реализации УМК.

Все это следует отразить в методических и дидактических материалах для учителя и снабдить УМК необходимым для такой реализации количеством приложений, в том

числе электронными ресурсами, Интернет-ресурсами и сервисами с учетом уже имеющихся отраслевых решений.

Если рассмотреть развитие естественнонаучного образования в условиях информационной среды школы, то в рамках стандарта второго поколения можно отметить перспективы формирования системы УМК по естественно-математическому циклу, включающему предметные области «Математика и информатика» и «Естественные науки».

Такая система УМК предусматривает целостное развитие и наполнение учебно-методическими материалами и ЭОР и включает в себя **единую систему учебников** по одной или нескольким предметным областям с межпредметными практикумами и элективными курсами, практическими пособиями, учебными книгами, лабораторным практикумом с использованием компьютерных экспериментов, цифровых ЕН-лабораторий, цифровых образовательных ресурсов открытой информационно-образовательной среды основной школы. Несомненно, формирование такой системы издательствами требует полноты УМК по каждому предмету, системной навигации по УМК как по предметам, так и по классам, и органичного встраивания в информационно-образовательную среду школы.

Система УМК по математике, информатике, физике, химии и биологии охватывает основную ступень обучения. Методическим ядром этой системы УМК служат математика и информатика.

Математика выступает как фундаментальный предмет в системе УМК на стадии трансформации реальных наблюдаемых или исследуемых химических, физических, биологических процессов в формальное их представление.

Информатика выступает как метапредмет и комплексная инструментально-исследовательская среда в системе УМК на стадии преобразования формального представления природных процессов в их разнообразные компьютерные модели инструментально-практическими средствами с помощью ИКТ.

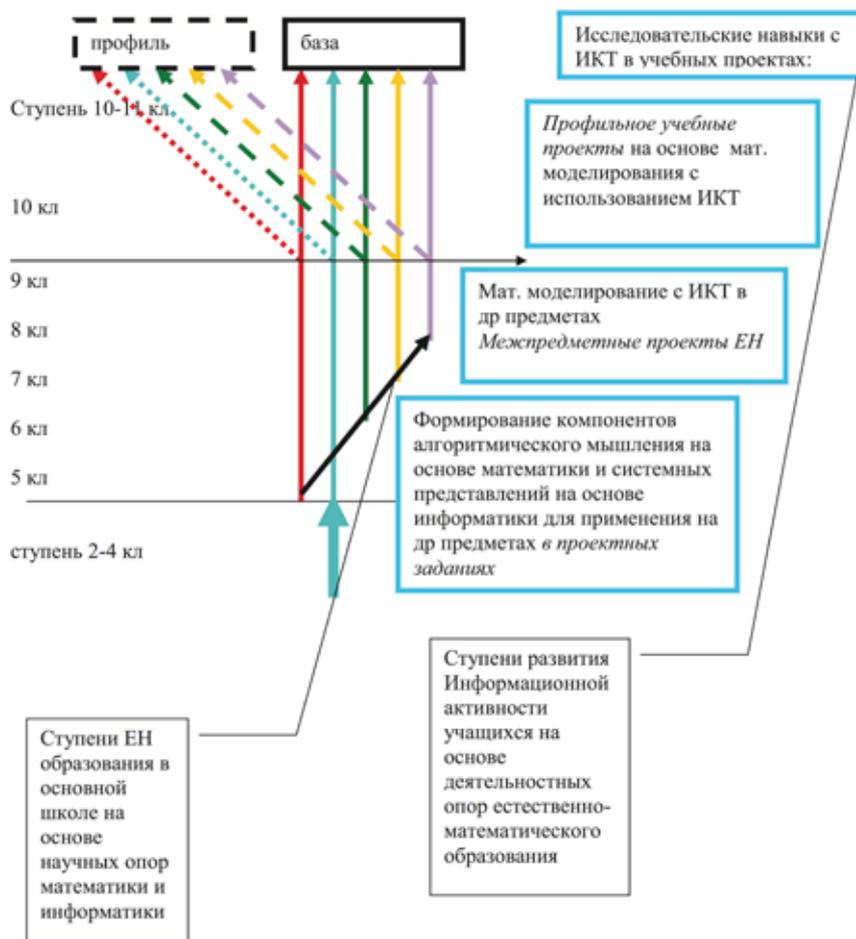
В этом случае УМК по «Математике» и «Информатике и ИКТ» становится **системообразующим основанием** для разворачивания на основе ИКТ-компетентности школьников естественно-математического образования и творческой исследовательской деятельности школьников.

**Информационно-математические инвариантные опоры** становятся инструментами мыслительной и инструментальной деятельности школьников, которые наращиваются по ступеням образования. Это:

- Информационные структуры (схемы, таблицы, списки, иерархические структуры, графы ...);
- Информационные процессы: сбор информации, включая фиксацию наблюдений, сбор данных с помощью различных приборов и оборудования, проведение измерений; хранение, передача информации, поиск информации, обработка информации, в том числе средствами цифрового оборудования ...;
- Множества и отношения (видовое разнообразие, видовые связи, понятие объекта и его свойств, действия над множествами...);

- Логические и алгоритмические инструменты исследования (логические операции, логические высказывания и выражения, понятие алгоритма, виды алгоритмов, индукция и дедукция, формализация, связи, закономерности...);
- Понятие системы (примеры систем: система счисления, операционная система, информационная система, система единиц измерения, система координат, периодическая система, систематика растений и животных);
- Изучение моделей на основе синтеза и анализа (понятие модели, способы описания модели, примеры моделей из разных областей знаний: модель строения атома, модель фотосинтеза и биосинтеза белка, материальная точка, математический маятник, модели молекул химических соединений, модель идеального газа);
- Включение в предметные задания инструментов моделирования объектов и процессов физики, химии и биологии средствами информатики и математики, реализация этих моделей средствами программирования и компьютерного моделирования, инструментами готовых компьютерных лабораторий.

Такие формально-абстрактные аспекты информационно-математического знания требуется в условиях информационной образовательной среды обучения встроить в естественнонаучное образование как часть информационной культуры в широком смысле.



Это умения строить и заполнять информационные структуры (схемы, графы и иерархические графы, таблицы), умения организовать сбор информации и проводить анализ данных – выявлять и формально описывать закономерности, строить и анализировать графики, умения использовать методы моделирования – переходить от текстового условия к формуле, от описания процесса к его формульному представлению, преобразовывать формулы и объяснять их смысл и смысл преобразований, умения проводить доказательство, формулировать отношения, зависимость с использованием причинно-следственных отношений (если, то / тогда и только тогда), применять метод доказательств сверху вниз и снизу вверх... применять понятия: модель, данные, параметры, постоянные и переменные величины, область допустимых значений, проводить исследования модели с различными значениями параметров... строить алгоритм описания процесса или поведения объекта, программировать по алгоритму и выполнять на компьютере запрограммированный процесс или поведение объекта, исследовать его на компьютере, исследовать результаты эксперимента по наборам (массивам) данных, использовать математические и табличные компьютерные среды, строить диаграммы и графики зависимостей, использовать округление, погрешность. То есть, уметь проводить вычисления не только традиционными инструментами, но и с помощью компьютерных сред, проводить измерения, как с натурным, так и с цифровым оборудованием: с помощью цифровых датчиков и переносом массивов данных на компьютер с дальнейшей обработкой массивов данных на компьютере.

Именно такой современный деятельностный подход позволит обогатить и оосовременить школьное естественнонаучное образование, подготовить школьников к дальнейшему профессиональному развитию в период инновационных изменений научной и производственной деятельности.

С учетом такого понимания деятельностного подхода на каждой ступени обучения у учащихся формируется гарантированный результат, включающий инструменты мыслительной и практической деятельности школьников с *опережением*, то есть стоящих на пороге развития, но на основе этих инструментальных качеств учащиеся могут более эффективно получать знания по естественнонаучным предметам на следующей ступени образования. Это такие инструментальные качества, определяющие деятельностный подход в естественнонаучном обучении детей:

1. Начальная ступень: сформированы элементы логического мышления, понятия *система* и *модель*.

2. Основная ступень: усвоены основы алгоритмического мышления, категории *систематизации* и *моделирования* в формировании опыта исследовательской деятельности введены в общеучебную практику.

3. Старшая ступень: сформирована *культура исследования* как ключевого инструмента перехода к профессиональному образованию выпускника школы.

Можно назвать этот набор компетенций учащихся системным эффектом реализации УМК естественно-математического цикла на основе выбора траектории в структуре естественнонаучного образования.

Пронизывание учебных текстов математическими и информационными опорами является важной составляющей методической среды ЕН-УМК. Эта среда позволяет формировать у школьников *опережающий опыт* исследовательской деятельности, инструментами которой являются математические и информационные опоры и биологические, физические и химические натурные инструментальные средства исследований, не только традиционные, но и нацеленное на развитие высокотехнологичное цифровое лабораторное оборудование в составе информационной образовательной среды школы.

### **Информационно-технологическое окружение УМК**

УМК реализуется в школах в условиях модернизации образования. Одним из приоритетов модернизации является внедрение в *школу новых образовательных технологий*. Они включают: новый образовательный стандарт; новый базисный учебный план; новые механизмы финансирования образовательного процесса; обновление механизмов подготовки и привлечения в школу кадров; формирование концепций *социальной направленности* в программах развития школ – школа здоровья, школа полного дня, профильная школа, экстернат, семейная школа; новое техническое оснащение школ (компьютеризация и интернетизация школ); новые компетенции педагогов и управленцев в свете указанных изменений; наконец, новые регламенты работы школы, развивающие классно-урочную систему и предлагающие альтернативные подходы в организации учебного процесса, особенно на основе активного формирования информационно-насыщенной среды образовательного учреждения и политики формирования единого информационного образовательного пространства в территориях.

Можно отметить, что за последние пять лет значительно изменилось технико-технологическое обеспечение образовательного процесса.

В связи с этим можно судить о *цифровых зонах развития школы*: автоматизация управленческой деятельности, цифровая поддержка школьной библиотеки, медиа поддержка воспитательной работы в школе, ЦОР в учебном процессе, информатизация досуговой и внеурочной деятельности в школе, дистанционные формы работы школ, педагогов и учащихся. Это влияет на формы организации учебно-воспитательной работы, внедрение новых форм с использованием ИКТ и ЦОР, а также расширение доступа школ к национальным образовательным хранилищам. Эти процессы реально вошли в школьную жизнь, во многом повлияли на формирование новых образовательных технологий, и, несомненно, стали средой, способствующей реализации учебного процесса на основе использования современных УМК. Однако эти же процессы будут непрерывно влиять на состав, структуру и содержание УМК, требуя его непрерывного развития и обновления.

Информационная образовательная среда как новое качество школы, зафиксированная в государственном стандарте второго поколения, предоставила много новых возможностей в развитии новых методик обучения. Их многообразие позволяет реально на практике обеспечивать индивидуальные потребности учащихся, профильные интересы детей, то есть повсеместно в массовой школе реализовывать педагогику развития ребенка. Традиционные методики обогатились новыми мощными визуально-наглядными сред-

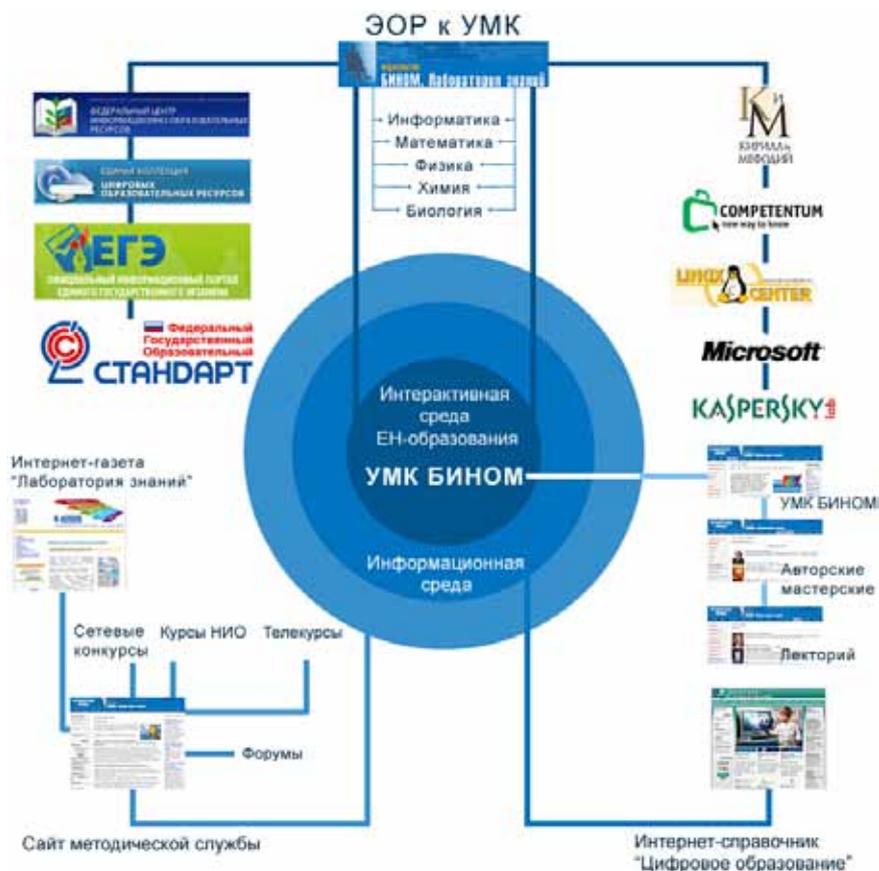
ствами обучения (мультимедиа проектор, интерактивная доска, графический планшет, документ-камера, цифровой микроскоп), которые позволяют не только усилить визуальный ряд по предмету, особенно при работе с картами, видео, слайд-шоу, но и реализовать фронтальную демонстрацию мелкой моторики вживую: моторики манипуляций с реактивами, проведения опыта, демонстрации исследовательского наблюдения, небольших демонстраций по химии, биологии, физике, технологии...

Частью информационно-технологического окружения системы УМК является *сетевая методическая служба поддержки педагогов*. Рассмотрим состав такой службы на примере сайта методической службы издательства БИНОМ (<http://methodist.lbz.ru>). В целях сетевой поддержки учителей, работающих с УМК БИНОМ, организованы авторские мастерские и лектории, в которых авторы учебников и дополнительных пособий регулярно выкладывают различные материалы в помощь учителям. У каждого автора предусмотрен почтовый ящик и форум для обратной связи с учителями. Кроме того, предусмотрена деятельность авторов по формированию совместно с учителями, активно работающими в сети, методических рекомендаций и иных решений. Издательство также рекомендует авторам размещать:

- подборки аннотированных ссылок на свободно распространяемые ресурсы в Интернет;
- авторские методические ресурсы и дополнительные методические рекомендации к темам уроков;
- авторские ЦОР: видеоролики, анимации, фотогалереи;
- ссылки на авторский и другие сайты, способствующие поддержке работы с данным УМК.

Включение в состав комплекса серий книг «Программы для основной школы», «Методика обучения предмету», «ИКТ в работе учителя», «Информатизация образования», «Развитие интеллекта школьников», «Библиотека по нанотехнологии», направлено на методическое наполнение практики учителя математики, физики, химии, биологии и информатики в системе технологического обновления условий обучения в современной школе.

Постоянно действующие на сайте <http://www.methodist.LBZ.ru> методические консультации и ежемесячные репортажи в Интернет-газете <http://www.gazeta.LBZ.ru>, конкурсы методических разработок учителей школ – это открытая Интернет-среда педагогического партнерства по УМК БИНОМ. Регулярные еженедельные телекурсы по УМК БИНОМ средствами Интернет-телестудии <http://www.binom.vidicor.ru>, вариативные модули обучения – курсы БИНОМ для ИПКРО страны: телелекции и телемосты ученых с учителями в регионах – участниками «Образовательного кольца» БИНОМ – ВИДИКОР, позволили сформировать еще один слой ИОС УМК БИНОМ – открытую Интернет-телесеть, доступную всем участникам дистанционного образования школ страны.



Нельзя не отметить и новые методы развития деятельностных подходов в обучении детей. Это использование интерактивных технологий, компьютерных лабораторий, поисковых систем, баз данных, позволяющих оснастить новыми информационными массивами поисковую и исследовательскую работу учащихся, включая сбор, анализ и обработку отобранной или самостоятельно подготовленной детьми информации. Сколько еще возможностей имеет информационная образовательная среда – покажет время, однако педагог должен быть готов, что практически каждый новый учебный год – это год новых открытий педагогических техник и методик, которые в итоге и составляют новые образовательные технологии.

### Конструкция интерактивного УМК

В связи с вышесказанным необходимо учесть при формировании системы интерактивных УМК *шаблон параграфа как прототип экранной страницы электронного учебника*, предусмотрев в нем (шаблоне параграфа) возможность как закрепленной издателем расстановки ссылок на все ресурсы УМК и ЭОР к ним, так и возможность встраивания новых ссылок пользователем на новые электронные ресурсы, новые учебные материалы, в том числе авторские.

Для навигации по всем ресурсам *внутри* каждого УМК (по предмету для конкретного класса обучения), между УМК по вертикальным (между предметами для одного класса обучения) и горизонтальным (между классами обучения для одного предмета –

предметной линейки) связям должна быть предусмотрена *единая система ссылок любого параграфа* как инструмент работы учащегося с УМК в информационно-образовательной среде – единый интерфейс навигации по системе УМК:

- Ссылка на параграфы других учебников.
- Ссылка на учебные пособия к учебнику.
- Ссылка на практикум / задания в рабочей тетради / задачник.
- Ссылка на электронное приложение к УМК.
- Ссылка на ресурсы ФСИОР и Единой коллекции ЦОР ([www.fcior.edu.ru](http://www.fcior.edu.ru) и [www.school-collection.edu.ru](http://www.school-collection.edu.ru) )
- Ссылка на практикумы ГИА / ЕГЭ.
- Ссылка на компьютерный практикум (компьютерная лаборатория / цифровая лаборатория).
- Ссылка на лабораторный эксперимент по предмету / исследовательские и проектные работы / удаленную лабораторию / сетевую кафедру.
- Ссылки на веб-ресурсы, сетевые сервисы, консолидированные отраслью на образовательном портале [www.edu.ru](http://www.edu.ru) (сайты школ, вузов, ссылки на электронные коллекции музеев, библиотечные коллекции, правовые базы данных, научные сообщества, дистанционные сервисы, сетевые конкурсы и олимпиады, социально-образовательные сети, Интернет-конференции, школьные клубы и пр. позитивные ссылки).
- Ссылка на личное пространство ученика / учителя (пользователя интерактивного УМК), в том числе на носителе Интерактивного УМК, съемном носителе, на сайте школы или в образовательном «облаке» региона.

*Общий интерфейс учебных текстов* имеет высокую педагогическую ценность. Такое решение во всех электронных текстах УМК устранит имеющееся на сегодня сильнейшее препятствие для интенсивного применения на уроках различных учебных материалов, особенно электронных: пока в большинстве случаев интерфейс каждого учебника по предмету и разных ЭОР по предметам в рамках ступени обучения в школе совершенно разный.

За один день ученик на пяти-шести уроках (разных предметах), должен на каждом уроке пройти психологическую настройку на уникальный и зачастую перегруженный визуально интерфейс учебного текста и разнообразный интерфейс нескольких ЭОР к уроку. Это рассеивает внимание, создает за день усталость от работы с книгой, электронным ресурсом, снижает восприятие учебного материала вместо ожидаемого возрастания эффективности занятий.

Если этот дисбаланс перейдет и в систему интерактивных УМК (в частности, и в электронные учебники по предметам), то ситуация лишь усугубится в силу интенсификации экранного восприятия разноинтерфейсных экранов. При этом надо еще учитывать тот феномен, что за последние 10 лет уже сложилось типовое веб-представление гипертекстов в силу внедрения веб-дизайна в работу с электронными текстами с типо-

вым форматом экрана, полосой прокрутки, привычными значками навигации (вперед, назад, домой, баннер ресурса, отмена действия, открыть ресурс и пр.). Не учитывать это обстоятельство при проектировании электронных учебников нельзя.

Несомненно, что шаблон электронного текста параграфа не должен влиять на концепты учебного текста для детей. Учебный текст в любом случае должен отражать понятийные, психолого-педагогические, когнитивные, деятельностные, навигационные, иллюстративно-наглядные, дизайнерско-оформительские аспекты при конструировании электронного учебного текста – шаблона страницы. Однако типовой интерфейс параграфа (с разными степенями свободы в разных учебниках) позволит создать эффект преемственности навигационных возможностей всех учебных материалов в системе УМК и в итоге интегрировать систему УМК в цифровое представление с единым интерфейсом как неотъемлемую часть информационной образовательной среды школы.

Системную интеграцию всех электронных УМК (предмет, класс) для ступени обучения в один ресурс назовем *интерактивным* УМК. Такой ресурс предполагает единую рубрицированную интерактивную среду для всех УМК по предметам и классам для ступени обучения, включающую на уровне каждого учебника электронный текст параграфа и гиперссылки как внутри него, так и из него на другие электронные тексты учебных материалов к учебнику, а также на параграфы других учебников в рамках данной линейки по предмету (преемственность внутри линеек) и на параграфы учебников по другим предметам в рамках одного класса (межпредметная связность в системе УМК).

Внутри электронного параграфа обязательно присутствуют ссылки на внешние ЭОР из «облака» государственных коллекций, заранее подобранные издательством к параграфам учебника, в том числе и региональные, школьные веб-ресурсы, которые полезны при объяснении темы, авторские ресурсы на съемном носителе или встроенные в интерактивный УМК. Интерактивный УМК позволит любому учителю и ученику (пользователю ресурса) опереться при объяснении материала, выступлении с ответом, подготовки или проведении уроков на конкретные электронные тексты учебника, учебных пособий, визуальный ряд и интерактивное сопровождение материала. ЭОР становится опорой и для учащихся на дому.

Электронный параграф – это:

- Электронный текст, обогащенный цифровыми формами, в том числе анимированным визуальным рядом каждого параграфа (иллюстрации, фоторяд, видеоролики) с возможностью активной работы учителя и учащихся с ними, что усиливает эффект от работы с наглядными элементами параграфа и помогает учителю управлять иллюстративным рядом на уроке по своему усмотрению.
- Гиперссылки в тексте электронного параграфа помогают учителю оперативно вызывать примыкающий к нему учебный материал – практикум, наглядные пособия и элементы контроля на основе вопросов к параграфу и заданий из рабочей тетради, медиаресурсы – компьютерные лаборатории, интерактивные плакаты, страницы сайтов.
- Наличие дидактических материалов к каждому параграфу-уроку – интерактив-

ных форм всех вопросов к параграфу и заданий из рабочей тетради (практикума), а также заданий для промежуточного контроля в форме интерактивных тестов, позволит учителю системно обеспечить возможность индивидуального подхода при подборке заданий для каждого ученика, как в интерактивной форме работы ученика за компьютером, так и для бескомпьютерной формы с помощью раздаточных материалов по заложенным в ЭОР шаблонам для печати на принтере.

- Возможность добавить гиперссылку в параграфе на электронные учебные материалы учителя или ученика делает среду УМК творческой лабораторией педагога и ученика.
- Возможность фиксации ответов ученика в интерактивных фрагментах позволит формировать личную папку ученика (электронную тетрадь) на сервере школы или на съемном носителе к устройству, на котором развернут интерактивный УМК.

### **Место УМК в информационной образовательной среде школы**

Учитель, погружаясь в нарастающее многообразие средств обучения, пока не получил должной технологической поддержки. В настоящее время в течение одного урока на учителя накладывается обязанность воспользоваться следующими учебными материалами, средствами обучения и ресурсами, в том числе цифровыми: учебник, учебное пособие, ЭОРы, сайты, электронный журнал, проверочные материалы, в том числе на компьютере, лабораторное оборудование, в том числе компьютерное, доска традиционная, доска интерактивная или проектор – и это помимо традиционного вербального взаимодействия с учениками.

То есть, за один урок с учетом, что каждый ресурс организационно отвлекает учителя, например на три минуты (найти страницу и показать классу, включить ресурс на компьютере, вызвать и загрузить сайт, выбрать и вызвать нужный ЭОР, ввести данные в электронный ресурс), придется потратить около 50% времени урока лишь на время организации работы с учебным материалом. Думается, что это непозволительно с точки зрения высокой технологичности современной информационной образовательной среды. Налицо противоречие между высоким потенциалом информационной образовательной среды и отсутствием у учителя соответствующего технологичного ресурса для его реализации.

Пока учителю предложены локальные средства обучения, которые разобщены, не подготовлены к совместному использованию традиционных (бумажных) и цифровых ресурсов в контексте конкретного урока по предмету и классу, требуют от каждого учителя трудоемкой работы по подборке учебников, пособий, ЭОР к урокам, сайтов к параграфам учебника.

При этом новые возможности электронного учебника позволяют объединить все эти локальные ресурсы в единой интерактивной электронной среде связно по всем предметам и всем классам ступени обучения. Тогда инструментом учителя станет АРМ с интерактивной доской, ученики попадут в интерактивную среду урока с возможностью работать оперативно у доски со всем учебными материалами и ЭОР к теме.

Ученики попадают в *гибридную* среду урока: фронтальная *интерактивная* среда урока на АРМ учителя (новая форма управления своим ответом у «доски» этой среды, наглядно-целостное восприятие всех учебных материалов, оперативная связь с материалами по другим предметам, в том числе Интернет-поддержка при необходимости) и *традиционная* индивидуальная работа с учебником, пособием и тетрадью за партой в ритме, задаваемом интерактивным УМК и учителем, органично соединяя лучшие старые и новые методы обучения.

Возможность учеников дополнительно воспользоваться интерактивной системой УМК с помощью персонального планшетного компьютера, нетбука в библиотеке школы или в месте доступа к ресурсам ИОС школы поможет им организовать свою самостоятельную работу по удобному им маршруту, выбирая ресурсы по ссылкам, используя межпредметные ссылки, переходы на тексты рабочей тетради, практикума, ЭОРы, электронные тесты, тренинги, встроенные в интерактивный УМК, а также ссылки на полезные веб-ресурсы, доступные через школьный Интернет.

Вопрос же о снабжении каждого ученика на уроке индивидуальным устройством с интерактивным УМК пока требует изучения, поскольку работа с электронной тетрадью и текстом, умение читать и записывать только на интерактивном экране пока не оценена с точки зрения образовательного эффекта. Эффективность электронного УМК как *интерактивной среды урока* на АРМ учителя не вызывает сомнения. Технологичная интерактивная среда УМК позволит учителю организовать работу в классе ритмично с учетом возможности детей работать и с учебниками и электронными ресурсами комплексно, и самим управлять этими ресурсами в рамках ответа у интерактивной доски, при этом ученики не отрываются и от традиционных средств обучения: книг, инструментов, лабораторного оборудования, ручки и тетради.

## **Заключение**

Возникает конструктивный вопрос – что является *интегрирующим ядром* системы электронных УМК для ступени обучения?

Ответ не однозначен. Интегрирующим ядром может быть выбрана образовательная программа, к которой привязываются все УМК (предмет, класс). Тогда интерактивная электронная реализация такой системы УМК будет отвечать требованиям ФГОС с позиций полноты учебных материалов, а концептуальный выбор учебников и соответственно УМК для такой системы остается за школой. Примером такого подхода может служить система «КМ-школа», которая разворачивает свой интерактивный ресурс вокруг образовательных программ для ступени образования, и позволяет привязать к ней любые учебники и УМК к ним по всем предметам и классам ступени образования.

Другой подход выбирает ядром интеграции учебники из Федерального перечня и УМК (одного или группы издательств) к нему по всем предметам и всем классам ступени образования в школе. В этом случае концептуально важно иметь единый интерфейс по всем классам и предметам для оформления в электронном виде с интерактивными возможностями и поддержкой ссылок на ЭОР и веб-сервисы.

В любом случае интегрирующим ядром интерактивной системы УМК выбирается

объект, нормативно закрепленный государственным образовательным стандартом: образовательная программа ступени образования или учебник из Федерального перечня.

*Нормативным основанием УМК является ФГОС, отражающий структурное соединение минимума содержания, требований к учащимся с примерной программой по курсу (в которой указаны примерные практические работы учащихся и часы на каждый раздел обучения).*

В результате все разделы содержания и требования к учащимся должны быть охвачены, выдержан баланс теории и практики в соответствии с примерной программой обучения.

Эта структура становится основой для формирования *авторской программы обучения по предмету* для конкретной ступени общего образования. Авторская программа является *педагогическим основанием УМК*, построенного на базе образовательного стандарта и наиболее полно и широко предоставляющего учителю и ученику вариативные разделы, дополняющие, расширяющие и углубляющие УМК с учетом индивидуальных потребностей школы, учителя и ученика в выборе траектории обучения по предмету, но гарантирующие достижения учащимися требований, установленных в образовательном стандарте и проверяемых ГИА и ЕГЭ.

#### **Список литературы:**

1. Цветкова, М. С. ЦОР к УМК как средство расширения его образовательных возможностей / М. С. Цветкова // Сборник трудов XVI конференции-выставки «Информационные технологии в образовании». Ч. IV. – М.: БИТпро, 2006.
2. Цветкова М.С., Перспективные направления системного развития комплекса УМК по информатике и предметам естественнонаучного цикла. Сборник трудов XVIII конференции-выставки «Информационные технологии в образовании». Часть IV. – М.: «БИТ про», 2008.
3. Цветкова М.С., Роль предмета Информатика и ИКТ в современном школьном образовании. Базисный аспект Сборник трудов XVIII конференции-выставки «Информационные технологии в образовании». Часть IV. – М.: «БИТ про», 2008.
4. Цветкова М.С., Модели непрерывного информационного образования, (серия «Информатизация образования») М: «БИНОМ. Лаборатория знаний», 2009.
5. Цветкова М.С., Информационная активность педагогов, (серия «Информатизация образования») М: «БИНОМ. Лаборатория знаний», 2010.

# ВЕБ-КВЕСТЫ КАК МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ

WEBQUESTS AS AN EDUCATIONAL METHODIC ON THE BASIS OF INTERNET  
RESOURCES

**Нечитайлова Е.В.**

Учитель химии МОУ лицея № 1, г. Цимлянск  
Ростовской области, Заслуженный учитель  
Российской Федерации  
E-mail: nechit-elena@yandex.ru

**Аннотация.** В статье показаны возможности использования Интернета как средства обучения в рамках классно-урочной системы. В качестве примера рассмотрена методика веб-квестов. Автор статьи утверждает, что веб-квесты могут способствовать созданию учебной мотивации для вовлечения учащихся в активную деятельность и развитию навыков критического мышления. Автор представляет как позитивные, так и негативные стороны использования веб-квестов в преподавании. В статье также обсуждается технология использования видео («YouTube») на уроках.

**Ключевые слова:** веб-квест, интернет, критическое мышление, средняя школа, мотивация обучения, технология использования видео.

**Nechitaylova E.V.**

A chemistry teacher of Lyceum № 1, (city of Tsimlyansk, Rostov region), Honoured teacher of the the Russian Federation  
E-mail: nechit-elena@yandex.ru

**Annotation.** Article explores potential of Internet use as an instructional tool for classroom learning. It considers WebQuests methodic as an example of using Internet technology. The author states that WebQuests can provide the learning motivation that students need for to be engaged in activity and may help promote critical thinking skills. The author shows the strengths and weaknesses of using Web-Quests in teaching and learning. Article also discusses the instructional potential of using video technology («YouTube») in the classroom learning.

**Keywords:** WebQuest, Internet, critical thinking, secondary school, learning motivation, video technology.

Реализация Приоритетного национального проекта «Образование» (ПНПО) в России способствовала увеличению темпов информатизации всего общества, потому как внедрение информационных технологий в учебный процесс – неотъемлемая составляющая информатизации общества в целом. Резко увеличилось число компьютеров в индивидуальном пользовании, доступ в Интернет школьники имеют и в школе, и дома. Сеть Интернет стала доступна самым широким слоям пользователей, «интерес к ней побил все рекорды увлечения людей техническими новинками» [1, с. 57].

Известно, что Интернет не был создан специально для системы образования. Однако, «новые средства порождают новые виды деятельности и новые методы» [2, с. 55]. Также Сеть соответствует основным требованиям дидактики, предъявляемым к техническим средствам обучения, что обосновано многими современными исследованиями. Следовательно, возникает необходимость раскрытия его потенциала в образовании.

Анализируя публикации по данному вопросу, отметим, что Интернет широко используется в учебном процессе для организации проектной деятельности учащихся. Значимость проектной деятельности, основанной на ресурсах Сети, подтверждена исследованиями ученых. А. В. Хуторской пишет: «Интернет-технологии существенно расширяют образовательные и коммуникативные возможности учащихся, а проектная форма занятий позволяет сориентировать их на продуктивность учебной деятельности» [3, с. 45].

По утверждению Е. С. Полат, «практически любой проект обретает совершенно иные краски, если в процессе работы над ним используются материалы, заимствованные из Интернета» [4, с. 18].

Однако, как справедливо отмечает А. В. Хуторской, данная «форма обучения в нашей стране закрепились преимущественно за дополнительным образованием, хотя ничего не мешает распространить ее на базовый учебный процесс, как это делается в ряде зарубежных стран» [3, с. 40]. Поэтому обратимся к технологиям, предоставляющим возможность организации проектной деятельности в рамках базового учебного процесса.

Одной из самых эффективных методик использования Интернета в рамках урока является методика веб-квестов (WebQuest), которая была разработана в 1995 году Б. Доджем (B. Dodge) и Т. Марчем (T. March), Университет Сан Диего [5, с. 102].

Э. Холат (E. Halat) характеризует веб-квест как «модель обучения, в которой предусмотрено вовлечение обучаемых в деятельность, средством для выполнения которой служат ресурсы сети Интернет» [6, с. 109].

Б. Додж выделил два вида веб-квестов [там же]:

**Таблица 1. Классификация веб-квестов (по Б. Доджу)**

	<b>Кратковременные (short-term)</b>	<b>Долговременные (long-term)</b>
Продолжительность работы	1-3 урока	Более 3 уроков (до одного месяца)
Образовательная цель	Приобретение и осознание новых знаний	Расширение и усовершенствование знаний по теме

Независимо от продолжительности веб-квест имеет определенную структуру [6, с. 110].

- **Введение** (introduction). На данном этапе учащиеся должны понять, что они будут учить и делать в ходе выполнения квеста. Учитель предлагает сценарий, историю или задачу по определенной теме, таким образом, чтобы заинтересовать учащихся.
- **Задание** (task). Это основной этап любого квеста. Учитель предлагает заранее разработанное задание для работы по теме, включающее вопросы и подвопросы. Задание должно быть реалистичным, выполнимым и способствовать раскрытию основной учебной темы. Подзадания должны быть проще основного задания и касаться его отдельных аспектов.
- **Процесс** (process). Учащиеся получают инструкцию выполнения задания и выполняют его по предложенным стадиям.
- **Ресурсы** (resources). Учащиеся получают адреса сайтов в сети Интернет, которые рекомендованы учителем для выполнения задания по теме.
- **Оценка результативности** (evaluation). На этом этапе учащиеся имеют возможность оценить свои результаты работы, сравнить их с результатами работы одноклассников. Учитель делает свои комментарии по поводу работы учащихся.
- **Вывод** (conclusion). Данный этап необходим для того, чтобы учащиеся сравнили полученный результат с заданной в начале работы целью. Также на данном этапе необходимо осознание учащимися возможности использования полученных знаний и навыков в других областях деятельности (при изучении других дисциплин).

Таким образом, можно сделать вывод, что веб-квест представляет собой мини-проект, в процессе работы над которым учащиеся осваивают учебную информацию, полученную из Сети на основе рекомендаций и заданий учителя. Какие же преимущества предоставляет данная методика для учебного процесса?

Во-первых, методика веб-квеста направлена на повышение мотивации учебной деятельности, что достигается на основе подачи учебного материала (или его части) через привлекательную для учащихся форму деятельности – работу в Сети. В данном случае учитываются психологические возрастные особенности подростков, у которых снижена мотивация учебной деятельности, поэтому учителю необходимо при помощи методических приемов корректировать ситуацию.

Во-вторых, работа с веб-квестом предполагает постоянную активность учащихся в процессе освоения новых знаний или обобщения и расширения имеющегося объема учебного материала.

В-третьих, в результате педагогических исследований установлено, что «поскольку учащиеся действуют самостоятельно в пределах веб-квеста, то они легче запоминают информацию, потому как контролируют ее получение и интересуются ею» [5, с. 111]. Следовательно, данная методика работы направлена на развитие знаний и навыков по определенной учебной дисциплине. И, поскольку содержанием заданий может быть материал из разных областей, то можно утверждать, что данная методика междисциплинарна.

В-четвертых, предлагая учащимся ориентиры в виде списка рекомендуемых сайтов, учитель структурирует работу учащихся в Сети. На уроке это важно, потому как время работы ограничено, и усилия детей должны быть направлены не на развитие поисковых навыков в Сети, а на совершенствование знаний в конкретной области знания и развития навыков работы с информацией. Важно отметить, что «веб-Квесты организуют использование Интернета, создавая благоприятные условия учащимся для работы над заданием, вдали от неблагоприятных веб-сайтов» [5, с. 114]. Конечно, работа с веб-квестом не исключает возможность свободного перемещения по сайтам Сети и возможного случайного попадания ребенка на сайт сомнительного содержания. Но без списка рекомендуемых ссылок для выполнения данной работы такая возможность была бы больше.

Таким образом, «веб-квесты предлагают учащимся баланс между указаниями и свободой действий так, чтобы учащиеся могли самостоятельно решать учебные проблемы в рамках веб-квеста» [5, с. 110]. Именно в этой особенности веб-квестов заключена основа для развития критического мышления школьников. «Мир за пределами школы неоднозначен, и для учащихся может быть благотворным получение опыта встречи со сложностями взрослой жизни в безопасных условиях школы» [5, с. 110].

К. Видони (K. Vidoni) и С. Мэдакс (C. Maddux) на основе исследований пришли к выводу о возможности использования веб-квестов для развития критического мышления школьников [5]. Учеными было установлено, что:

- «веб-квесты стимулируют учащихся скорее формировать собственную точку зрения, чем полагаться на мнения и тактику отбора информации авторов учебника.
- веб-квесты часто представляют вопросы в различных ракурсах, таким образом позволяя учащимся основывать свои суждения на разных точках зрения. В Сети имеется множество сайтов на основе различных точек зрения, и преподаватели могут легко включать разные взгляды на проблему в свои веб-квесты.
- веб-квесты часто предполагают групповую работу, следовательно, учащиеся осознают значимость критической оценки суждений в процессе совместной со сверстниками работы над выполнением квеста.
- веб-квесты всегда предполагают получение определенного конечного продукта деятельности, который должен быть предоставлен учителю, поэтому учащиеся получают критический отзыв от учителя.
- веб-квест располагает учащихся к постоянной самооценке, взаимооценке и контролю со стороны учителя, что, в свою очередь, содействует развитию критического мышления» [5, с. 111-112].

Сравним таксономию учебных целей Б. Блума, этапы технологии развития критического мышления (ТРКМ) и этапы методики использования веб-квестов.

Сравнение этапов ТРКМ и этапов веб-квеста.

Таблица 2.

Таксономия учебных целей Б. Блума	Этапы технологии развития критического мышления Д. Стил, К. Мередит, Ч. Темпл	Этапы методики использования веб-квеста Б. Додж, Т. Марч
Знания ▼	I стадия : «Вызов» (evocation stage)	« Введение » (introduction) «Задание» (task)
Понимание Применение Анализ	II стадия : «Осмысление содержания» (realization of meaning)	«Процесс» (process) «Ресурсы» (resources)
Оценка Синтез	III стадия : «Рефлексия» (reflection)	«Оценка результативности» (evaluation). «Вывод» (conclusion)

Приведенная выше таблица наглядно подтверждает утверждение о реальности использования возможностей веб-квестов для развития критического мышления учащихся, потому как наглядно видно соответствие этапов в логике развития подхода ТРКМ и веб-квеста на основе таксономии учебных целей Б. Блума.

В рамках веб-квеста возможно использование приемов ТРКМ: «кластер», «концептуальная таблица», «дневник», «сводная таблица», «“толстые” и “тонкие” вопросы», «Верите ли Вы?», «верные-неверные утверждения» и другие. Данные приемы могут быть использованы на разных этапах, но отличительной особенностью веб-квеста остается активная деятельность учащихся на основе ресурсов сети Интернет.

Таким образом, можно сделать выводы:

- методика веб-квеста может быть использована в рамках ТРКМ;
- методика веб-квеста бифункциональна: ее использование способствует развитию как предметных, так и ключевых компетенций учащихся.

Несмотря на преимущества использования веб-квестов в учебном процессе, существует ряд трудностей и негативных аспектов применения данной методики, которые необходимо рассмотреть.

Э. Холат выделяет две проблемы, возникающие при работе с веб-квестом:

- «Предполагается, что учащиеся будут следовать указаниям, данным в задании, и посещать заслуживающие доверия, отобранные учителем сайты для получения информации. Однако, учащиеся могут не вернуться к выполнению задания, если будут увлечены другими сайтами, которые покажутся им более интересными.
- Учащиеся могут не захотеть работать с веб-квестом и выполнять задание, если им не понравится сценарий или тема, или если они сочтут задание слишком сложным» [6, с. 110-111].

К. Видони и С. Мэдакс акцентируют внимание на причинах возникновения проблем использования веб-квестов:

«Веб-квесты стали в последнее время модным увлечением. Возможно, благодаря самому притягательному термину. «Веб-квест» – звучит привлекательно и напоминает о понятиях и использовании высоких технологий. Это способствовало тому факту, что они продвигаются некоторыми сторонниками как панацея для решения любых проблем в образовании. Поскольку в настоящее время они в моде, то находят реальное одобрение среди многих преподавателей, некоторые из которых считают, что «любой веб-квест – это хороший веб-квест». Это, конечно, абсурд, потому как Сеть изобилует как прекрасными, так и откровенно слабыми веб-квестами. Что необходимо сделать в этом случае, так это уделить внимание разработке критериев веб-квестов, а не продолжать восхвалять веб-квесты, как если бы они все были одинаковы.

- Многие веб-квесты написаны абсолютно одинаково как для первоклассников, так и для старшеклассников.
- Проблема заключается и в выборе тем для веб-квестов. Кажется разумным то, что темы должны даваться по программе. Однако, многие веб-квесты кажутся не связанными с содержанием учебного плана заданного уровня, и темы порой выглядят выбранными произвольно.
- Большинство разработчиков веб-квестов предполагают, что навыки критического мышления можно развить только через групповую деятельность и достижение общего согласия. Не отрицая значимости коллективных форм работы, надо учесть, что не каждый человек любит групповую работу и получает лучший результат своей деятельности в такой ситуации. Веб-квесты, в общем, мало учитывают индивидуальные различия любого характера, меньше всего – различия в стилях учебной работы или учебных предпочтений» [5, с. 113 – 114].

В итоге можно выделить следующие рекомендации для учителей, которые работают над созданием собственных веб-квестов или используют готовые разработки. Данные рекомендации необходимы для критической оценки качества веб-квеста, что важно при организации работы учащихся на уроке:

1. Темы веб-квестов должны соответствовать программе учебного курса по определенной дисциплине.
2. Веб-квест должен содержать приемлемое количество возможных ресурсов [7, с. 153].
3. Веб-квест должен предоставлять возможности учащимся рассмотреть тему с разных точек зрения [7, с. 153].
4. Наряду с групповой деятельностью необходимо продумывать возможности индивидуальной работы учащихся в рамках веб-квеста.
5. Необходим учет возрастных особенностей учащихся.

В практике российских школ веб-квесты нашли применение при обучении иностранным языкам, в частности, английскому языку. Возможно, это обусловлено большим количеством разработанных веб-квестов на англоязычных образовательных сайтах сети

Интернет, которыми пользуются учителя разных стран (<http://webquest.org/>; [http://www.itlt.edu.nstu.ru/webquest\\_collections.php](http://www.itlt.edu.nstu.ru/webquest_collections.php)).

Однако, несмотря на широкие возможности использования ресурсов сети Интернет на уроке, существуют препятствия внедрению данного средства обучения в повседневную педагогическую практику. Т. Марч утверждает, что «самое большое препятствие, которое встает перед некоторыми учителями, связано с доступом к технике» [7, с. 154].

По результатам социологических исследований Р. Перкинса (R. Perkins) и М. Макнайт (M. McKnight) препятствием к использованию Сети не является ни возраст учителя, ни его пол, ни уровень квалификации [8, с. 132]. Ученые утверждают, что затруднения вызывают обычные технологические вопросы надежности оборудования и соотношение количества компьютеров и учащихся в классе [8, с. 132]. Действительно, не во всех классах есть выход в Интернет, чаще всего в кабинете химии или физики установлен один компьютер. Поэтому Т. Марч предлагает ряд советов для работы в условиях ограниченного технического обеспечения:

- парная работа учащихся;
- использование вращающихся подставок для компьютеров;
- ксерокопии материалов сети Интернет.

Т. Марч добавляет, что даже при ограниченном доступе к компьютерам, учителя должны «помнить, что нет класса или школы без проблем, связанных с техническими ограничениями» [7, с. 154]. Ученый считает, что работать на уроке, используя ресурсы сети Интернет, можно даже не имея выхода в Сеть в данном учебном классе. Использование ксерокопий материалов для урока обладает, несомненно, меньшим эмоциональным воздействием, но предоставляет широкие дидактические возможности.

Еще одним, широко используемым подходом в мировой педагогической практике по использованию сети Интернет является включение в процесс обучения видеоматериалов сайта «YouTube».

Использование видео, позволяющее показать связь теории с жизненными ситуациями, очень важно при осмыслении новой информации учащимися. «Шире используйте в обучении практические ситуации, требуйте от учащихся самостоятельного видения, понимания и осмысления различий между наблюдаемыми в жизни фактами и их научным объяснением» [9, с. 296].

Т. Джонс (T. Jones) и К. Катрелл (K. Cuthrell) описывают дидактические возможности «YouTube», которые необходимо использовать в процессе преподавания учебных дисциплин разных циклов [10]. Исследователи считают, что видеосюжеты целесообразно использовать:

- для мотивации учебной деятельности учащихся: «Учителя, которые используют сайт YouTube, в основном поступают так, чтобы показом видео по теме урока привлечь внимание учащихся» [10, с. 78];
- в ходе изучения темы как иллюстративный материал: «Лучше, когда учащиеся могут наблюдать события при помощи видео, чем просто прочитать об этих событиях» [10, с. 78];

- для развития критического мышления (поиск неточностей и фактологических ошибок, сравнение разных способов демонстрации одного явления): «Если учащиеся смогли найти ошибки в видеоклипах, значит, ошибки послужили совершенствованию знаний» [10, с. 78];
- для актуализации ключевых моментов темы в процессе рефлексии: «При помощи видео ... можно завершать уроки, выделяя важные моменты темы» [10, с. 78].

Однако надо иметь в виду, что использованию материалов «YouTube» на уроке должен предшествовать их критический анализ учителем: «Преподаватели должны критически оценивать материал Интернета на надежность, точность, логичность» [10, с. 81].

Надо помнить, что право свободного размещения видеоматериалов в Сети открывает для пользователей не только преимущества (обменом информацией, демонстрацией своего креативного опыта), но и опасность отрицательного эмоционального воздействия, манипулирования личностью. Поэтому велика роль учителя по анализу и отбору видеоматериалов для урока на основе дидактических целей и возрастных особенностей учащихся.

Итак, феномен Интернета как средства обучения заключается в том, что на его основе в учебном процессе возможно содействие решению дидактических задач в любой образовательной области на основе самой актуальной информации. Также использование Сети способствует созданию мотивации учебной деятельности с учетом возрастных и личностных особенностей обучающихся, развитию критического мышления, реализации межпредметных связей на основе мобильности любых педагогических действий.

#### **Список литературы:**

1. Якушина, Е. В. Подростки в Интернете: специфика информационного взаимодействия / Е. В. Якушина // Педагогика. – 2001. – № 4. – С. 55–62.
2. Журин, А. А. Интегрированное медиаобразование в средней школе (предметы естественнонаучного цикла) : монография / А. А. Журин. – М.: Саратов: СГТ, 2009. – 300 с.
3. Хуторской, А. В. Интернет для ученика: дистанционные образовательные проекты / А. В. Хуторской // Химия. Методика преподавания в школе. – 2001. – № 4. – С. 40–45.
4. Полат, Е. С. Интернет на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2. – С. 14–19.
5. Vidoni, K., WebQuests / K. Vidoni, C. Maddux // Computers in the Schools ; vol. 19, issue 1. – 2002. – P. 101–117.
6. Halat, E. A Good Teaching Technique: WebQuests / E. Halat // The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas ; vol. 81, issue 3. – 2008. – P. 109–112.
7. Lipscomb, G. “I Guess It Was Pretty Fun”: Using WebQuests in the Middle School Classroom / G. Lipscomb // The Clearing House: A Journal of Educational

- Strategies, Issues and Ideas ; vol. 76, issue 3. – 2003. – P. 152-155.
8. Perkins R. Teachers' Attitudes Toward WebQuests as a Method of Teaching / R. Perkins, M. McKnight // Computers in the Schools ; vol. 22, issue 1. – 2005. – P. 123-133.
  9. Подласый, И. П. Педагогика : учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений / И. П. Подласый. – М.: Просвещение: Владос, 1996. – 432 с.
  10. Jones, T. YouTube: Educational Potentials and Pitfalls. / T. Jones, K. Cuthrell // Computers in the Schools ; vol. 28, issue 1. – 2011. – P. 75-85.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2012, № 2

# БУДУЩЕЕ НАУЧНЫХ БИБЛИОТЕК В СВЕТЕ ЮРИДИЧЕСКИХ КОЛЛИЗИЙ АВТОРСКИХ ПРАВ И ПРАВ ЧЕЛОВЕКА

THE FUTURE OF SCIENTIFIC LIBRARIES IN THE LIGHT OF LEGAL COLLISIONS  
OF COPYRIGHTS AND HUMAN RIGHTS

## **Цапенко А.М.**

Зам. директора по научной работе ФГНУ «НПБ им. К.Д. Ушинского» РАО, Москва.

E-mail: tsapenko@gnpbu.ru

**Аннотация.** В статье дается анализ коллизий взаимодействия авторско-правового законодательства и фундаментальных прав человека на свободный доступ к информации в личных, научных или образовательных целях в отношении цифрового контента. Рассматриваются последствия изменения этих коллизий для будущего научных библиотек.

**Ключевые слова:** авторское право, права человека, информация, цифровой контент, научные библиотеки.

## **Tsapenko A.M.**

The deputy director of the Federal State Scientific Institution «Ushinsky Scientific Pedagogical Library» of the Russian Academy of Education

E-mail: tsapenko@gnpbu.ru

**Annotation.** In the article is presented an analysis of the collisions of interaction of the author's rights legislation and fundamental human rights on an easy approach to the information in the personal, scientific or educational purposes concerning a digital content and a consequence of change of these collisions on the future of scientific libraries.

**Keywords:** author's rights legislation, human rights, information, digital content, scientific libraries.

В настоящее время в ряду многих фундаментальных трансформаций в жизни человечества, обусловленных бурным развитием технологий, в том числе цифровых и информационно-коммуникативных, происходят изменения и в сферах морально-этического, психологического и юридического характера. Изменения эти происходят иногда настолько стремительно, что осмысление последствий, вызванных этими изменениями, зачастую происходит гораздо медленнее самих изменений, хотя последствия этих изменений и не всегда носят прогрессивный и безвредный для рядового человека характер. К изменениям такого плана на наш взгляд можно отнести и комплекс вопросов, связанных с развитием современной системы авторского права, а также и вопросов правоприменительной практики, вытекающей из складывающейся системы современного авторского права, в том числе и громкую масштабную войну против так называемого «интеллектуального пиратства». Иногда эта борьба с пиратством приобретает такие формы, что рядовые читатели, скачивая из Интернета ту или иную информацию, чувствуют себя «без вины виноватыми», а то и, безусловно, виновными.

В связи с этим все более актуальной становится задача четкого разделения фигур злостного «пирата», паразитирующего на чужой интеллектуальной собственности, и добросовестного пользователя, желающего безвозмездно ознакомиться с произведением, охраняемым законодательством об авторском праве, в личных, гуманитарных или исследовательских целях. Как подчеркивает в своей работе P. Olier: «...некоторые пираты – это просто люди, желающие прочитать книгу, которая не издана в их стране в нужном формате» [1].

По некоторым оценкам, возможные потери от пиратского скачивания в США в настоящее время достигают примерно 10% от общего объема сумм, вырученных от продажи книг. Однако многие специалисты не согласны с такими оценками, считая, что во многих случаях квази-пиратское скачивание имеет целью только первичное личное ознакомление с книгой, которое в дальнейшем приводит к совершенно легитимной её покупке. В настоящее время все более начинает превалировать мнение, что предварительное скачивание не причиняет такого вреда авторам, каким оно кажется при первоначальных грубых оценках. Примером такого подхода служит мнение известного бразильского писателя Пауло Коэльо, который на портале «BitTorrent» открыл свой блог «Pirate Coelho», в котором приводит ссылки на сайты для безвозмездного скачивания в цифровом виде своих книг, так как считает, что это только стимулирует продажи его книг в «бумажном» формате.

Многие исследователи этого вопроса считают, что ответ на вопрос «могут ли пираты способствовать продаже книг» связан с проблемой идентификации «пиратов». На самом деле многие из этих «пиратов» являются энтузиастами чтения, желающими поделиться книгой с друзьями, и таким образом, они обеспечивают книге известность и рекламу, стимулируя тем самым её легитимную продажу. И, следовательно, законодателям и представителям правоохранительной системы в первую очередь следует четко дифференцировать таких любителей литературы, использующих скачивание в личных целях, и пиратские сайты, извлекающие экономическую выгоду от незаконной публикации и распространения книг в коммерческом масштабе.

Как известно, современная западная правовая доктрина, выраженная в национальных законодательствах и в международных нормах о правах человека, предусматривает право доступа всех граждан к информации и право каждого на свободу самовыражения, на участие в культурной жизни общества, свободный доступ к созерцанию предметов искусства, архитектуры и к использованию результатов научно-технического прогресса.

Но, одновременно, законодательство всех современных стран требует обеспечения права автора произведения на защиту своего имени и имущественных прав, то есть, как моральных, так и материальных интересов, связанных с созданным им произведением. На практике эти два вида права вступают в противоречие друг с другом, так как неограниченный доступ к информации препятствует соблюдению авторских прав, и наоборот. И как пишут многие специалисты в этой области, как, например, Р. Акестер: «в обществе возникает необходимость соблюдения баланса интересов общества и авторов» [2].

Для соблюдения этого баланса интересов в какой-то исторический момент развития современной цивилизации законодательством были выработаны такие механизмы как *установление границ авторских прав и наличие изъятий из авторских прав*. В первом случае это выражалось в том, что были установлены определенные ограничения системы авторско-правовой и патентной охраны, предоставляемой государством. В соответствии с ними охране подлежат выражение идей (тексты или техническое описание устройства или способа производства и т.п.), а не сами идеи, при этом должна присутствовать их оригинальность и не очевидность, что является результатом только серьезного интеллектуального труда, сроки предоставляемой охраны были строго ограничены и т.п. Во втором случае в некоторых, специально оговоренных случаях, в особенности касающихся деятельности библиотек и учебных заведений, охраняемые авторским правом работы могли быть использованы без разрешения автора и без выплаты ему компенсации.

Такая правовая схема обеспечивала возможность свободного использования идей и концепций, неоригинальных работ, а также охраняемых работ после того, как они становились общественным достоянием и поступали в общественное пользование.

С появлением и развитием цифровых технологий этот сложившийся баланс был нарушен, так как хранить, воспроизводить, модифицировать, микшировать, передавать, размещать и находить информацию в Интернете с разрешения или без разрешения владельца авторских прав стало чрезвычайно легко. В ответ на эти вызовы законодатели стали усиливать авторско-правовую защиту интеллектуальных прав авторов в ущерб правам граждан на свободный доступ к информации.

Такое нарушение баланса интересов, на наш взгляд, является серьезной ошибкой с далеко идущими последствиями. Если проэкстраполировать существующие тенденции и спрогнозировать социальные последствия происходящих изменений, то, в первую очередь, представляется весьма проблематичным будущее такого социального института, каковым является современная библиотека, а, возможно, прежде всего – именно научная библиотека.

Это легко объяснимо, так как становление библиотек как социального института происходило задолго до наступления эпохи авторского права, и возникали они, в первую

очередь, именно как своего рода центры научно-педагогической и теологической информации – при монастырях, что в дальнейшем способствовало тому, что именно библиотеки явились тем фундаментом, на основе которого стали развиваться современные университеты, а значит и современное образование.

Если обратиться, например, к тексту современного Федерального закона РФ «О библиотечном деле» [3], то в статье 7 «Права пользователей библиотек» (в п. 4) можно прочитать: «В общедоступных библиотеках граждане имеют право: «*бесплатно получать во временное пользование любой документ из библиотечных фондов*». Этот пункт прекрасно согласуется со «Всеобщей декларацией прав человека» [4], провозглашенной Генеральной Ассамблеей ООН 10 декабря 1948 года, статья 19 которой гласит: «Каждый человек имеет право на свободу убеждений и на свободное выражение их; это право включает свободу беспрепятственно придерживаться своих убеждений и *свободу искать, получать и распространять информацию и идеи любыми средствами и независимо от государственных границ*». И то же можно прочесть в статье 27 этой Декларации: «1. Каждый человек имеет право свободно участвовать в культурной жизни общества, наслаждаться искусством, участвовать в научном прогрессе и пользоваться его благами. 2. Каждый человек имеет право на защиту его моральных и материальных интересов, являющихся результатом научных, литературных или художественных трудов, автором которых он является». И до недавнего времени баланс интересов, охраняемых как п. 1, так и п. 2 статьи 27 этой Декларации довольно хорошо соблюдался, и никаких ущемлений прав библиотек, как старейшего общественного социального института, не происходило. Иными словами соблюдение авторских прав не мешало читателям библиотек *бесплатно получать во временное пользование* для чтения книги из фондов библиотек.

Однако с бурным развитием цифровых технологий под предлогом защиты авторских прав этот баланс стал резко нарушаться в пользу авторских прав, что, по сути, делает невозможным бесплатное обслуживание читателей библиотек, фонд которых формируется цифровым контентом, защищенным законодательством об авторском праве, а это, в свою очередь, нарушает фундаментальный принцип организации библиотеки как социального института, формировавшегося на протяжении веков.

Представляется, что сохранение баланса интересов при осуществлении авторских прав в цифровой среде не должно приводить к устранению установленных и испытанных ранее в течение десятилетий принципов. Думаю, что возникшие противоречия, вызванные стремительным развитием цифровых технологий, могут быть разрешены и без переоценки и переосмысления установившихся фундаментальных основ системы авторского права. Они могут быть разрешены путем внимательного рассмотрения точек пересечения интересов правообладателей и конечных добросовестных пользователей, соблюдения фундаментальных прав этих пользователей на свободное использование произведений в личных, научных или образовательных целях путем сохранения ранее установленных границ, ограничивающих авторское право, и четко прописанных законосообразных изъятий из соответствующих авторско-правовых норм.

Можно добавить к этому, что современные мировые тенденции должны состоять не в том, чтобы любой ценой защищать интересы правообладателей цифрового контента путем защиты их произведений от копирования как юридическими, так и различными техническими средствами, а в том, чтобы такая защита не мешала добросовестному пользователю знакомиться с этими произведениями в личных или научных целях, когда у такого пользователя нет цели получения материальной выгоды. В том числе общество должно быть заинтересовано в том, чтобы пользователь получал доступ к этим произведениям без излишних трудностей с их дешифровкой в случаях защиты этого контента какими-то техническими средствами. Борьба за легитимность использования цифровых копий произведений литературы, науки и искусства не должна идти в разрез с их законосообразным обменом, распространением и оборотом, не снижая их вклада в движение к общественному прогрессу.

**Список литературы:**

1. Oilier, P. The future of digital books / P. Oilier // МИР. – 2011. – № 208. – P. 34–39.
2. Akester, P. The new challenges of striking the right balance between copyright protection and access to knowledge, information and culture / P. Akester // E.I.P.R. – 2010. – Vol. 32. – № 8. – P. 372–381.
3. О библиотечном деле : федер. закон : [принят Гос. Думой 23 ноября 1994 г.] // legis.ru : информационно-правов. изд-е : [Сайт]. – URL: <http://www.legis.ru/misc/doc/262> (дата обращения: 24.04.2012).
4. Всеобщая декларация прав человека : [принята Генеральной Ассамблеей Организации Объединенных Наций 10 декабря 1948 года] // КонсультантПлюс. – URL: <http://www.consultant.ru/online/base/?req=doc;base=LAW;n=120805> (дата обращения: 24.04.2012).

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2012, № 2

## ЮБИЛЕЙ АКАДЕМИКА РАО Ю. М. КОЛЯГИНА

ANNIVERSARY OF ACADEMICIAN OF RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION YU.M. KOLYAGIN

### **Русаков А.А.**

Профессор ФГНУ «Институт информатизации образования» РАО

E-mail: vmkafedra@yandex.ru

**Аннотация.** 25 апреля 2012 года отмечает свой восьмидесятипятiletний юбилей доктор педагогических наук, академик Российской академии образования, заслуженный деятель науки Российской Федерации, заслуженный учитель школы Российской Федерации Юрий Михайлович Колягин.

### **Rusakov A.A.**

Professor of the Institute of informatization of education (Russian Academy of Education)

E-mail: vmkafedra@yandex.ru

**Annotation.** On April 25th, 2012 Yury Mikhailovich Kolyagin - doctor of pedagogical sciences, academician of the Russian Academy of Education, the honored worker of a science of the Russian Federation, the honored school teacher of the Russian Federation celebrates the eighty-five years anniversary.



Юрий Михайлович хорошо известен не только в России, но и за рубежом как титульный редактор учебников математики для начальной школы, автор действующих в России учебников алгебры и алгебры и начал анализа для средней школы, учебников математики для техникумов, автор методики преподавания математики – учебного пособия для пединститутов в двух томах, автор научно-популярных книг по математике, методических пособий для учителей.

Работы Ю.М. Колягина переведены на английский, испанский, японский, болгарский, польский, афганский языки и языки народов ближнего зарубежья.

Яркий, жизнерадостный, необычайно плодотворный, профессиональный математик-методист, так много сделавший для совершенствования образовательного пространства нашей страны, Юрий Михайлович Колягин начинал свою педагогическую деятельность учителем математики в сельской школе.

Родился Юрий Михайлович в г. Красноярске. В 1953 году по совету бабушки и деда поступил в МОПИ им. Н.К. Крупской, одновременно начал работать в сельской школе (Бутовская средняя школа рабочей молодежи) учителем математики.

Потом были первые публикации в журнале «Математика в школе», выпускные экзамены в вузе – на «отлично», аспирантура. После окончания аспирантуры Юрий Михайлович остался работать на кафедре элементарной математики и высшей алгебры МОПИ им. Н.К. Крупской.

В 1963 году Ю.М. Колягин защитил кандидатскую диссертацию по теме «К вопросу о реформе преподавания математики и новой постановки преподавания арифметики в советской школе». В 1971 году – заведующий сектором обучения математике, далее заместитель директора по научной работе НИИ школ МО РФ. В 1977 году – защитил докторскую диссертацию по методике преподавания математики «Роль и место задач в обучении математике». На Ученом Совете НИИ содержания и методов обучения АПН СССР Юрий Михайлович мужественно, аргументированно, с огромным достоинством и в то же время интеллигентно отстаивал свою методическую концепцию. В то время это было событие союзного значения.

В то время это было событие союзного значения.

В 1982 году ему присвоено ученое звание профессора. В 1985 году Юрий Михайлович – член-корреспондент Академии педагогических наук, в 1993 – академик Российской Академии образования.



Юрий Михайлович с женой Любовью Петровной на заседании Научно-методического совета по математике Министерства образования и науки РФ в зале № 1 РУДН

В течение ряда лет Юрий Михайлович Колягин работал экспертом в Совете ВАК, входил в редакционный совет журнала «Начальная школа», редколлегию журнала «Математика в школе», активно работал в школьном отделе по математике Научно-методического совета по математике Министерства образования и науки РФ.

Педагогическая деятельность академика Российской Академии образования Ю.М. Колягина отмечена высокими наградами: заслуженный учитель РФ (1987 г.), заслуженный деятель науки РФ (2002 г.), медаль К.Д. Ушинского, отличник народного просвещения РСФСР, отличник народного просвещения СССР, медаль «В память 850-летия г. Москвы».

Юрий Михайлович Колягин – выдающийся педагог, незаурядная личность. Среди своих учеников с особой теплотой он отмечает профессоров Т.К. Авдееву, О.А. Саввину, О.В. Тарасову.

О том, насколько плодотворен сделанный им в российскую систему образования вклад, убедительно свидетельствует школьная практика. Так учебник для 10–11 классов общеобразовательных учреждений «Алгебра и начала анализа», написанный авторским

коллективом: Ш.А. Алимов, Ю.М. Колягин, Ю.В. Сидоров, Н.Е. Федорова, М.И. Шабунин, получивший широкую апробацию и распространение, выдержал уже 14 изданий. При непосредственном участии Ю.М. Колягина и под его руководством коллективом авторов разработан учебно-методический комплект по математике, получивший высокую оценку научных и практических работников образования, учащихся и их родителей. Комплект включает в себя программу по математике для 5–9 классов, учебники по математике для 5–6 классов, рабочие тетради по математике для учащихся 5–6 классов, методические рекомендации для учителей, учебники по алгебре для 7–9 классов, программы довузовской подготовки по математике для 10–11 классов, спецкурсы для профильных классов.



Книга Ю.М. Колягина «Русская школа и математическое образование: Наша гордость и наша боль» отражает стержневые моменты истории школьного математического образования на фоне эволюции всей отечественной образовательной системы. Эта книга – плод многолетних изысканий автора, его жизненная позиция по отношению к проблемам современного образования, нашедшая отражение на ее страницах. В огромном труде по сбору и анализу исторических фактов для книги, а также по ее оформлению неизменным помощником Юрия Михайловича была его жена и соратница Любовь Петровна Добролюбская. Она подбирала материалы – газеты, журналы и др., которые Юрий Михайлович использовал при работе над книгой, пере-

смотрела массу энциклопедий, из которых можно было взять качественные портреты педагогов-математиков для книги, собирала высказывания известных деятелей государства, ученых и педагогов о целях и задачах образования. В то время, когда Юрий Михайлович был болен и практически не мог читать и писать, а в этот момент шла верстка книги, Любовь Петровна читала ему вслух, вносила все правки в рукопись, аккуратно их сохраняла, берегла и передавала в редакцию.

Блестящий педагог Ю.М. Колягин глубоко исследовал развитие школьного математического образования от истоков до наших дней, находя и высвечивая в своих работах

стержневые моменты ее истории на фоне эволюции всей отечественной образовательной системы. Со своими учениками О.А. Саввиной и О.В. Тарасовой, реализуя свой творческий потенциал и педагогический талант, он продолжил работу в этом направлении, издан замечательный трехтомник с тем же названием этого коллектива авторов. «Школа переживала взлеты и падения, – делится с нами наболевшим Юрий Михайлович, – но всегда оставалась школой, обеспечивающей высокий уровень обучения, воспитания и развития учащихся. И сейчас она переживает тяжелый период, но изложенная в этом трехтомнике ее история говорит о том, что в будущее русской школы следует смотреть с оптимизмом. Нам есть чем гордиться и есть о чем сожалеть, когда мы говорим об истории отечественной системы образования». В своих многочисленных докладах на конференциях, учительских съездах и др. Ю.М. Колягин всегда выступал за ту необходимую модификацию, отвечающую новым потребностям общества, требованиям жизни, которая все же позволила бы сохранить то, благодаря чему наше образование – одно из лучших в мире. Особенно он отстаивает сохранение еженедельного количества часов по математике на прежнем уровне, учитывая насыщение программы за счет увеличения объема изучаемого материала, например, за счет программы математического анализа и появления новых предметов.

Яркий педагогический талант Юрия Михайловича, его ораторское мастерство и широчайшая эрудиция, его личные качества – трудолюбие, отзывчивость, простота в общении, внимание к людям, постоянная готовность помочь, самоотверженность в любимом деле – собирали на его лекциях широкую аудиторию не только его многочисленных аспирантов и докторантов, но и учителей-практиков, руководителей образовательных учреждений со всей России, а также школьников.

От всей души поздравляя с юбилеем, искренне желаем Вам, Юрий Михайлович, крепкого здоровья, счастья, радости в кругу близких и друзей, творческих сил на долгие годы в продуктивных трудах на благо отечественного образования.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2012, № 2

# ЧТЕНИЕ И ГРАМОТНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ И КУЛЬТУРЕ

READING AND LITERACY IN EDUCATION AND CULTURE

## **Ермоленко В.А.**

Главный научный сотрудник Институт истории  
и теории педагогики РАО

E-mail: va-e@rambler.ru

**Аннотация.** 29–31 марта 2012 г. в Москве,  
в помещении Российской государственной дет-  
ской библиотеки (РГДБ) состоялась Вторая Меж-  
дународная научно-практическая конференция  
«Чтение и грамотность в образовании и культу-  
ре» (по итогам Десятилетия грамотности ООН  
«Грамотность для всех»).

## **Ermolenko V.A.**

Chief research scientist of the Institute of  
history and theory of pedagogic (Russian Acad-  
emy of Education)

E-mail: va-e@rambler.ru

**Annotation.** From 29th to 31st of March , 2012  
in Moscow in the Russian state children's  
library took place the Second International sci-  
entific and practical conference «Reading and  
literacy in education and culture» (based on the  
results of the United Nations Decade of literacy  
«Literacy for everybody»).

Конференция была организована Русской ассоциацией чтения (РАЧ) при поддержке и участии представителей Европейского отделения Международной ассоциации чтения, Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям, Российской государственной детской библиотеки, Научного совета по проблемам чтения Российской Академии образования.

В ее работе приняли участие 198 человек: педагоги вузов, школ и других образовательных учреждений, сотрудники библиотек, представители федеральных и региональных органов, администрация образовательных учреждений и библиотек, научные сотрудники (в т. ч. учреждений Российской академии образования), журналисты, психологи, дефектологи, логопеды, магистры, аспиранты – в целом, представители 8 стран (Российской Федерации, Азербайджана, Бельгии, Израиля, Ирландии, Швеции, Узбекистана, Эстонии). На конференции были представлены 15 российских городов (Москва, Санкт-Петербург, Новороссийск, Самара, Челябинск, Уссурийск, Екатеринбург, Свободный, Ярославль, Ижевск, Краснодар, Тюмень, Нижний Новгород, Таганрог, Ханты-Мансийск), 3 поселка (Висим, Южно-Уральский, Аша), а также Московская и Свердловская области.

Если первая международная конференция, проведенная РАЧ по данной тематике в 2009 году, нашла отклик в российском обществе, выявив глубину и актуальность проблем чтения, как в сфере образования, так и в области культуры, то вторая должна была ответить на вопросы, возникшие в последнее десятилетие в области чтения, подвести итоги деятельности в этой сфере различных сообществ как в нашей стране, так и за рубежом, выявив при этом общие и частные подходы к решению проблемы чтения, и, наконец, объединить усилия в данном направлении всех заинтересованных людей как в российском обществе (управленцев, педагогов, библиотекарей, книгоиздателей, читателей, их объединений и др.), так и зарубежных партнеров и организаций.

Отсюда, стратегической целью конференции стало усиление внимания общественности к проблемам чтения, грамотности, информационной культуры и объединение профессионалов для их решения.

Конференция показала, что уже сегодня широкая общественность и профессионалы осознают значимость чтения для инновационного развития образования и экономики в условиях перехода к постиндустриальному, знаниевому обществу.

Открытию конференции предшествовал научный симпозиум (ведущая – вице-президент РАЧ, проф. В.А. Ермоленко), в котором приняло участие 56 человек, в основном научные сотрудники из разных городов России. На симпозиуме вице-президентом РАЧ, профессором Ю.П. Мелентьевой был представлен доклад «К разработке общей теории чтения: эволюция понимания сущности чтения», вызвавший большой интерес у его участников.

Пленарное заседание торжественно открыла президент Русской ассоциации чтения Сметанникова Наталья Николаевна. В своем докладе «Педагогические задачи Национальной программы поддержки и развития чтения в контексте Десятилетия чтения и грамотности» она в контексте этих задач остановилась на достижениях в работе организации и роли Международной конференции для решения проблемы чтения.

Затем с приветственным словом выступили: зам. председателя Научного Совета по проблемам чтения Маркарова Тамара Сергеевна, которая зачитала приветствие президента Российской Академии образования Никандрова Николая Дмитриевича и академика – секретаря Отделения образования и культуры Демина Вадима Петровича; председатель правления Европейского отделения Международной ассоциации чтения Меели Пандис; от имени Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям – начальник отдела, вице-президент РАЧ Воропаев Александр Николаевич, от имени Российской Ассоциации Дислексии – проф. Чиркина Галина Васильевна, от имени Российского Книжного Союза – вице-президент РКС, исп. директор Старостина Елена Геннадьевна, от имени Министерства культуры – зам. начальника отдела библиотек – Манилова Татьяна Львовна. Все они пожелали участникам интересной и плодотворной работы. Ярким было приветствие начальника отдела социальной защиты Правительства г. Москвы (в должности замминистра) Потяевой Татьяны Александровны, которая остановилась на значимости вопросов чтения для детей, требующих особого внимания общества, на перспективах развития инклюзивных школ в городе, на долгом совместном пути, который связывает ее как директора школы, первой получившей звание «Школы, где процветает грамотность», и Русскую ассоциацию чтения.

Трогательным было приветствие учащихся школ №№ 1531, 1935, реализующих проекты по грамотности. Они исполнили гимн Москвы, песню Н. Тимофеевой «Новая книжка» и любимую москвичами песню «Московские окна». Дети внесли оживление и создали душевную праздничную атмосферу. В завершении программы первого дня работы конференции дети Театра-студии «Сценка» из Центра чтения «Азбука» ГКУБ г. Москвы «ЦСБ» Юго-Запад» показали спектакль «Собаки» по повести К. Сергиенко «До свидания, овраг» в постановке своего руководителя Натальи Макаровой. Организаторы конференции, в свою очередь, подарили школьникам интересные книги.

Среди докладов, сделанных на пленарных заседаниях первого и второго дней конференции, живой интерес вызвал доклад **Натали Байдак** – члена Комитета образования, культуры и аудио- и видеосредств Европейского Совета и Ассоциации чтения Бельгии, посвященный проблеме обучения чтению в Европе. Проблема была ею раскрыта в контексте европейской педагогической политики и практики.

С не меньшим вниманием был заслушан доклад профессора Дублинского Университета, члена рабочей группы проекта PISA и Ассоциации чтения Ирландии, экс-председателя правления IDEC **Гэрри Шила** «Грамотность чтения в исследованиях PISA». Его доклад был посвящен перспективе движения исследования грамотности чтения в международном проекте PISA. Ведь, чтобы преодолеть российским учащимся отставание в грамотности чтения, необходимо досконально знать не только современные требования к ней, предъявляемые PISA, но и перспективы их изменений.

Доклады-презентации, сделанные сотрудниками РГДБ – **А.А. Копейкиным, С.Д. Мицул, Л.Н. Четвериковой** позволили участникам конференции ознакомиться с Интернет-сайтом о детском чтении «BiblioГид» и имеющимися в библиотеке редкими и ценными книгами. Особый интерес вызвало исследование состояния бумажного и

электронного чтения в России, проведенное в 2011 году канд. ист. наук А.Н. Воропаевым. В ходе опроса жителей крупных городов России (Москвы, Санкт-Петербурга и др.) им было выяснено, что 72% из числа опрошенных, по-прежнему, читают только обычные, бумажные книги, 3% – только электронные книги, а 25% – как обычные, так и электронные.

На второй день работа конференции проводилась также в секциях, где было заслушано и обсуждено порядка 50 научных сообщений. В числе рассмотренных проблем: чтение и грамотность в психологическом, педагогическом и социальном контекстах; чтение, читательская компетентность и читательское развитие: диагностика, предупреждение, коррекция нарушений; проблемы и виды грамотности, компетентность и культура чтения, книгоиздание и книгораспространение; особенности чтения печатного текста и чтения с экрана; совместная работа и партнерские отношения в сферах культуры и образования; связи языков и культур, поликультура и разнообразие языков; чтение и грамотность на родном и неродном языках. Особый интерес вызвали исследования практических работников образования и библиотек по созданию в них системы деятельности, обеспечивающей развитие читательской компетенции обучающихся или читателей. Руководители секций – президент РАЧ Н.Н. Сметанникова и вице-президенты РАЧ Е.Н. Овчинникова, Е.Л. Гончарова, В.А. Ермоленко, М.В. Белоколенко, В.П. Чудинова, Н.М. Курикалова, И.А. Мазаева, ученый секретарь РАЧ Ю.А. Шулекина – при подведении итогов отметили высокое качество сделанных докладов, заинтересованное их обсуждение участниками секций.

Организаторы конференции предусмотрели возможность для ее участников ознакомиться в ходе экскурсии с работой Российской государственной детской библиотеки, встретиться с известными писателями, лауреатами Национальной детской литературной премии «Заветная мечта» Диной Сабитовой и Станиславом Востоковым (организатор и ведущая этих встреч вице-президент РАЧ М.В. Белоколенко), приобрести интересную детскую художественную литературу.

Третий день конференции (31 марта) был посвящен ознакомлению с практическими наработками по развитию чтения в ходе посещения мастер-классов, проведенных преподавателями московских школ №№ 1531, 1756, 1935, и участия в круглых столах в школах. При этом обсуждались вопросы организации чтения во второй половине дня, пропаганды чтения среди родителей, использование чтения с экрана и электронных книг для обучения чтению учащихся начальных классов, для приобщения к чтению школьников средней ступени и мотивации чтения старшеклассников и взрослых и др.

Важно, что участники конференции смогли также получить представление об информационных ресурсах, просветительских и культурных проектах современной библиотеки, посетив интеллект-центр Центральной библиотеки № 174 им. Данте Алигьери, где они приняли участие в программе «Итальянская суббота».

Опрос участников конференции показал, что в целом они положительно оценили ее работу и организацию. Это мероприятие стало ярким событием в их жизни, и, несмотря на то, что была связана с окончанием Десятилетия чтения и грамотности, обогатила их новыми знаниями, новыми партнерами-единомышленниками и, тем самым, настроила на дальнейшую эффективную работу по развитию чтения и грамотности в России.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОЦЕНКИ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ

## Дайджест учебных материалов Российского тренингового центра

UTILIZATION OF ASSESSMENT RESULTS OF LEARNING ACHIEVEMENTS OF SCHOOL STUDENTS  
Digest of learning materials of the Russian training center

**Аннотация.** Дайджест подготовлен на основе учебных материалов курсов Российского тренингового центра «Использование результатов оценки учебных достижений школьников и результатов мониторинговых исследований для выработки управленческих решений на разных уровнях системы образования» (22–25 ноября 2011 года) и «Ключевые аспекты построения эффективной системы оценки качества образования и использования результатов оценки учебных достижений школьников» (27–30 марта 2012 года). В основу содержания курсов легли материалы 3-й Международной конференции программы READ, серия книг Всемирного банка по национальной оценке учебных достижений, а также практический опыт специалистов систем образования стран СНГ и регионов Российской Федерации.

**Annotation.** The digest is prepared on the basis of training materials of the Russian Training Center courses called «Utilization of assessment results of learning achievements of school students and results of monitoring research studies for working out administrative decisions at various levels of an education system» (November 22–25, 2011) and another one called «Key aspects of creating effective system of quality assessment and utilization of assessment results of learning achievements of school students» (March 27–30, 2012). Materials of the Third International conference of the READ Program, a series of books of the World Bank on national assessment of learning achievements as well as the practical experience of specialists of education systems of the countries of Confederation of Independent States and regions of the Russian Federation formed the basis of the course content.

## Достоверная информация о результатах обучения

Управление системой образования – это сложный и дорогостоящий процесс. В случае, когда принятие решений базируется на реальных фактах, а не только на соображениях политического и идеологического характера, важно иметь достоверную информацию о результатах обучения.

Создание системы оценки качества образования призвано обеспечить обучающихся и их родителей, педагогические коллективы школ и преподавателей учреждений профессионального образования, органы управления образованием всех уровней, институты гражданского общества, работодателей надёжной информацией о состоянии и развитии системы образования на разных уровнях.

Правильно собранные и проанализированные данные об учебных достижениях школьников нужны на всех уровнях принятия педагогических решений: система образования в целом, отдельно взятая школа, конкретный класс.

Данные о достижениях учащихся могут быть использованы для подготовки широкого круга образовательных стратегий – от разработки и внедрения программ повышения эффективности преподавания и обучения в школах, выявления отстающих учащихся в целях предоставления им необходимой помощи до оказания соответствующей организационно-методической поддержки неэффективно работающим учителям и школам для обеспечения равных возможностей обучения всем учащимся.

*Процедуры оценки действительно обеспечивают повышение качества образования, но только если используются для принятия адекватных и адресных решений, помогают учителям улучшить их педагогическую практику и вооружают родителей знанием о том, насколько хорошо учатся их дети.*

## Направления использования результатов

Один из ключевых вопросов при проведении оценки учебных достижений учащихся - это вопрос о том, каким образом могут быть использованы результаты различных программ оценки для повышения качества деятельности образовательной системы и улучшения результатов обучения школьников.

Способы использования данных программ оценки многочисленны и разнообразны. Они могут быть разделены на две категории: использование для принятий решений о поддержке конкретных учащихся и использование для принятий решений на разных уровнях систем образования.

В первом случае речь идёт о способах использования, которые употребляют данные для принятия решений, имеющих прямое влияние на человека – будь он школьник, учитель или администратор школы. Эти способы могут быть разделены на две группы:

- использование для корректировки образовательного процесса – данные используются для определения проблем в обучении и мер по их преодолению для отдельных школьников;
- использование для выявления уровня достигнутой квалификации (освоил образовательную программу или нет).

### Ключевой вопрос

*Каким образом могут быть использованы результаты различных программ оценки для повышения качества деятельности образовательной системы и улучшения результатов обучения школьников?*

Во втором случае речь идёт о способах, которые не имеют непосредственного отношения к решениям относительно конкретного человека, но скорее имеют влияние на решения относительно групп людей и на результаты работы системы образования в долгосрочной перспективе из-за их воздействия на политику, систему финансирования образования или

педагогическую практику.

Такие способы использования данных могут быть классифицированы следующим образом:

- для разработки политики и программ действий, т.е. для установления существа и масштаба обнаруженных проблем, соответствующих приоритетов и действий и определения направлений воздействий, способных улучшить ситуацию;
- для наблюдения за динамикой индикаторов ключевых результатов и определения каких-либо непредвиденных отклонений от установленных тенденций или взаимосвязей;
- для оценки влияний определённой политики и/или программ предпринятых действий.

### Условия эффективного использования результатов

Эффективное использование результатов оценки зависит от ряда условий, которые следует учитывать команде, координирующей организацию и проведение процедуры оценки, с целью достижения максимального влияния полученных результатов на повышение качества обучения и выработку образовательной политики.

Отметим следующие наиболее важные условия.

#### 1) Политический контекст: контроль или поддержка.

Политический контекст оказывает важнейшее влияние на то, как и для чего используются результаты оценки. Следует различать две принципиально разные политические стратегии, реализуемые органами управления образованием – контроль или поддержка.

В первом случае во главу угла ставится не столько вопрос повышения качества образования, сколько вопрос контроля работы образовательных учреждений и снабжения вышестоящих органов необходимой информацией. При таком подходе оценка качества сводится преимущественно к проверкам со стороны надзирающих органов и выявлению недостатков.

В ситуации поддержки потребителями информации о результатах различных оценочных процедур становятся сами субъекты образовательной деятельности – администрация школы, учителя, учащиеся и родители. И основная задача органов управления образованием при таком подходе - обеспечение школ и педагогов разнообразными методиками и действенными инструментами оценки результатов образовательной деятельности, позволяющими принимать адресные решения относительно поддержки в обучении конкретного ребёнка.

Контроль	Поддержка
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Для наложения санкций и раздачи поощрений.</li> <li>• Нет права на ошибку.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Оказание содействия ОУ и муниципалитетам в преодолении существующих проблем.</li> <li>• Есть право на ошибку. Неудача – сигнал для оказания помощи.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ОУ не заинтересовано в обнаружении проблем.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ОУ заинтересовано в обнаружении проблем.</li> </ul>

#### 2) Поддержка заинтересованных сторон.

Крайне важно, чтобы все заинтересованные стороны пришли к согласию относительно необходимости проведения оценки и оказывали поддержку при её проведении.

С этой целью на протяжении всего периода разработки инструментария, сбора и анализа данных и подготовки отчётов необходимо поддерживать постоянную связь со всеми заинтересованными группами, прежде всего с представителями учительского сообщества, администрацией общеобразовательных учреждений, а также со специалистами системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров. Необходимо постоянно информировать эти целевые группы и привлекать их к обсуждению наиболее важных вопросов организации и проведения оценки.

### 3) Наличие надёжного инструментария.

Наличие надёжного инструментария, соответствующего необходимым профессиональным стандартам, является главным фактором получения достоверных результатов и обеспечения доверия к ним со стороны общественности и профессионального сообщества. Следует подчеркнуть важность предварительного испытания (апробации) всего инструментария оценки, включая и инструкции по проведению оценки. Апробация также помогает рассчитать время, которое займёт тестирование, и выявить неверно составленные инструкции по применению тестов. Особое внимание следует уделить формированию представительной выборки, исправлению любых опечаток и неправильных формулировок.

*Основные этапы разработки теста*

1. Определение цели тестирования и разработка спецификации теста.
2. Разработка заданий для теста.
3. Экспертиза и доработка заданий.
4. Апробация и доработка заданий.
5. Составление теста.
6. Проведение апробации теста и обработка полученных результатов.
7. Доработка теста и подготовка окончательного варианта.

#### Признанные публикации.

**Крокер Л., Алгина Дж. Введение в классическую и современную теорию тестов: учебник. – М.: Логос, 2010.**

**Серия Всемирного банка «Национальная оценка учебных достижений».**

Книга 1. Оценка образовательных достижений на национальном уровне.

Книга 2. Разработка тестов и анкет для национальной оценки учебных достижений.

Книга 3. Проведение национальной оценки учебных достижений.

Книга 4. Анализ данных национальной оценки учебных достижений.

Книга 5. Сообщение и использование результатов национальной оценки учебных достижений.



### 4) Наличие надёжной стандартизированной процедуры проведения оценки.

Процедура проведения должна:

- ✓ быть прозрачна для внешних субъектов и понятна исполнителям;
- ✓ быть хорошо регламентирована;
- ✓ обеспечивать информационную безопасность;
- ✓ предотвращать возможные нарушения и фальсификацию данных;
- ✓ обеспечивать сопоставимость результатов для всех общеобразовательных учреждений, чьи учащиеся принимали участие в оценке;
- ✓ осуществляться подготовленными специалистами.

### 5) Ориентация на информационные потребности основных групп пользователей результатов оценки.

Основными пользователями результатов данной процедуры оценки качества образования являются: обучающиеся и их родители (законные представители); педагоги и администрация общеобразовательных учреждений; органы законодательной и исполнительной власти; ведомства (национального и регионального уровней), осуществляющие контрольные функции; муниципальные органы управления образованием; учредители образовательных учреждений;

образовательные и научные учреждения; работодатели и их объединения; общественные организации, заинтересованные в оценке качества образования; средства массовой информации; иные лица, заинтересованные в оценке качества образования.

Стратегия распространения результатов исследования требует, чтобы соответствующая информация достигала представителей всех заинтересованных сторон. Информацию следует представлять в форме, понятной потенциальным пользователям. Для этого следует использовать не только стандартные отчёты, но и другие информационные продукты – краткие записки, пресс-релизы, сообщения на радио и телевидении, отдельные доклады, ориентированные на разные группы: учителя, школы, преподаватели системы подготовки и повышения квалификации работников образования, разработчики учебных планов и стандартов.

<i>Информационные продукты</i>	<i>Распространение информации</i>
1. Региональный отчёт по итогам оценки.	1. Печатные отчёты.
2. Специализированный отчёт (по предмету, группе учащихся).	2. Материалы в Интернет.
3. Аналитическая записка для министра.	3. Статьи в СМИ.
4. Информационный буклет для родителей.	4. Интервью.
5. Пресс-релиз.	5. Пресс-конференции, брифинги, конференции и семинары.



Специалисты и организации, отвечающие за проведение оценки, должны помочь работникам образования и управленцам корректно проинтерпретировать данные о полученных результатах оценки качества образования, таких как результаты индивидуальных достижений школьников и их взаимосвязь с различными факторами, оказывающими влияние на результаты обучения (например, родной язык, уровень подготовки учителей, социально-экономический статус семьи учащегося, количество учеников в классе, материальная обеспеченность школы и т.п.).

#### **6) Подготовка отчёта по результатам оценки.**

Итоговый отчёт (на уровне федерации, региона, муниципалитета, общеобразовательного учреждения) является наиболее важным и наиболее полезным из всех информационных материалов, которые могут быть подготовлены на основе данных процедуры оценки. Хорошо подготовленный итоговый отчёт должен включать определённый набор разделов. Их количество и содержание будет зависеть от вида процедуры оценки (оценка индивидуальных достижений обучающихся или оценка состояния системы начального образования). Тем не менее, итоговый отчёт должен содержать следующую информацию:

- описание целей, которые были достигнуты за счёт оценки;
- описание содержания оценки (что измерялось) и обоснование, почему важно то, что было измерено;
- краткая характеристика инструментария оценки;
- пояснение, как и когда были собраны данные;
- объяснение, как результаты достижений учащихся были сгруппированы и обобщены;
- представление полного распределения результатов достижений учащихся и того, как достижения варьируются среди различных групп учащихся;
- рассмотрение факторов, которые оказывают влияние на результаты достижений учащихся;
- определение, где это возможно, тенденций и закономерностей в результатах достижений учащихся;
- формулирование сбалансированных выводов о возможных последствиях для образовательной политики и рекомендаций по повышению результатов обучения;
- предоставление подробных статистических таблиц для проведения вторичного анализа.

#### **7) Учёт дополнительных данных при принятии управленческих решений по итогам оценки.**

Крайне важно, чтобы при принятии решений «с высокими ставками», такими как итоговая аттестация учащихся, аккредитация школ, аттестация педагогов и др., выводы о качестве образования делались не только на основе результатов процедур оценки качества образования. Эта

информация должна использоваться наряду с данными из других источников (статистическая информация, результаты исследований, самооценка общеобразовательного учреждения, портфолио педагога и др.) для составления целостной картины о качестве образования с учётом различных факторов и условий.

Невозможно принимать «сложные» решения на основании данных одного вида.

*«Простые» решения*

- Итоговая государственная аттестация по предмету.
- Как учителю и школе организовать работу «над ошибками».

Такие решения могут приниматься на основании результатов одной оценочной процедуры, например, ЕГЭ.

*Более «сложные» решения*

- Выбор профиля обучения в старшей школе.

В этом случае уже неправомерно принимать решение только на основании экзамена за основную школу (ГИА-9). Нужно также учитывать мотивацию учащегося, результаты его обучения за предыдущие годы, портфолио (результаты участия в профильных конкурсах, олимпиадах и т.п.), результаты дополнительных школьных испытаний по профильным предметам.

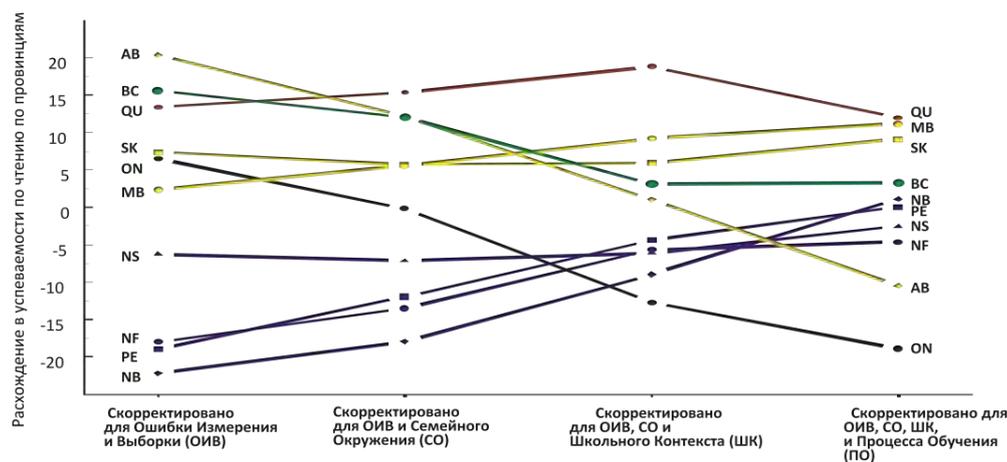
*«Сложные» решения*

- Оценка качества работы учителя.
- Оценка эффективности работы школы.

Решения такого рода требуют использования данных самых разных оценочных и иных процедур.

**Пример 1.** Анализ данных с учётом факторов: Канада.

На диаграмме представлены результаты провинций Канады в национальном тесте, оценивающем навыки чтения школьников. Видно, как разительно меняется картина результатов при переходе от распределения провинций по баллу теста без учёта контекстных факторов (слева) к распределению с учётом факторов семейного окружения, школьного контекста и процесса обучения (справа).



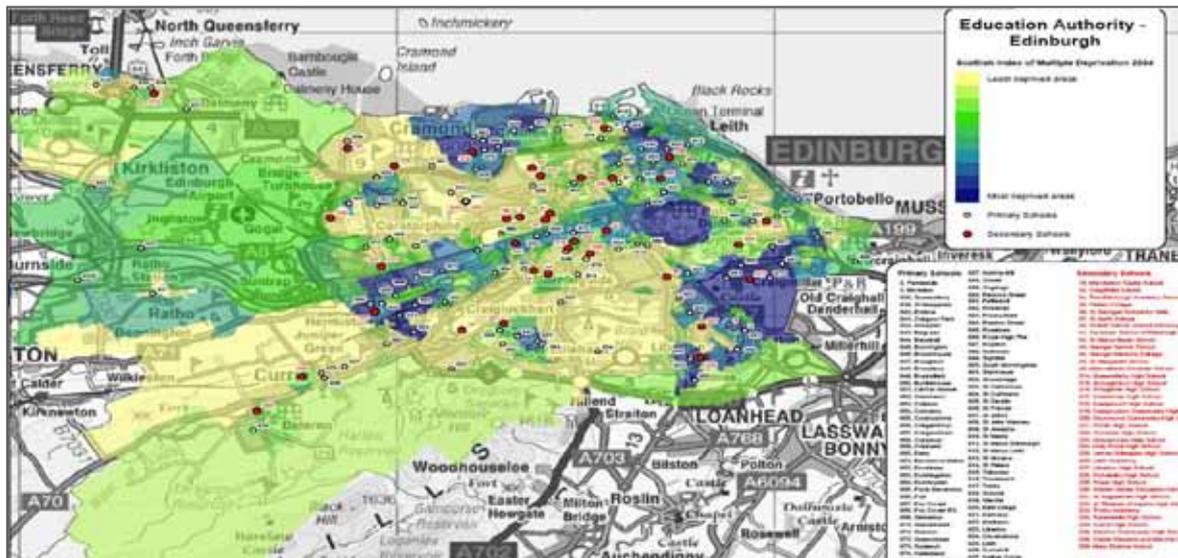
**Пример 2.** Сравнение результатов работы школ с учётом факторов: Шотландия.

В Шотландии при оценке и сравнении результатов деятельности школ учитывается ряд важных показателей, характеризующих особенности контингента школьников и расположения школы. К ним, например, относятся такие показатели: число детей из семей с низким уровнем дохода (данный показатель определяется по числу школьников, имеющих бесплатные завтраки); число детей из семей, где английский не является родным (дети из семей мигрантов). Чем больше таких

детей в школе, тем больший повышающий коэффициент получает образовательное учреждение в сравнении со школой, где число таких учеников минимально.

На рисунке приведён пример карты города Эдинбурга, которую использует в своей деятельности муниципальный орган управления образованием. На ней разными цветами указаны районы города с разной степенью депривированности (бедности) и школы, которые расположены в этих районах (белый кружок – начальные школы, красный – средние школы).

Таким образом, школы, расположенные в разных по уровню социально-экономического развития районах города, сравниваются с учётом этого фактора.



### 8) Корректное сравнение результатов.

Продолжая тему, обозначенную в предыдущем пункте, отметим, что при оценке деятельности школ по итогам проведения той или иной оценочной процедуры необходимо обеспечить корректное сравнение результатов, избегая упрощённых выводов и решений. Только в этом случае можно обеспечить адресные меры поддержки наиболее нуждающихся в этом школам и учащимся.

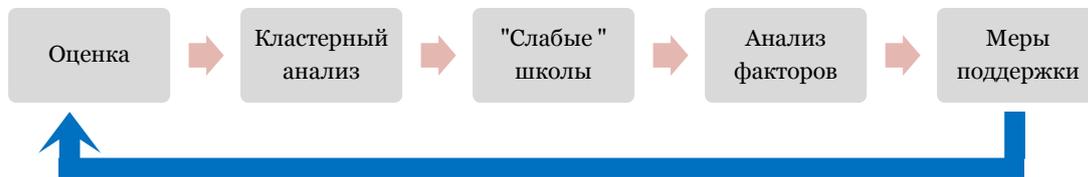
Традиционно мы ориентированы на принятие «простых» решений, когда выстраивается линейный рейтинг результатов, показанных школами (например, по результатам ЕГЭ), а затем принимается решение поощрить «сильных» (находящихся вверху рейтинга) и наказать «слабых» (находящихся внизу рейтинга). Такая модель совершенно не учитывает условия, в которых находятся школы, и происходит сравнение «пингвинов с помидорами».



Наивно полагать, что школа с большим количеством детей из семей с низким социально-экономическим статусом должна демонстрировать результаты, сопоставимые с теми, которые показывают образовательные учреждения, обучающие детей из благополучных семей.

Справедливое сравнение должно основываться на кластерном анализе данных, когда школы группируются по ряду схожих характеристик (место расположения, число детей из семей с низким

социально-экономическим статусом, число учащихся с неродным русским языком и т.п.). При оценке деятельности школ необходимо отказаться от линейного рейтинга и перейти к кластерному сравнению результатов и анализу факторов, лежащих в основе низких результатов.



Использование результатов оценки должно приводить к решениям, ориентированным на выработку и реализацию адресных мер поддержки образовательных учреждений и наиболее уязвимых групп детей.

### Матрица использования результатов

С целью систематизации возможных вариантов использования результатов программ оценки Российский тренинговый центр предлагает применять *Матрицу использования результатов программ оценки качества образования*.

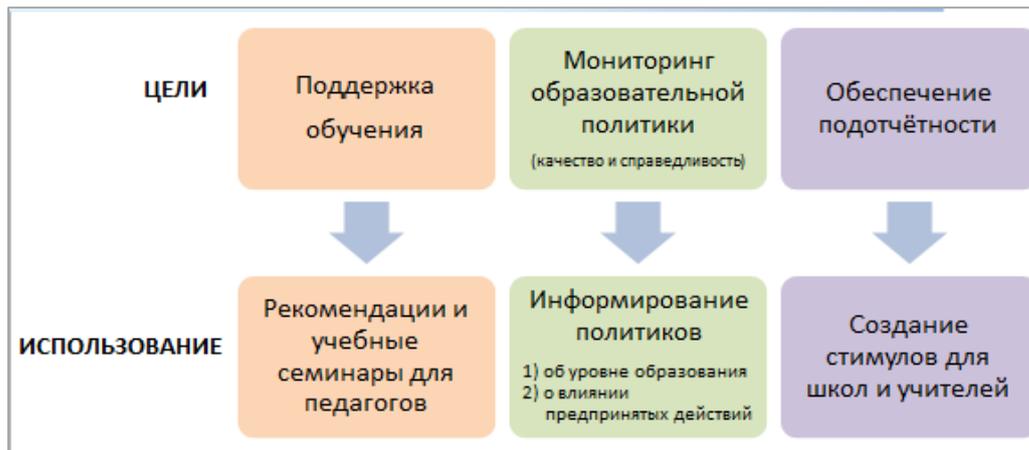
А. Программы оценки	В. Виды решений	С. Кто принимает решения?	Д. Кто использует результаты? На ком сказываются последствия принятых решений?	Е. Комментарии (риски, показательные случаи и т.п.)
<b>Экзамены</b>				
Выпускные экзамены				
Вступительные экзамены				
<b>Крупно-масштабные исследования</b>				
Международные исследования				
Национальные/региональные мониторинги				
<b>Оценка на уровне школы</b>				
Внутриклассное оценивание				
Внутришкольные мониторинги				
<b>Другие программы</b>				
Самооценка школы				
...				

## Международный опыт: примеры стран

### Чили

С 1988 года в Чили проводится национальная программа оценки качества образования SIMCE. В рамках этой программы используются стандартизированные тесты для оценки знаний учащихся 4, 8 и 10 классов по математике, испанскому языку и естественным наукам.

#### Цели и варианты использования результатов SIMCE



Национальный отчёт является наиболее явным и наиболее полезным из всех продуктов, которые могут быть подготовлены на основе данных программы национальной оценки. И всякая подобная программа нуждается в наличии такого продукта.

#### ПОДДЕРЖКА ОБУЧЕНИЯ

До проведения оценки готовятся и распространяются руководства по проведению оценки для специалистов системы образования:

- Спецификация теста,
- Примеры вопросов и заданий.



После проведения оценки готовят отчёты по школам для специалистов системы образования, которые включают:

- Результаты школ,
- Примеры вопросов,
- Примеры ответов,
- Руководства для школьных семинаров.



#### МОНИТОРИНГ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

- Увеличение информированности о качестве и справедливости в предоставлении образования.
- Нацеленность на поддержку школ с низкими достижениями.
- Оценка влияния реализуемых программ и действий.
- Готовится и публикуется Национальный доклад с 2006 года.



#### ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОДОТЧЁТНОСТИ

- Публикация в газетах рейтингов и результатов тестирования в государственных школах.
- Отчёты для родителей (с 2005 г.).
- Введение экономических стимулов - для учителей школ, демонстрирующих самые высокие результаты (с 1995 г.); для школ, предоставляющих услуги слабо успевающим школьникам (с 2008 г.).



Какие условия обеспечивают возможность использования результатов?

- Лидерство (сильное руководство).
- Достижение консенсуса между заинтересованными группами.
- Наличие законодательства.
- Наличие финансирования и человеческих ресурсов.
- Доступ к базам данных (важно обучать людей пользоваться этими базами).
- Потенциал для проведения статистического анализа.
- Приоритеты в стратегии распространения результатов (например, информация для проведения инспекции).
- Выявление слабых школ (важно публиковать информацию по условиям, в которых работает школа).
- Участие в международных программах оценки.

**Сингапур**

Оценка учебных достижений

Международные исследования
TIMSS: 1995, 1999, 2003, 2007, 2011
PIRLS: 2001, 2006, 2011
PISA: 2009

Результаты международных исследований не привлекают особого внимания общественности и имеют незначительное влияние на систему оценки в школе.

Национальные экзамены
Экзамен повышенного уровня на получение сертификата о среднем образовании (12-й класс)
Оценка на уровне школы
Экзамен обычного уровня на получение сертификата о среднем образовании (10-й класс)
Оценка на уровне школы
Экзамен по окончании начальной школы (6-й класс)
Оценка на уровне школы

Система образования Сингапура стремится быть меритократической, отсюда такое доверие к результатам национального теста.

Заинтересованные группы	Цель оценки
Родители и ученики	Распределение учащихся для продолжения образования
Школы	Сравнение себя с другими школами
Правительство	Мониторинг достижений школ, представителей этнических групп и учащихся из семей с различным социально-экономическим статусом

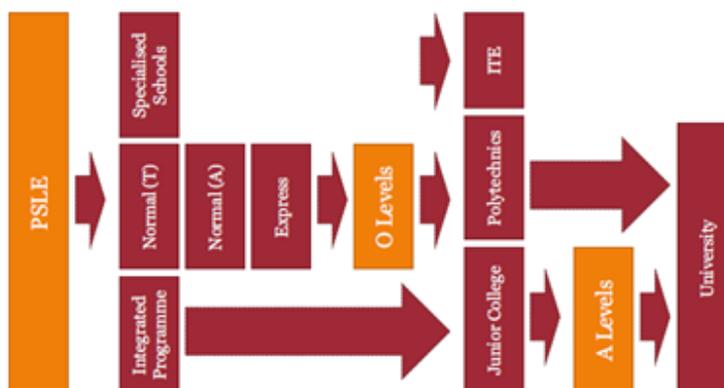
Работодатели	Показывать, какими способностями обладают претенденты на рабочие места
--------------	--

### Изменение подходов к использованию оценки

От ...	К ...
Ограниченное использование результатов национальных экзаменов.	Многовариантные способы оценки школьников. Несмотря на то, что результаты национальных экзаменов остаются важными, всё больше используются и другие инструменты. Пример: Direct School Admission - Secondary (DSA-Sec) – испытание для поступления в среднюю школу (учитывает разные достижения и таланты учащихся).
Использование результатов экзаменов для распределения учащихся.	Результаты экзаменов используются для поддержки обучения. Пример: Специализированные школы.
Оценка на уровне школы имеет тенденцию «подражать» национальным экзаменам.	Оценка на уровне школы более целостная и всесторонняя. Пример: Целостная оценка (Holistic Assessment Prototype - HAPpe).
Школы оцениваются в основном по результатам экзаменов.	Школы оцениваются на основании широкого списка критериев. Пример: Модель совершенной школы.

### Роль национальных экзаменов

Распределение учащихся по наиболее подходящим им образовательным маршрутам



### Использование других программ оценки для поддержки обучения

1. Программы поддержки обучения английскому языку и математике в начальной школе (LSM and LSP at Primary 1 & 2).

Оценка в начале обучения в начальной школе позволяет определить, нуждается ли школьник в дополнительной поддержке (обучение в классах с малым числом учеников, помощь специалиста) по основным предметам – английский язык и математика. В 1 и 2 классах начальной школы существуют специальные программы поддержки обучения по этим предметам.

2. Базовые предметы в начальной и основной школе (Foundation Subjects at Primary 5 & 6 and Normal Courses).

Школьные экзамены помогают определить, будут ли школьники лучше учиться за счёт дифференциации содержания. Наименее академически успешные школьники могут изучать базовые предметы в более удобном режиме (изучается меньшее число учебных тем и выделяется больше времени).

3. Неформальные дополнительные занятия по коррекции обучения в начальной и основной школе.

Традиционно дважды в год проводятся школьные экзамены для определения школьников, которые нуждаются в дополнительных занятиях.

4. Отбор детей для обучения по программе для одарённых (Gifted Education Programme).

Проводится тест в 3 классе начальной школы. Он состоит из двух раундов. Первый – для всех школьников, а второй – для специально приглашённых учеников с целью отбора на программу обучения одарённых в 4-6 классах начальной школы.

#### Движущие силы и уроки

- Учебный план устанавливает направление развития системы образования (Думающие школы, Обучающаяся нация).
- Национальные экзамены являются сильным стимулом для движения в выбранном направлении.
- Система профессионального развития педагогов обеспечивает поддержку движения в выбранном направлении (Обучающиеся профессиональные сообщества).
- Постоянное наблюдение за состоянием системы образования с целью её совершенствования.
- Если в стране нет экспертного опыта в проведении оценки, участие в международных исследованиях позволит накапливать этот важный опыт.
- Не тестируй, если в этом нет необходимости. Тестировать следует по завершению цикла/ступени обучения.
- Высокая важность учительской оценки, оценки на уровне класса.

## Польша

### Национальная система экзаменов

Национальная система экзаменов включает экзамены по завершению начальной и основной школы (с 2002 года) и выпускной экзамен MATURA даёт право поступления в Вуз (с 2005 года).

#### Использование экзаменов для поддержки обучения

- Национальные экзамены обеспечивают объективную оценку знаний и навыков учащихся.
  - Экзамен между начальной и основной школой имеет исключительно информационную ценность.
  - Экзамен после основной школы даёт возможность понять учащимся, какую школу они могут выбрать.
  - Внешняя оценка обычно поддерживается слабо успевающими школьниками, которые не уверены в своих знаниях и часто несут печать неудачника и недооцениваются учителями.
  - Экзамены создают стимулы и дают учащимся и школам ценную обратную связь.
- Внешние экзамены обычно слишком ограничены, чтобы использоваться для всесторонней оценки сильных и слабых сторон работы учителей.
- Кроме того, практически невозможно оценивать эффективность работы конкретного учителя, так как
  - Экзамены мультидисциплинальны.

- Ученики обучаются разными учителями по разным предметам и в разные года.
- Система развивается с течением времени за счёт введения большего числа экзаменационных предметов, предоставления баллов добавленной стоимости и дополнительных инструментов понимания результатов.
- Последующие задачи:
  - Предоставление больше полезной информации учителям.
  - Предоставление более подробных и более надёжных результатов.

### Международные исследования

Международные исследования
PISA: все циклы
PIRLS: 2006
CIVED

- Международные исследования позволяют рассматривать национальные результаты в международной перспективе.
- PISA продемонстрировала позитивное влияние образовательной реформы 1999 года, также как и возможности для дальнейших улучшений, особенно в математике.
- Последующие задачи:
  - Дальнейшее использование доступных данных.
  - Увеличение инвестиций не только в сбор данных, но и в их анализ (инвестиции в развитие аналитического потенциала).
  - Комбинирование данных из нескольких исследований для ответа на ключевые вопросы образовательной политики.

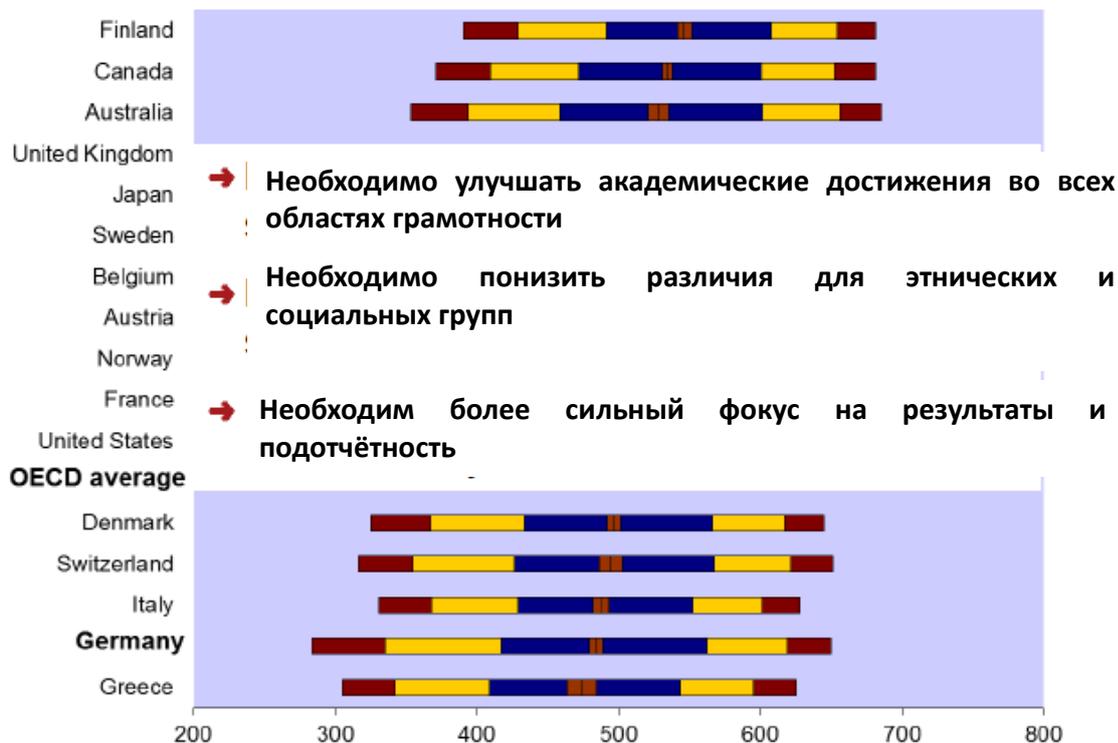
### Уроки и рекомендации для других стран

- Введение национальных экзаменов и получение данных – это первый шаг для сбора объективной и надёжной информации о достижениях школьников.
- Неправмерно сравнивать школы и учителей на основе линейного рейтинга (по баллам экзамена).
- Система добавленной стоимости даёт гораздо лучшие свидетельства эффективности работы школы. Она учитывает не только начальные баллы ученика, но и другие его характеристики.
- Необходимо делать инвестиции для использования собранной информации в целях политики и улучшения работы учителей.
- Польша, как и многие другие страны, имеет недостаточный исследовательский потенциал для всестороннего изучения полученных данных.

*Две школы/два учителя, равноценные по качеству работы, могут демонстрировать разные результаты в рамках экзаменов. И это только потому, что их ученики из семей с очень разным социально-экономическим статусом.*

## Германия

### Германия после PISA 2000



- Определение стратегических целей и программы действий в 16 федеральных землях Германии.
- Введение различных инициатив по обеспечению подотчётности и оценки школ в федеральных землях:
  - Стандарты.
  - Оценка деятельности системы образования (мониторинги).
  - Централизованные экзамены.
  - Введение стандартизированной системы оценки (Vergleichsarbeiten) на уровне земель в начальной и основной школе (3 и 8 классы).
  - Увеличение школьной автономии.
  - Школьная инспекция.
- Создание национального института прогресса в образовании (IQB).

### Уроки

- Для изменения ситуации нужна комплексная реформа, а не единичные действия.
- Система оценки должна быть частью этой реформы.
- Наличие автономии школы и централизованных измерений результатов обучения значительно повышает результаты обучения (PISA, TIMSS).
- Вовлечение всех заинтересованных лиц в оценку качества крайне важно.
- Важно! Оценка на уровне класса и диагностика индивидуального прогресса ученика.

## Кыргызская Республика

В Кыргызстане осуществляются различные виды оцениваний. Среди них - *Национальное оценивание образовательных достижений учащихся, Общереспубликанское тестирование для поступления в Вузы, Исследование критического мышления учащихся 9 классов, Международное сравнительное исследование функциональной грамотности 15-летних учащихся PISA* и др.

## Общереспубликанское тестирование (ОРТ)

Имеет только одну цель – отбор способных к дальнейшему обучению абитуриентов в Вузы страны.

Основной тест является тестом способностей. Предметные тесты – тесты достижений.

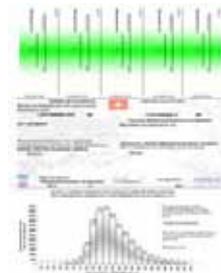
Проводится на трёх языках (кыргызском, русском, узбекском).

Тест проводится независимой тестовой службой (Центр оценивания в образовании и методов обучения) в тесном сотрудничестве с Министерством образования и науки КР.



### Что даёт ОРТ?

- Выпускники, сдающие ОРТ, более серьёзно относятся к учёбе.
- Учителя более ответственно относятся к подготовке учащихся.
- Увеличение числа студентов из отдалённых районов.
- Чёткое и прозрачное зачисление абитуриентов в Вузы.
- Акцентирование важности чтения, как основного инструмента обучения, так как в тесте имеется раздел, направленный на проверку понимания учащимся прочитанного текста.
- Акцентирование важности применения знаний, полученных на уроках математики, родного языка, химии, биологии, физики, истории и иностранных языков, так как в тесте акцент делается не на припоминание фактов, а на применение знаний.



### Использование результатов ОРТ

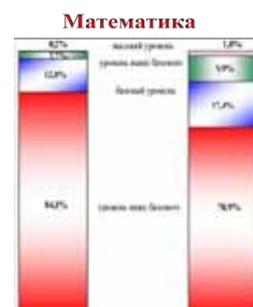
- Результаты ОРТ не используются для поощрения или наказания директоров или учителей.
- ОРТ не может быть использован как специальный инструмент для выводов о состоянии образования в стране, в регионе или в отдельной школе.
- Сами образовательные учреждения отслеживают результаты ОРТ и используют их в качестве стимула к повышению качества образования.
- Учителя используют результаты ОРТ в качестве обратной связи. Материалы ОРТ часто служат ориентиром для определения задач обучения (развитие умений работы с письменными текстами, применение знаний в новых ситуациях...).
- Данные ежегодных отчётов ОРТ служат ориентиром при принятии решения о поступлении в Вуз абитуриентом.
- Успехи ОРТ в борьбе с коррупцией, доверие к результатам ОРТ педагогов и широкой общественности сделали возможным постепенное расширение сферы применения ОРТ.
- Ежегодные отчёты по ОРТ являются ценным материалом для оценки Вузов КР. (Выстраивание рейтинга Вузов по результатам зачисления, рейтинга специальностей в Вузе).
- 50 лучших абитуриентов без конкурса выбирают любой Вуз страны.
- Многие Вузы Турции признают результаты ОРТ.

## Национальное оценивание образовательных достижений учащихся (НООДУ)

Национальное оценивание образовательных достижений учащихся было проведено в 2007 и 2009 годах в рамках проекта «Сельское образование» при Министерстве образования и науки на средства гранта Всемирного банка.

Цель данного исследования - получить объективное и научно-обоснованное представление о том, что знают и умеют делать учащиеся 4 и 8 классов по действующим в стране стандартам образования, и чем обусловлены показанные ими результаты.

Инструментарий – стандартизированные тесты и анкетирование.



*Использование результатов НООДУ*

Использование результатов НООДУ – дело не одного дня. Трудно себе представить, что накопившиеся за долгий период глубокие проблемы могут быть исправлены за год или два. Сегодня можно сказать, что в Кыргызстане происходит поворот от малоконтролируемых, разрозненных, разнонаправленных и кратковременных воздействий на образование к системе мер, основанных на результатах страновых и международных мониторингов.

Примеры мер:

- Повышена зарплата учителям, изменена структура оплаты труда.
- Разработан и в 2009 году принят новый рамочный курикулум, где акцент обучения переносится с процесса на результат.
- Разработаны предметные курикулумы для начальной школы. Новые курикулумы, обеспеченные учебниками и методическими пособиями для учителей, ввели с первого класса.
- Дорабатываются курикулумы для средней (5-9 классы) школы.
- Разрабатываются курикулумы для старшей школы и для профильных классов.
- Определены компетенции, которыми должны обладать учащиеся не только на выходе, но и на промежуточных этапах (4 класс, 9 класс).
- Меняются подходы к оцениванию индивидуальных успехов учащихся (внедряется формирующее оценивание, проводятся курсы для учителей по оцениванию успехов учащихся в классе).
- Ведётся работа по изменению формы итогового оценивания в 9 и 11 классах и др.

**Опыт регионов России: Чувашская Республика**

Группы управленческих решений на основе результатов оценочных процедур

- Оценка и управление развитием территориальных образовательных систем.
  - Распределение ресурсов и изменение условий организации образовательного процесса. Оптимизация и развитие сети, организация сетевого взаимодействия.
  - Проектирование и реализация комплекса мер по повышению качества образования через отбор позитивного опыта и организацию эффективной работы.
  - Информирование населения о состоянии системы образования.
- Оценка и управление развитием образовательного учреждения.
  - Аккредитация образовательного учреждения, изменение статуса.
  - Распределение ресурсов и изменение условий организации образовательного процесса в школе.
  - Распределение грантов.
  - Информирование населения об образовательном учреждении.
- Оценка, стимулирование деятельности и профессионального развития педагогических работников.
  - Аттестация педагогических работников.
  - Установление стимулирующих надбавок, грантов.
  - Разработка программ повышения квалификации педагогических кадров.
- Совершенствование содержания и методов работы с учащимися.
  - Программы работы с отдельными категориями учащихся (одарённые дети, дети-инвалиды, дети, испытывающие трудности в обучении).
  - Выстраивание индивидуальных образовательных траекторий.

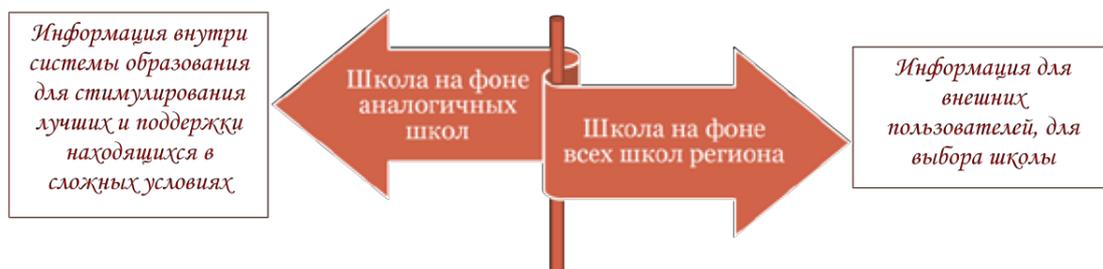
Примеры управленческих решений по результатам ЕГЭ, принимаемых на уровне региона

	<p><i>Распределение ресурсов и изменение условий организации образовательного процесса</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Обоснование оптимизации сети образовательных учреждений</li> <li>• Оценка эффективности деятельности муниципальных органов управления образованием в сфере их компетенции</li> <li>• Обоснование принятия финансово-экономических мер (в рамках нормативно-подушевого финансирования) и распределение дополнительных финансово-материальных ресурсов</li> </ul>
	<p><i>Проектирование и реализация комплекса мер по повышению качества образования через отбор позитивного опыта и организацию эффективной работы</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Выявление и распространение позитивного опыта учителей и школ, достигающих высоких результатов в обучении учащихся</li> <li>• Выявление и распространение эффективного опыта организации сетевого взаимодействия</li> <li>• Определение и разработка актуальных методических проблем. Формирование запроса на содержание курсов повышения квалификации учителей</li> </ul>
	<p><i>Публикация информации по ЕГЭ в СМИ и профессиональной литературе, как средство внеадминистративного управления качеством образования</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Статистические данные по абсолютной и качественной успеваемости выпускников по каждой школе, территории и в целом по региону</li> <li>• Результаты выпускников по разным типам и видам образовательных учреждений</li> <li>• Данные по учителям, подготовившим наибольшее количество выпускников, получивших высокие баллы за ЕГЭ по учебному предмету</li> </ul>

Примеры управленческих решений по результатам ЕГЭ, принимаемых на уровне школы

- Показатели ЕГЭ используются при распределении стимулирующей части оплаты труда учителя.
- Показатели ЕГЭ учитываются при распределении учебной нагрузки учителей, распределении и закреплении классов, где будет преподавать учитель (сильный или слабый класс, базовый или профильный уровень изучения предмета).
- Показатели ЕГЭ учитываются при определении профиля школы. Принимается решение о достаточности кадрового обеспечения заявленного профиля или необходимости его компенсации приглашёнными специалистами, другими формами организации образовательного процесса.
- Сравнивая уровень требований ЕГЭ, корректируются требования учителя, его представления об образовательном стандарте по предмету.
- Сравнивая школьные отметки (текущая отметка) и результаты ЕГЭ (внешняя оценка) делается вывод об адекватности оценочной деятельности на уровне учителя и образовательного учреждения.
- По результатам ЕГЭ определяются зоны затруднений учащихся по каждому разделу содержания предмета. Принимаются меры рекомендательного или компенсаторного характера.

Как оценивать результаты школ?



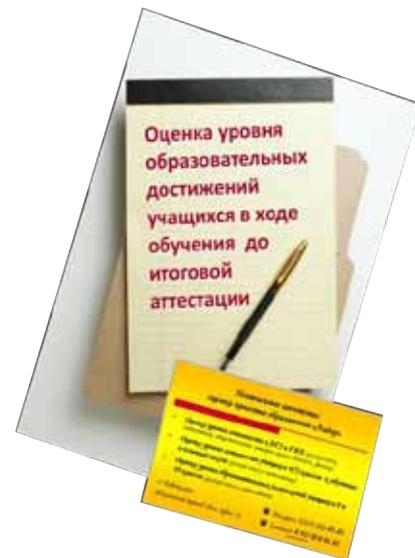
Оценка уровня образовательных достижений учащихся

Оценка уровня образовательных достижений проводится в Чувашской Республике в форме бланкового тестирования по отдельным классам и предметам с последующим анализом результатов. Школы принимают участие на добровольной основе. Цель – входной,

промежуточный или репетиционный контроль, оценка уровня индивидуальных образовательных достижений и уровня обученности группы учащихся.

Результаты могут быть использованы для разных задач в зависимости от заказчика и масштаба (охвата) исследования, перечня предметов и возрастов:

- оценка уровня готовности учащихся класса, школы, муниципалитета к государственной итоговой аттестации в форме ЕГЭ (или ГИА 9 класс) по определённому предмету (репетиционный экзамен);
- оценка уровня индивидуальных учебных достижений;
- выявление проблемных зон в усвоении отдельных дидактических единиц;
- соответствие системы внешней и внутренней оценки, применяемой учителем;
- соответствие требований учителя и образовательного стандарта при возникновении конфликтной ситуации;
- как отдельные формы внешней оценки уровня обученности учащихся в системе внутришкольного контроля.



Регламент возможных последствий - работа по результатам тренировочного тестирования:

- разбор демоверсии и всех вариантов;
- разбор решаемости с распределением пройденных и не пройденных тем;
- выделение успешности решения заданий намеченного минимума;
- мониторинг индивидуальной динамики учащихся;
- разбор критериев проверки части С и подготовка рекомендаций для учащихся на их основе.

Риски использования показателей качества образования

- Некорректность сравнения по годам (по ряду показателей).
- Невозможность оценить динамику индивидуальных достижений по ряду показателей.
- Использование в комплексном анализе без учёта социально-экономического, культурного, информационного контекста (экзаменационное тестирование проводится без параллельного обследования этих факторов). Принятие управленческих решений только по результатам ЕГЭ, без серьёзного контекстного анализа (НСОТ, аттестация педагогов, финансирование).
- Применение линейных рейтингов образовательных учреждений, муниципалитетов, регионов, выстроенных на одном из показателей ЕГЭ.
- Организация образовательного процесса, ориентированного на результаты ЕГЭ («натаскивание» на ЕГЭ).

Использование результатов оценочных процедур для подготовки и принятия управленческих решений: основные уроки

- Для того, чтобы управленческие решения принимались на основе результатов оценочных процедур, нужна своевременная, доступная и качественная аналитика.
- Комплекс показателей результатов должен охватывать результаты комплекса оценочных процедур, позволяющих измерить разные характеристики качества образования на разных этапах обучения. Необходимо использование единой для системы образования системы информативных индикаторов, отражающих разные характеристики измеряемых результатов.
- Управленческие решения должны основываться на показателях, адекватно и всесторонне отражающих ситуацию в системе образования и динамику условий и результатов. Использование ложных индикаторов приводит к неверным управленческим решениям.
- Среди управленческих решений больший эффект имеют решения, принимаемые в школе. Они должны быть направлены на оптимизацию образовательного процесса и приняты из рефлексивной позиции его организаторов и участников.

**Основные источники:**

1. Оценка качества образования: обзор международных подходов и тенденций. – Всемирный банк, 2005.
2. *Грини, В.* Использование результатов национальной оценки учебных достижений : кн. 5 / В. Грини, Т. Кэллаган, С. Мюррей. – (Национальная оценка учебных достижений). – Всемирный банк, 2011.
3. Материалы 3-й Международной конференции программы READ «Использование результатов оценки учебных достижений для повышения качества образования» (23–26 октября 2011 года, Германия).

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2012, № 2

# ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ А.И. ГЕРЦЕНА И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

PHILOSOFICAL-PEDAGOGICAL VIEWS OF GERTSEN A.I. AND MODERN  
EDUCATION

## **Занаев С.З.**

Научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО  
E-mail: zanaev@yandex.ru

**Аннотация.** 16 апреля 2012 г. в Институте теории и истории педагогики РАО состоялся научно-методологический семинар лаборатории истории педагогики и образования и лаборатории теоретической педагогики «Философско-педагогические взгляды А.И. Герцена», посвященный 200-летию со дня рождения А.И. Герцена.

## **Zanaev S.Z.**

Research scientist of the laboratory of history of pedagogic and education, Institute of the theory and history of pedagogic (Russian academy of Education)  
E-mail: zanaev@yandex.ru

**Annotation.** On April 16, 2012 at the Institute of the theory and history of pedagogic of the Russian Academy of Education took place the scientific and methodological seminar of laboratory of history of pedagogic and education and laboratory of theoretical pedagogic «Philosophical-pedagogical views of Gertsen A.I.», dedicated to the 200 anniversary since the birth of Gertsen A.I.

Открывая заседание, зам. директора по научной работе ИГИП РАО, д.п.н. **А.В. Овчинников** отметил, что семинар посвящен памяти видного представителя нашего Отечества XIX века, А.И. Герцена, личность которого знакома нам со школьных лет. Это один из ярких выразителей отечественной философской, литературной, общественной и педагогической мысли. Человек с интересной, сложной, неоднозначной судьбой! Он вобрал в себя все те течения, веяния, ту противоречивую борьбу взглядов, мнений по вопросам развития нашей страны, которыми был так характерен сложный, противоречивый, насыщенный богатой культурой XIX век.

Достаточно вспомнить годы жизни А.И. Герцена. Он родился в год Отечественной войны 1812 г., а ушел из жизни в 1870 году, когда в России вновь возрасло внимание к общественной мысли, к поискам перспектив развития страны, путей ее модернизации.

Этот период великого реформирования выразился в трудах и творчестве великого человека, 200-летие которого в этом году отмечается в России. Творчество А.И. Герцена актуально для ученых-педагогов. Ведь в нём важное место занимали вопросы образования, педагогической мысли. А.И. Герцен последовательно выступал за демократическое развитие российской системы образования, видел в ней стимул духовного, более того, гуманитарного обогащения населения нашей страны.

Выступающий отметил, что именно человек образованный может плодотворно участвовать в совершенствовании жизни. Такова позиция представителей лучших мыслителей золотого века российской культуры, к которым по праву принадлежит А.И. Герцен.

В завершение выступления А.В. Овчинников сообщил, что на семинаре будут заслушаны доклады известных ученых института, посвященные философско-педагогическим воззрениям этого выдающегося человека.

Доклад **М.В. Богуславского**, зав. лабораторией истории педагогики и образования ИГИП РАО, чл.-корр. РАО, д.п.н., проф. был посвящен генезису педагогического мировоззрения А.И. Герцена.

Начиная свое выступление, М.В. Богуславский отметил, что в истории педагогики бывают удивительные сближения ретроспективы и современности, когда мировоззрение, идеи и взгляды какого-то педагогического мыслителя прошлого мощно актуализируются и вступают в резонанс с новой эпохой. В данной связи для отечественной педагогики, вновь ищущей пути дальнейшего развития в направлении духовно-нравственного оздоровления, существенное и во многом путеводное значение обретает философия образования Александра Ивановича Герцена (1812–1870), чей 200-летний юбилей широко отмечается деятелями мировой и отечественной политики, культуры и науки.

А.И. Герцен прожил яркую и сложную жизнь. За прошедший после смерти мыслителя исторический период произошло международное признание вклада А.И. Герцена в мировую науку и культуру. Подчеркивалось, что яркий дар писателя, блестящие способности полемиста, колоссальная эрудиция, выдающийся талант мыслителя дали возможность Герцену стать одной из центральных фигур русской и мировой общественной мысли. Бесспорным считается его значительный вклад в литературу, философию, политологию и культурологию.

Однако намного менее изученными и оцененными с современных подходов являются идеи и взгляды А.И. Герцена в сфере воспитания и образования, его педагогическое мировоззрение в целом. По выражению историка педагогики М.Ф. Шабаевой, его произведение «Кто виноват?» по праву может считаться «педагогическим романом русской литературы как «Эмиль или о воспитании» Руссо – французской, «Лингард и Гертруда» Песталоцци – швейцарской».

На всей его педагогической концепции явный отпечаток личности Герцена, по сути, он писал ее с себя. В этом плане, несомненно, **Герцен – предтеча и основоположник педагогического экзистенциализма**. Предметом его философии образования последовательно выступал человек.

По мнению М.В. Богуславского, все это обуславливает **необходимость вдумчивого переосмысления творческого наследия А.И. Герцена, существенной переоценки его педагогического мировоззрения, оказавшего сильное влияние на развитие прогрессивной педагогической мысли**. Сейчас мы можем не только, что вполне естественно, выйти за рамки прежних классово-политических стереотипов, но, главное, посмотреть на мировоззрение Герцена с точки зрения современной педагогической проблематики, значительно актуализировав его взгляды на образование, которым всегда была присуща футурологичность. В целом педагогическую концепцию Герцена можно трактовать как либерально и социально ориентированное педагогическое учение, наполненное гражданскими устремлениями и вместе с тем базирующееся на народной основе.

М.В. Богуславский выделил несколько периодов в развитии педагогического мировоззрения Герцена: первая половина 1840-х годов, когда в центре его внимания находились преимущественно вопросы естественно-научного образования; вторая половина 40-х годов – первая половина 50-х годов, когда ведущая направленность его педагогических размышлений была обусловлена проблематикой гражданского воспитания свободной личности; вторая половина 1850-х – первая половина 60-х годов, когда мыслителем была создана концепция национального воспитания; вторая половина 1860-х годов, когда приоритетной для Герцена сферой оказываются ценности семейной педагогики, прежде всего, в плане национального и духовно-нравственного воспитания детей.

Более подробно докладчик остановился на втором периоде формирования педагогического мировоззрения А.И. Герцена, когда мыслитель обращается к центральной для него проблеме гражданского воспитания свободной личности. По его убеждению, «воспитание – одна из наиболее сложных задач и не может быть разрешаема общими фразами».

Именно в это время Герцен создает свои, насыщенные педагогическими проблемами и духовно-нравственными исканиями произведения – роман «Кто виноват?» и рассказ «Сорока-воровка», где он поставил самые острые вопросы тогдашней социально-педагогической реальности. В них впервые зазвучала позднее центральная для Герцена педагогическая реминисценция – *идеалы гражданского воспитания*.

Эта проблема рассматривалась мыслителем в ракурсе воспитания личности, несущей в себе стойкий нравственный стержень и не отступающей от своих идеалов под давлением обстоятельств. И, наоборот, сожаление о горькой судьбе тех, кто не имеет такого внутреннего стержня, а потому легко ломается под давлением первых препятствий со стороны внешних сил.

По мнению М.В. Богуславского, необходимой основой воспитания личности для Герцена являлось утверждение нравственной свободы, реализуемой в творчестве и являющейся защитой от мещанского образа жизни как выражении духовного оскудения человека и упадка культуры. Решая задачу соотношения нравственной свободы личности и общественной необходимости, Герцен пришел к выводу, что разумное, сознательное сочетание личности и государства приведет к истинному понятию о личности и ее важной роли в социокультурном процессе. Особое значение имеет то, что Герцен с поразительной силой поставил проблему культуры внутри самого человека. Он предлагал внутренний путь, в котором человек сам строит свою нравственность и осуществляет свободу с обязательной реализацией в практической жизни.

В заключение докладчик подчеркнул, что, рассматривая общественно-политические процессы, происходящие в России начала XXI века, в их проекции на развитие образования, особенно понимаешь значимость, необходимость и своевременность нового обращения к педагогическим идеям Герцена. Педагогическое мировоззрение А. И. Герцена удивительно современно, оно, прежде всего, по своей целеценностной, аксиологической основе отвечает как сегодняшним реалиям России, так и перспективам развития отечественного образования.

Доклад **М.А. Лукацкого**, зав. лабораторией теоретической педагогики ИТИП РАО, чл.-корр. РАО, д.п.н., проф. был посвящен теме: «Мировоззрение А.И. Герцена и его взгляды на образование».

Докладчик отметил, что А.И. Герцен как выдающийся отечественный мыслитель оставил нам богатейшее философское и художественное наследие, в котором нашли объемное отражение события бурного XIX века, во многом определившего судьбы России XX столетия. Вчитываясь в это наследие, осмысливая его, мы становимся способными понять, в частности, то, как развивалось радикальное движение в России, каковыми были смыслы и противоречия русской культуры, неуклонно двигавшейся к революционному повороту своей истории. Углубляясь в наследие Герцена, мы начинаем лучше понимать специфику дум о будущем России, присущих практически всем общественным деятелям, философам и представителям науки того времени. Понятнее становится нам и то, как трактовались в то многосложное время задачи, стоявшие перед образованием, призванным готовить людей к будущей осененной ликом справедливости жизни. Уже в самых первых своих произведениях Герцен обозначил те социально-философские проблемы, без решения которых, по его мысли, Россия не могла конструктивно развиваться.

М.А. Лукацкий обратил внимание на то, что традиционно в научной литературе Герцена представляют как последовательного западника, «русского европеиста». Действительно, есть основания так полагать. О своем несогласии со славянофилами он подробно

поведал в «Былом и думах» и в «Развитии революционных идей в России». При этом он подчеркивал, что и у славянофилов, и у западников «бьется одно сердце». В герценовской прозе раннего периода не сложно найти фразы, романтически идеализирующие Запад как царство свободы. Обращение Герцена к философии Гегеля – несомненное свидетельство близости идей западного рационализма молодому Герцену.

Докладчик подчеркнул, что гегелевская попытка установить универсальные законы развития человеческого общества и человеческой культуры полностью принимается, в отличие от славянофилов, Герценом. Вслед за немецким мыслителем Герцен утверждает, что наука должна занять ведущее место в общественной жизни людей, что именно она в конечном итоге позволит людям открыть закономерности природного бытия и, опираясь на них, организовать поступательное движение в сторону культурного и цивилизационного прогресса. Нужно отметить, что Герцен довольно своеобразно прочитывает Гегеля. **По Герцену, главная характеристика личности – это воля и способность к действию.**

Да, действительно, как мы видим, есть немало оснований считать Герцена западником. Но есть и иные мнения, в соответствии с которыми Герцен – антизападник. Такого видения, к примеру, придерживался В.В. Зеньковский, писавший, что Герцен был ярким представителем антизападничества. Точка зрения, согласно которой Герцен – антизападник, также имеет под собой весомые основания.

Понятно, что отождествлять Герцена с человеком, столкнувшимся с достижениями европейской цивилизации и обомлевшим от них, не следует, но ясно то, что Герцен осознал несостоятельность своих надежд на то, что Запад своей революционной активностью трансформирует мир, в том числе и Россию. Нет сомнений в том, что Герцен изменил взгляд на Запад. После поражения европейских революций он, по-существу, перестал быть западником, о чем писал, например, в «Письмах к противнику».

Восторженное отношение к Западу сменилось у Герцена разочарованием в западных ценностях. Запад стал жестко критиковаться Герценом, даже более жестко, чем славянофилами. Антизападный пафос писаний Герцена был сразу подмечен отечественными философами. Дело, как известно, дошло до того, что западники, «русские европейцы» стали упрекать Герцена в славянофильстве, за его рекомендации учиться мудрости у неграмотного русского народа.

Рассмотрев факты личной истории жизни Герцена, его западничество и антизападничество, его веру в науку и убежденность в победе социалистических идей, докладчик ещё раз подчеркнул, что **Герцен – мыслитель персоналистического толка.** В своих произведениях он постоянно напоминал читателю, что человек должен опираться только на свою внутреннюю свободу, ставя перед собой задачу в полной мере раскрыть свой личностный потенциал.

Мировоззренческие установки Герцена определили и его отношение к феномену образования. Персоналистический взгляд на природу человеческой жизни обусловил своеобразное понимание Герценом задач образования. Истинное образование, по его мысли, должно помочь человеку обрести достоверное знание о природном и социальном мире, частью которого является каждый. Оно должно способствовать тому, чтобы человек

стал свободным в личностном плане и независимым в плане умственном. Образование должно развить в человеке способность к нравственному мышлению и нравственному деянию. Оно неминуемо должно базироваться на самых последних достижениях науки.

В заключение докладчик подчеркнул, что А.И. Герцен был ярким противником копирования западного образования. Россия может и должна одновременно с реализацией социалистических идей осуществить и образовательный проект, суть которого, по Герцену, состоит в укреплении на научных основах в человеке свободы и разума.

В докладе **К.Ю. Милованова** – с.н.с. лаборатории истории педагогики и образования ИГИП РАО, к.ист.н. были освещены общественно-педагогические взгляды и деятельность А.И. Герцена.

Выступающий отметил, что путь А.И. Герцена к созданию собственной общественно-педагогической системы был типичен для многих прогрессивных мыслителей николаевского царствования. Для общественной жизни того времени были характерны поляризация взглядов, резкие повороты и трансформация общественных воззрений от классического либерализма западного типа к почвенничеству, от славянофильства к общинному социализму.

А.И. Герцен как никто другой из последовательных критиков николаевского царствования показал опасность авторитарного воспитания в России своего времени. Он резко критиковал систему, современную ему, образования и отношение к образованию императора Николая I. Герцен назвал царствование Николая I «тридцатилетним гонением на школы и университеты» и показал, какими методами николаевское правительство управляло системой народного образования. Мыслитель решительно выступал против клерикальной экспансии на систему образования – внедрения религиозных ценностных установок в воспитание, против превращения школ и университетов в орудие укрепления самодержавной власти. А.И. Герцен считал, что самое положительное влияние на детей оказывает простой народ, что именно народ является носителем лучших русских национальных качеств. У народа молодые поколения учатся уважению к труду, отвращению к праздности, бескорыстной любви к родине.

Отметив, что в творческом наследии Герцена нет крупных теоретических работ, посвященных воспитанию, К.Ю. Милованов подчеркнул, что в течение всей жизни он интересовался педагогическими проблемами и был одним из первых русских мыслителей и общественных деятелей, поднявших в своих трудах проблемы воспитания. Его высказывания по вопросам воспитания и образования свидетельствуют о наличии продуманной педагогической концепции.

Основной задачей воспитания А.И. Герцен считал **формирование гуманной, свободной личности, которая живет интересами своего народа и стремится к преобразованию и обновлению социума на началах Разума**. Детям должны быть созданы все условия для свободного развития. В повседневной воспитательной деятельности важную роль играет талант терпеливой любви воспитателя, его расположение к ребенку, уважение к нему, знание его нужд, устремлений и потребностей. Здоровая семейная обстановка и правильные отношения между детьми и воспитателями являются необходимым условием нравственного воспитания.

А.И. Герцен отстаивал распространение просвещения и знаний среди широких слоев населения, призывал ученых вывести науку из стен высших учебных заведений, сделать ее достижения всеобщим достоянием. Вместо «кабинетной науки», он ратовал за «науку народную». Подчеркивая существенный воспитательный и образовательный потенциал естественных и точных наук, как и многие его современники, испытавшие сильнейшее воздействие просветительских идей предшествующего столетия, Герцен в то же время был сторонником системы всестороннего классического образования. Он желал, чтобы школьники наряду с естествознанием и математикой изучали литературу, иностранные языки и историю. А. И. Герцен отмечал, что без чтения нет и не может быть ни вкуса, ни стиля, ни широкого понимания многих вещей, явлений и фактов. Благодаря чтению человек переживает столетия. Книга оказывает влияние на глубинные и незамутненные сферы человеческой психики.

Герцен постоянно подчеркивал, что образование должно способствовать развитию у учащихся самостоятельного мышления. Воспитателям следует, опираясь на врожденные склонности детей к общению, развивать в них общественные стремления и навыки. Этому способствует общение со сверстниками, коллективные детские игры, общие занятия. Мыслитель боролся против подавления детской воли, но в то же время придавал большое значение дисциплине, считая, что установление дисциплины – основное условие правильного воспитания.

Завершая выступление, докладчик подчеркнул, что, испытав на себе различные перемены борьбы двух популярных общественно-философских трендов своего времени – рационалистически-просветительского и религиозно-романтического или идеалистического, Герцен переходит к концу 30-х годов XIX века на так называемые «западнические», а точнее сказать европейские постпросветительские позиции. Кризис традиционного просветительства у Герцена проявился, в первую очередь, в отходе от просветительской идеи-доминанты политического над социальным, и появлению общей идеи господства социального, что также выразилось в его сомнениях во всемогуществе Разума. Мыслитель сыграл роль идейного архитектора политического народничества и народнического социализма.

А.И. Герцен был создателем целостного педагогического учения гуманистической направленности, устремленного в будущее, основанного на постпросветительских и гегельянских идеях, с привлечением мощнейшего национального пласта русского общинного социализма.

Дальнейшая работа семинара продолжилась в виде вопросов и кратких выступлений научных сотрудников ИТИП РАО.

Д.п.н., проф. **Ю.Б. Алиев** подчеркнул содержательность всех докладов и заинтересовался, почему Ленинградский педагогический институт, ныне Российский государственный педагогический университет, носит имя А.И. Герцена, учитывая, что он учился в Москве.

**М.В. Богуславский** ответил, что на это были формальные основания, пусть и недолго, но молодой Герцен жил и работал в Санкт-Петербурге. Но важнее, конечно,

общественно-политические обстоятельства. Имя Герцена было присвоено Ленинградскому педагогическому институту в 1920-е годы, когда А.И. Герцен воспринимался как автор утопического социализма, как крупнейший просветитель и революционер - демократ. Кстати, для сравнения, надо учесть, что многие высшие учебные заведения в 1990-е годы отказались от своих исторических имен, например, это бывшие МОПИ им. Н.К. Крупской, МГПИ им. Ленина и т.д. ЛГПИ же - ныне РГПУ им А.И. Герцена оставил свое историческое имя, сотрудники университета проводят разные мероприятия и конференции, посвященные его памяти.

**Г.М. Случ** попросил прояснить, в чем заключается принципиальное отличие образования в Царскосельском лицее, где учился А.С. Пушкин, и «николаевской системы образования», и какая была дальнейшая судьба этого лицея?

Отвечая на этот вопрос, **М.В. Богуславский** отметил, что Николай I после восстания декабристов сделал вывод о том, что значительная часть декабристов была воспитана в Царскосельском лицее. Император прекрасно понимал, где выросли идеи свободы, равенства и братства, поэтому он уничтожил Царскосельский лицей, в том виде, который мы знаем. Практически все преподаватели, которые тогда там работали, были уволены. А через определенное время Лицей был переведен из Царского села в Петербург, где он становится Александровским лицеем и теряет весь свой гуманный образ.

В возникшей дискуссии **Ю.Б. Алиев** заметил, что А.И. Герцен в докладах высветился с совершенно новой стороны. Ведь в советский период он был во многом «канонизирован». На семинаре же он увидел и услышал и апологетов Герцена, и «анализаторов» его наследия.

При этом мы ищем и находим, как отметил М.В. Богуславский, каждый своего А.И. Герцена. Существенно, что в беседах Герцена с молодыми людьми, особенно с детьми, характеризуются пути использования искусства в вопросах воспитания. Это то новое, что высвечивает нам А.И. Герцена с той стороны, с какой он никогда ранее так не освещался. Нужно отделить А.И. Герцена общественного деятеля, от А.И. Герцена - педагога, от А.И. Герцена - человека. Нужно выделить из педагогического наследия А.И. Герцена то, что ценно для сегодняшнего и завтрашнего российского образования, а именно его футурологические общественно-педагогические взгляды и совершенно гениально выраженные идеи и мысли. Из его книги «Былое и Думы» можно почерпнуть массу педагогических инноваций, не утративших своего значения сегодня. В заключение Ю.Б. Алиев выразил благодарность всем организаторам семинара.

В продолжении дискуссии принял участие д.п.н., проф., чл.-корр. РАО **И.И. Логвинов**, который сообщил, что узнал много нового и интересного из всех выступлений, переосмысление которых заставляет о многом задуматься. По его мнению, все то, что сегодня было изложено докладчиками, корреспондируется с тем, что сейчас осуществляется на Западе, по сравнению с тем, что происходит у нас в России. Было бы очень важно, если бы на семинаре эта сторона мировоззрения А.И. Герцена и реалий сегодняшней России нашли бы свое отражение. Понятно, что историкам сложно предлагать идти по «остывшему пеплу». Но в какой-то мере отразить те самые моменты, на которые стоило бы сей-

час обратить внимание нашим «модернизаторам образования», было бы очень значимо. И.И. Логвинов подчеркнул, что такие мысли возникли у него на основе изложенного в бесспорно хороших, насыщенных, содержательных выступлениях докладчиков!

В обсуждениях приняла участие д.ист.н. **О.Е. Кошелева**, сообщившая, что все выступления ей понравились, поскольку были очень содержательными и хорошо воспринимались. Подчеркнув, что она очень любит творения А.И. Герцена, выступающая отметила, что в докладах были освещены разные стороны его деятельности, на ее же взгляд, одна из наиболее выдающихся сторон это то, что А.И. Герцен изумительный писатель.

По мнению выступающей, вызывает интерес то, что было до А.И. Герцена. Здесь действуют очень показательные аналогии. Вспомним XVIII век, который Герцен духовно захватил как просветитель. Выпуская «Колокол», он формировал в России гражданское общество. Так же, как это было во Франции перед Великой революцией, где такая же обличительная литература сформировала общественную мысль. Известно чем все это закончилось. У А.И. Герцена были такие же образцы. Сравнение здесь достаточно интересное, но «Франция не Россия и Россия не Франция»!

В то же время, как историк О.Е. Кошелева не может согласиться с тем, что было сказано по поводу того, чтобы сегодня из А.И. Герцена что-то «вынуть и приспособить к сегодняшнему дню». По убеждению выступающей, ничего «вынуть не сможем, ничего приспособить к сегодняшнему дню не удастся», как «нельзя вступить дважды в одну и ту же реку». Историк должен работать с контекстом того времени, когда те или иные идеи, мысли возникли, через это в совокупности с контекстом мы можем понять, что писал А.И. Герцен или тот или иной мыслитель. О.Е. Кошелева призвала всех, чтобы сегодня из Герцена ничего необдуманно не воспринимали и ничего не приспособляли к современным реалиям российского образования. Тем не менее, вся работа семинара, по ее мнению, была продуктивной.

**Ю.Б. Алиев** задал выступавшей вопрос: Чем Вам понравился А.И. Герцен?

**О.Е. Кошелева:** Он очень остроумный писатель, замечательно читается! У него идет мощный подтекст, который во многом важнее, нежели текст. Он играет на смыслах, упоминает массу скрытых цитат, его произведения были рассчитаны на грамотных, знающих читателей, понимающих его тонкую игру словом и смыслами, просто так его сразу и не поймешь. Есть некоторые авторитетные мнения, утверждающие, что Герцен не очень талантливый писатель, но необходимо брать текст и с ним работать, кстати, современным студентам Герцен очень нравится!

В выступлении к.п.н. **Е.Ю. Шабалина** была отмечена прозвучавшая в докладах слишком негативная направленность оценки России периода императора Николая I. Вместе с тем, эпоха его правления, наряду с противоречивыми тенденциями, характеризуется как пик развития нашей страны, и это несомненный факт! Учитывая, что Николай I был «Самодержец Всея Руси», то есть фактически он был владыка России, «что хочу то и ворочу»!

Но с точки зрения развития государства, экономики, культуры и образования, николаевский период был временем расцвета страны. Профессорство второй половины XIX века появилось во многом из Николаевской России! А территориальный рост страны – по

сути, это были последние и самые наиболее значимые для будущего России крупные приобретения: Дальний Восток, Сахалин, потом уже Средняя Азия и т.д. И это все за Николаевский период!

Если же говорить о самом А.И. Герцене, то здесь уместно выражение, что главное не сама идея, сколько мысль, выведенная из этого и изучение его наследия, конечно, достойно всяческой поддержки.

Д.п.н., проф. **А.К. Савина** поблагодарила организаторов и выступавших в прениях и отметила, что все доклады были очень интересными, а выступления дополняли одно другое. Такие выступления, по ее мнению, «открывают глаза на очень многие процессы и явления в сфере образования, поэтому необходимо продолжать проведение методологических семинаров в этом же духе».

Завершая работу семинара, **М.В. Богуславский** отметил, что необходимо проведение таких междисциплинарных семинаров и по другим тематикам. Очень важно и интересно, что выражаются разные оценки и мнения! Действительно сложно точно охарактеризовать и дать полную оценку деятельности и мировоззрения А.И. Герцена, а однозначно вообще невозможно! За что же мы ценим А.И. Герцена? Он первым сформулировал новую эпистемологию образования, был первым отечественным и мировым педагогическим экзистенциалистом. Самая современная его идея – это идея формирования свободной личности в борьбе с неблагоприятными внешними политическими и социальными условиями.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2012, № 2

КНИГА О МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ,  
ПОЛЕЗНАЯ ДЛЯ МНОГИХ  
(Рецензия на издание: Алиев Ю.Б.  
Формирование музыкальной культуры  
школьников-подростков как дидактическая  
проблема. М.: Изд-во СГУ, 2012.)

USEFUL TO MANY BOOK ABOUT MUSICAL CULTURE,  
(Review of the edition: Aliyev Yu.B. Formation of musical culture of teenage  
school students as didactic problem. Moscow: SGU publishing house, 2012)

**Богуславский М.В.**

Заведующий лабораторией истории педагогики  
ФГНУ «Институт теории и истории педагогики»  
РАО, доктор педагогических наук, профессор,  
член-корреспондент РАО.  
E-mail: hist2001@mail.ru

**Boguslavsky M.V.**

Head of the laboratory of history of pedagogic of  
the «Institute of the theory and history of peda-  
gogic» of the Russian Academy of Education,  
Doctor of Science (Education),  
Professor, Corresponding member of the Rus-  
sian Academy of Education  
E-mail: hist2001@mail.ru.

Вышла из печати новая монография Ю.Б. Алиева – известного отечественного исследователя проблем школьного музыкального образования и воспитания «Формирование музыкальной культуры школьников-подростков как дидактическая проблема». В ней, пожалуй, впервые для школьной музыкальной практики сформулированы с позиции современного дидактического знания основные закономерности становления и развития музыкальной культуры школьников подросткового возраста.

Это тем более актуально, что до последнего времени учителя, ведущие в школе учебные курсы художественного цикла, как «чёрт от ладана» сторонились даже упоминания дидактики, охраняя свои тонкие педагогические субстанции от огрубляющего влияния общедидактических закономерностей. В наиболее полном виде эта позиция была выражена в концепции программы по музыке, разработанной под руководством Д. Кабалевского. Во вступительной статье к программе, говоря о дидактических принципах, не «проникнутых живым дыханием самой музыки» утверждает, что «...они (дидактические принципы – М.Б.) остаются абстрактной схемой, вырождающейся в конце концов в догматические «правила педагогики», способные лишь формально «упорядочить» процесс обучения, но лишит его радости, эмоциональной наполненности...» [1, с. 3].

Ю.Б. Алиев поступает правильно, делая прямо противоположное: всемерно опирается на дидактику, разрабатывая основы музыкальной культуры подростков. И таким образом, **из локальной области музыкально-методических блужданий автор переводит читателя в сферу дидактических закономерностей, актуализирующих развитие музыкальной культуры как существенной части общего культурного потенциала современных школьников подросткового возраста.**

В *первой части монографии*, созданной на основе докторского исследования Ю.Б. Алиева, рассматриваются базовые понятия – «музыкальная культура школьника», «составные элементы музыкальной культуры», «музыкальное образование и воспитание», «возрастные особенности школьников-подростков».

Под музыкальной культурой школьников-подростков автор понимает индивидуальный социально-художественный опыт личности школьника-подростка, обуславливающий возникновение высоких музыкальных вкусов и потребностей; художественный опыт, формируемый преимущественно под непосредственным воздействием социально-приемлемой музыки различных жанров: от народных песен и фольклорных наигрышей до образцов современного музыкального искусства – академического и массового.

Автор счел необходимым описать и проанализировать методы исследования, использованные для доказательства выдвинутых методологических, педагогических и дидактических положений. Для этого в первой части монографии в определенной степени сохранен стиль изложения, характерный для жанра диссертационного исследования. Но живое изложение хода исследования делает этот раздел занимательным и «читабельным». Достаточно ознакомиться со страницами, посвященными развитию слышания музыкального многоголосия или разбору освоения учащимися исполнительских средств выразительности.

Монография, в которой последовательно раскрывается актуальная совокупность исследовательского поиска – от замысла и гипотезы до результатов – сможет действительно помочь учителю-практику проследить процесс становления дидактического и методического знания в сфере приобщения подростков к музыке, становления их музыкальной культуры.

Читатель имеет возможность познакомиться со своеобразной концепцией становления потребности и умений в сфере музыкального самообразования, с дидактическими подходами к формированию вокально-хоровых умений и навыков.

Большое место в первой части монографии занимает знакомство со спецификой подросткового возраста, актуальной именно для занятий музыкой. Уделяется внимание нравственной направленности приобщения школьников к музыкальному искусству на этапе подростничества, месту и значению хорового пения в этом процессе, использование в нем «золотого» фонда классической, народной и современной песни.

*Вторая часть монографии* обращена непосредственно к учителю-практику и посвящена дидактическим проблемам музыкального образования. В ее основе лежит дидактический анализ автора вопросов индивидуального стиля, сопутствующего музыкально-педагогической деятельности опытного учителя-музыканта. В этой части представлены следующие актуальные разделы: «как мы учимся музыкальной деятельности?»; «человеческая память и обучение в сфере музыкального искусства»; «освоение музыкальных умений и навыков через практику с обратной связью»; «музыкальное обучение – как двусторонний процесс».

Четвёртая глава второй части монографии названа – «Секреты музыкальной работы в классе для опытного учителя музыки» и состоит из разделов, казалось бы много раз проанализированных дидактами и методистами: «рассказ учителя как метод обучения»; «искусство объяснять» и «искусство демонстрировать». Однако авторский подход к этим вечным темам представляет собой инновационный артефакт, несущий читателю новое педагогическое знание. Так, раскрывая значение рассказа на уроке музыки, автор анализирует не только его положительные качества, но и отрицательные стороны, а также скрытые недостатки. То же самое можно сказать и о разделе «Искусство объяснять». Здесь анализируются такие редко упоминаемые закономерности объяснения в сфере музыки, как акцентирование материала, значение ключевых фраз, инструментарий объяснения и т.п. Раздел включает материал «Проверьте себя», дающий возможность читателю с позиций автора монографии проанализировать содержание изложенного материала.

В приложении к монографии, выпуск которой приурочен к 80-летию автора, помещены: основные публикации Ю.Б. Алиева; перечень 24 кандидатских диссертаций, выполненных и защищенных под его научным руководством; хоровые произведения и песни, представляющие значительный интерес как художественный репертуар для уроков музыки и занятий школьного хора. В приложении, кроме этого, помещена публицистика Ю. Алиева, созданная в последние годы.

Представлен материал «Памяти сына», посвященный короткой, но содержательной жизни Игоря Юльевича Алиева, скончавшегося в 2010 г.

Монографию заключают публикации, посвященные самому Ю. Алиеву и характеризующие различные этапы его жизни и деятельности.

Книга адресована школьным учителям-музыкантам. Однако она может быть полезной для многих: аспирантов и соискателей научных степеней в сфере дидактики художественного образования, преподавателям высших и средних профессиональных учебных заведений и всем, кто интересуется вопросами школьного художественного образования и эстетического воспитания.

***Список литературы:***

1. Программы общеобразовательных учреждений. Музыка. Начальные классы. – М.: Просвещение, 2002.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2012, № 2