

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Московский педагогический государственный университет»

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

№ 5 | 2015



РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Семёнов А. Л., доктор физико-математических наук, профессор, академик РАН, академик РАО, и.о. ректора Московского педагогического государственного университета (главный редактор)

Богуславский М. В., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник Московского педагогического государственного университета (заместитель главного редактора)

Безрогов В. Г., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник ИСРО РАО

Гончаров М. А., доктор педагогических наук, доцент, зам. зав. кафедры педагогики «Высшая школа образования» Московского педагогического государственного университета

Дедик П. Е., учёный секретарь НПБ им. К.Д. Ушинского РАО

Маркарова Т. С., кандидат филологических наук

Милованов К. Ю., кандидат исторических наук, старший научный сотрудник ИСРО РАО

Овчинников А. В., доктор педагогических наук, руководитель отдела ИСРО РАО

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

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

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

Н. Бирман, доктор технических наук, ведущий специалист Информационного центра библиотеки Cecil N. Green Library Стэнфордского университета (США)

В. А. Болотов, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

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

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

Ю. П. Зинченко, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, Главный учёный секретарь РАО

Б. А. Ланин, доктор филологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ИСРО РАО

Н. Д. Никандров, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

РЕДАКЦИЯ

Выпускающий редактор: **Г. В. Альперина**

Перевод: **И. Елкина**

Верстка: **Н. И. Лисова**

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Гомзякова Н. Ю.* Реализация молодежной политики в условиях системы образования 5
- Мариносян Т. Э.* О совершенствовании качества образования в странах постсоветского пространства (на примере Армении)..... 9

ИСТОРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- Козлова Г. Н., Овчинников А. В.* Власть, общество и воспитание школьников в России XIX – начала XX в. 27
- Беленчук Л. Н. В. И.* Водовозов об отечественном средневековом просвещении (к 190-летию со дня рождения) 51

ТЕОРИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Перминова Л. М.* Конструктивно-техническая функция дидактики: дидактическая модель обучения (методология, структура) 59
- Писарева Л. И.* Проблемы качества немецкого школьного образования 70

НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

- Алиев Ю. Б.* Практическая ориентированность как опорное дидактическое качество специализированных курсов на музыкально-педагогических факультетах педвузов (из опыта работы в Московском педагогическом государственном университете) 85
- Богуславская Т. Н.* Ресурсы повышения доступности дошкольного образования 94
- Салиева З. И.* Говорение и его роль в практическом овладении иностранным языком..... 101

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

- Трубицына Л. В.* Культурный концепт как форма представления трансдисциплинарного содержания общего экологического образования 108

СЛОВО МОЛОДЫМ УЧЕНЫМ

- Богуславская О. М.* Анализ моделей организации совместного обучения детей и родителей в зарубежных странах 118

EDUCATION MODERNIZATION

- Gomziakova N. Yu.* The implementation of youth policy in terms of the education system 5
- Marinosyan T. E.* Quality improvement of education in post-soviet countries (by the example of Armenia)..... 9

HISTORY RESEARCH

- Kozlova G. N., Ovchinnikov A. V.* Power, society and education of schoolchildren in Russia of the 19th – early 20th centuries 27
- Belenchuk L. N. V. I.* Vodovozov on domestic medieval education (for the 190th anniversary)..... 51

MODERN EDUCATION THEORY

- Perminova L. M.* Constructive-technical didactic function: didactic model of education (methodology, structure)..... 59
- Pisareva L. I.* Problems of the German school education quality 70

NEW RESEARCH IN EDUCATION

- Aliev Yu. B.* Practical orientation as the reference didactic quality of specialized courses at musical-pedagogical faculties of pedagogical universities (from the experience at Moscow State Pedagogical University) 85
- Boguslavskaya T. N.* Resources for increasing the availability of preschool education quality 94
- Salieva Z. I.* Speaking and its role in mastering a foreign languages 101

INNOVATIVE TECHNOLOGIES

- Trubitsyna L. V.* Cultural concept as a form of representing the content of general environmental education..... 108

THE WORD FOR THE YOUNG SCIENTISTS

- Boguslavskaya O. M.* Analysis of models for organization of joint education of children and parents in foreign countries 118

РЕАЛИЗАЦИЯ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ В УСЛОВИЯХ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

THE IMPLEMENTATION OF YOUTH POLICY IN TERMS OF THE EDUCATION SYSTEM

Гомзякова Наталия Юрьевна

Московский государственный областной университет, кандидат педагогических наук

E-mail: Natalia_g@list.ru

Аннотация. Статья посвящена реализации молодежной политики в условиях системы образования. Раскрывается ресурсный потенциал и роль деятельности образовательных учреждений различных типов и видов в сфере работы с молодежью как студенческого, так и школьного возраста.

Ключевые слова: молодежная политика, работа с молодежью, образование и молодежь, молодежные советы, студенческие советы, ученические советы, специальные (коррекционные) школы, воспитательная работа, молодые специалисты.

Gomziakova Natalia Yu.

Moscow State Regional University, PhD (Education)

E-mail: Natalia_g@list.ru

Annotation. The article is dedicated to the implementation of youth policy in the context of the education system. The author discloses resource potential role and activities of educational institutions of various types and kinds in the field of youth work students and school age.

Keywords: youth policy, youth work, education and young people, youth councils, student councils, pupils' councils, special (correctional) schools, educational work, young professionals.

Молодежь определяет будущее России. Без понимания данной аксиомы невозможно полноценное и перспективное развитие общества. В связи с этим важнейшим шагом к национальному благополучию является активизация деятельности в области работы с молодежью, разработка концепции современной молодежной политики.

На протяжении ряда лет молодежь не была охвачена должным вниманием со стороны профильных структур, что негативным образом сказалось на качественных особенностях молодежной среды, ее разобщенности, неопределенности ее представителей.

Современная молодежная политика представляет широкие возможности для реализации молодежи в социуме. Большим потенциалом для осуществления молодежной политики обладает система образования, деятельность которой непосредственно связана с молодым поколением. Следует отметить важность реализации молодежной политики в образовательных учреждениях различных видов и уровней – от общеобразовательных школ до высших учебных заведений, ведь именно они, наряду с семьей, призваны реализовывать образовательную и воспитательную деятельность среди молодого поколения.

Деятельность образовательных учреждений в данном направлении должна иметь целенаправленный характер и организовываться с учетом:

- уровня развития современного общества;
- актуальных современных проблем;
- задач, стоящих перед современной молодежной политикой;
- личностной и/или профессиональной направленности целевой группы молодежи.

Включение молодежи в реализацию молодежной политики, ее участие в социально и личностно значимой деятельности в условиях системы образования способствует: формированию социальной активности; развитию личностных качеств, творческих способностей; адаптации в обществе; личностному самоопределению; расширению профессионального опыта; развитию позитивных взаимоотношений в диадах «педагог – ребенок», «педагог – педагог»; повышению уровню компетентности в сфере современного образования; организации досуга молодежи, ее занятости в общественно значимой деятельности.

Понятие «молодежь» объединяет разновозрастную группу молодых людей различного статуса – от школьников до молодых специалистов. Таким образом, первым образовательным учреждением, в задачи которого должна входить реализация молодежной политики, является школа.

В условиях школы активно развивается школьное самоуправление, создаются ученические советы. Организация данных форм деятельности эффективна, однако следует заметить, что они реализуются в массовых общеобразовательных школах и практически не охватывают учащихся коррекционных учреждений.

С одной стороны, такая ситуация обусловлена имеющимися у детей особенностями развития, более ограниченными возможностями, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, что не позволяет детям рассматриваемой категории в полном объеме участвовать в реализации молодежной политики. Однако потенциал деятельности в этом направлении многогранен и может предоставить возможность самореализации любым представителям молодого поколения, в том числе детям с особенностями в развитии. Значимость данного аспекта возрастает в связи с тем, что важнейшей задачей обучения в

специальных (коррекционных) школах является социализация детей в обществе. Таким образом, перед коррекционным учреждением возникает необходимость целенаправленной организации деятельности, способствующей самореализации молодежи в социуме с учетом современных тенденций в указанной сфере, изучения опыта работы в данном направлении массовых школ и его адаптации с учетом имеющихся у детей особенностей.

Реализация молодежной политики в условиях средних и высших педагогических учебных заведений позволяет молодежи осуществлять деятельность на новом уровне, что обусловлено тем, что студенты обладают большей самостоятельностью, широкими возможностями по сравнению с более ранними возрастными группами.

Наиболее распространенной формой работы с молодежью в условиях вузов является организация студенческих советов, а также осуществление воспитательной работы среди молодежи. На основе изучения опыта функционирования студенческих советов можно отметить наличие проблемы недостаточной информированности студентов о содержании деятельности совета и тех возможностях, которые он может предоставить каждому из студентов. Но если данную проблему можно сравнительно быстро решить при должном уровне организации, то существование другой проблемы, заключающейся в раскрытии потенциальных возможностей и талантов среди молодежи, требует поиска решений, а также наиболее эффективных подходов.

Традиционно в деятельности совета принимают участие наиболее активные студенты. При этом большая часть учащейся молодежи не вовлекается в данную деятельность, притом что многие из них имеют потенциальные способности к эффективному решению задач, стоящих перед молодежью. Однако без дополнительной активизации и стимулирования они не реализуют свой «скрытый» потенциал в данной области.

В сфере осуществления воспитательной работы со студентами возникает необходимость повышения эффективности работы (по патриотическому, духовно-нравственному воспитанию и т. д.), разработки новых путей и форм работы со студентами, отвечающим запросам и проблемам современного общества.

Не следует также исключать из внимания необходимость осуществления работы, направленной на адаптацию студентов в профессиональной деятельности, осуществление плавного перехода из статуса «студент» в статус «молодой специалист». Молодые люди, приступая к профессиональной деятельности на старших курсах или по окончании учебных заведений, неизбежно сталкиваются с проблемой поиска работы, а найдя ее – с первыми профессиональными трудностями.

В целях оказания поддержки молодым специалистам функционируют советы молодых специалистов, которые эффективно участвуют в реализации молодежной политики. Курирование деятельности советов осуществляют соответствующие профильные департаменты и управления.

Следует отметить, что в среде молодых педагогов много талантливой и инициативной молодежи, способной добиваться значимых результатов не только в профессиональной, но и в общественной деятельности. Однако молодой педагог должен быть готов к решению задач, стоящих перед современными молодыми учителями, молодежью в целом. Такая готовность определяется личностной активностью, стремлением усовершенствовать

свои профессиональные качества, творческим поиском, небезразличным отношением к процессам, происходящим в обществе. Следует отметить, что деятельность подобных советов должна постоянно развиваться, расширяя направления и формы, совершенствоваться. Для повышения эффективности работы советов необходимо преодолеть ряд проблем: разработать механизмы мотивации молодых людей к активному включению в деятельность советов, стимулировать инициативность молодежи, поддерживать творческий поиск, способствовать реализации идей и проектов.

Несмотря на определенную эффективность реализации современной молодежной политики в условиях системы образования, возникает необходимость ее осуществления с учетом разнообразия категорий молодежной среды; создания концепции «вертикали» молодежной политики в сфере образования: «школьник – студент – выпускник – молодой специалист»; разработки системы взаимодействия молодежи из разных социальных групп между собой и предоставление возможности молодому человеку, проходящему по данной вертикали, на каждом из этапов эффективно участвовать в молодежной политике; организации преемственности в деятельности учреждений, призванных на разных уровнях осуществлять работу с молодежью.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2015, № 5

О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ ПОСТСОВЕТСКОГО ПРОСТРАНСТВА (на примере Армении)

QUALITY IMPROVEMENT OF EDUCATION IN POST-SOVIET COUNTRIES
(by the example of Armenia)

Мариносян Тигран Эмильевич

Старший научный сотрудник лаборатории теоретической педагогики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», кандидат философских наук
E-mail: moscowline@mail.ru, marinosyan@itiprao.ru

Аннотация. Эффективная модернизация систем образования стран Содружества независимых государств предполагает изучение отечественного и зарубежного опыта реформирования, в первую очередь, опыта практической реализации повышения качества образования и, что важно, международного педагогического опыта в этом вопросе. В статье рассматриваются важные аспекты совершенствования качества образования в странах постсоветского пространства на примере Армении.

Ключевые слова: Содружество независимых государств, постсоветское пространство, образовательные реформы, качество образования, Болонский процесс, система образования, Армения.

Marinosyan Tigran E.

Senior Research Fellow of the Laboratory of Theoretical Pedagogy and Philosophy of Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, PhD (Philosophy)
E-mail: moscowline@mail.ru, marinosyan@itiprao.ru

Annotation. The effective modernization of the education systems of the CIS countries (Commonwealth of Independent States) involves the study of domestic and foreign experience of reform and in the first place the study of the experience of practical implementation of education quality improvement and importantly the study of international pedagogical experience on this issue. The author considers important aspects of the quality improvement of education in the countries of post-Soviet space by the example of Armenia.

Keywords: Commonwealth of Independent States (CIS), post-Soviet space, educational reform, quality of education, Bologna process, education system, Armenia.

В последние годы для многих стран мира, в том числе стран постсоветского пространства, проблемы, связанные с качеством образования, развитием системы оценки качества образования стали одними из главных приоритетов национальной политики в сфере образования. Это обусловлено потребностью в подготовке высококвалифицированных кадров в условиях глобализации, отвечающих потребностям международного рынка труда и общества, основанного на знаниях.

Эффективная модернизация систем образования стран Содружества независимых государств предполагает изучение отечественного и зарубежного опыта реформирования, в первую очередь, *опыта* практической реализации *повышения* качества образования и, что важно, международного педагогического опыта в этом вопросе. Ведь «современный этап развития общества, характеризующийся процессами глобализации и интеграции культур, ставит перед педагогикой особые задачи, в числе которых повышение межкультурной компетенции обучающегося, развитие его способности успешно общаться с представителями других культур» [1, с. 70]. С целью формирования представления о направленности и характере процессов и тенденций, определяющих ситуацию в сфере образования в странах постсоветского пространства, необходимы сравнительные исследования, направленные на выявление специфики и возможных точек сопряжения национальных систем образования, на изучение проблемы повышения качества образования, исходя не только из внутренних, но и мировых критериев его оценки.

Образование всегда было и остается одним из приоритетных направлений в социально-культурном развитии Армении – страны с 1600-летней историей грамотности. Школа в нелегкой судьбе Армении была основой и гарантом культурного и политического выживания нации, стимулом национального прогресса. Система образования Республики Армения имеет давнюю историю развития, на каждом этапе которого оно являлось определяющим фактором проявления и сохранения национальной самостоятельности государства и самоидентичности народа. Появление первых армянских школ уже в V в. связано с созданием армянской письменности в 405–406 гг. Создание первой высшей школы христианской Великой Армении – Вагаршапатской семинарии также было связано с появлением собственного алфавита и собственной системы письма. Высшие школы-университеты начали открываться в XIII–XV вв. Среди них Гладзорский университет – один из известнейших центров просвещения средневековой Армении, основанный в 1282 г., и Татевский университет – крупнейший средневековый университет на Южном Кавказе, основанный в 1373 г. в Татевском монастыре. В этих учебных заведениях преподавали грамматику, риторику, литературу, историю, теологию, философию, биологию. Тогда же считалось, что дело воспитания должно носить государственный, всенародный характер. География армянских образовательных центров была достаточно обширной – Россия, Грузия, Индия, Италия и другие страны.

Современная система образования была основана в период непродолжительного существования Первой Республики Армения (1918–1920)¹ и развивалась в период советской

¹ Первая Республика Армения (официальное название Республика Армения, другие названия – Арагатская Республика, Эриванская Республика) – независимое государство, провозглашённое в Закавказье 28 мая 1918 г. Декларация Армянского национального совета о принятии им на себя полномочий государственной власти в армянских уездах была принята 30 мая 1918 г. (<http://arfarchives.org/?p=496>).

власти (1920–1990). В 1990-х гг. Армения, как и остальные республики СССР, имела развитую систему образования, которая сыграла решающую роль в социальном, экономическом, культурном и научном прогрессе республики.

После провозглашения независимости Армении в 1991 г. система образования страны оказалась в сложной ситуации как по причине ее несоответствия требованиям рыночной экономики и демократических реформ, так и в результате возникших социальных проблем, что не могло не привести к резкому падению качества образования в стране. В Армении на протяжении 70 лет в школах использовались учебные книги и материалы, переведенные с русского языка. Перед системой образования страны остро встал вопрос о создании новой учебно-методической литературы. Несмотря на определенные сложности в сфере книгоиздания, связанные с резким снижением финансирования, вопросы относительно издания и обеспечения учебными книгами окончательно были разрешены в рамках проведения кредитной программы «Реформы в системе управления и финансирования образования», которая финансировалась кредитами Всемирного банка [2, с. 51].

Преобразования в сфере образования, начавшиеся во второй половине 1990-х гг., привели к непрерывной целостной системе образования. Формальное образование в Армении представляет собой непрерывную систему последовательных уровней, на каждом из которых действуют государственные, негосударственные и муниципальные учебные заведения:

- дошкольные учреждения (работающие не менее 10 месяцев в году) обеспечивают уход, присмотр, оздоровление, воспитание и обучение детей в возрасте от 1 года до 6 лет;
- общего среднего образования (включает начальную школу (1–4-й классы), среднюю или основную школу (5–9-й классы) и старшую или полную школу (10–12-й классы)). Общеобразовательными школами являются начальные, основные, старшие и средние учебные заведения и гимназии, осуществляющие общеобразовательные программы;
- учреждения начального и среднего профессионального образования.

В гимназиях предусматривается углубленное профильное дифференцированное обучение учащихся, в лицеях осуществляется профессионально-ориентированное обучение учащихся старшей школы. Колледжи учтены в общем числе средних профессиональных учебных заведений. В колледже подготовка специалистов осуществляется по программе среднего профессионального образования, а также по программам общеобразовательного и ремесленного образования;

- высшие учебные заведения – университеты и другие учебные заведения, осуществляющие высшие учебные программы. Высшее образование осуществляется двухступенной системой: по программе бакалавра и магистра, в государственных и негосударственных учебных заведениях, очного и заочного, на основе платного и бесплатного обучения;
- послевузовского профессионального образования;
- дополнительного образования детей;
- дополнительного образования взрослых;
- специальные (коррекционные);

- для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

В числе негосударственных учебных заведений (школ, средних профессиональных учебных заведений, вузов) учтены частные учебные заведения, имеющие государственную лицензию.

Система образования Республики Армения (РА) включает:

- комплекс государственных образовательных стандартов, программ разного уровня и направленности, обеспечивающих последовательность образования;
- сеть образовательных учреждений разных типов, осуществляющих эти программы;
- систему органов управления образованием и подведомственных учреждений (табл. 1, рис.).

Государственная политика в сфере образования определена Конституцией РА и законом РА «Об образовании»², устанавливающим принципы государственной политики в области образования и организационно-правовые и финансово-экономические основы системы образования. Конституция страны гарантирует право граждан, принадлежащих к национальным меньшинствам, на сохранение своих традиций, развития своего языка и культуры, независимо от национальности, расы, пола, языка, вероисповедания, политических или иных взглядов, социального происхождения, имущественного положения или иных обстоятельств. В настоящее время система образования в стране действует также в рамках Государственной программы развития образования Армении на 2011–2015 гг., государственных стандартов образования, утвержденных правительством РА.

Государственная политика включает в себя следующие основные принципы:

Таблица 1

Статистические данные об образовательных учреждениях (дошкольных учреждениях, общеобразовательных школах, средних и высших профессиональных учебных заведениях) в РА. Основные показатели образования на конец 2011 г.

Дошкольные учреждения	
Число дошкольных учреждений	660
в них детей 1000 детей	63,5
в процентах от численности детей соответствующего возраста	25,9
Обеспеченность детей местами в дошкольных учреждениях (на 100 мест)	82,9
в городах	419
в селах	241
Численность детей в дошкольных учреждениях, 1000 детей	63,5
в городах	52,4
в селах	11,1
Охват детей в дошкольных учреждениях (от численности детей соответствующего возраста, %)	25,9
в городах	33,7

² Закон Республики Армения «Об образовании» принят Национальным Собранием Республики Армения 14 апреля 1999 г. (<http://parliament.am/legislation.php?sel=show&ID=1494&lang=rus>).

в селах	12,4
Общеобразовательные школы	
Общеобразовательные школы (на начало учебного года)	2011/2012
Число общеобразовательных школ	1441
в городах	573
в селах	868
в них учащихся 1000 детей	386,4
Число вечерних (сменных) общеобразовательных школ	2
в них учащихся, 1000 человек	0,16
Численность учащихся и учителей в общеобразовательных школах (на начало учебного года, 1000 человек)	2011/2012
Численность учащихся в общеобразовательных школах	386,4
в городах	233,8
в селах	152,6
Численность учителей	41,8
в вечерних (сменных) общеобразовательных школах	0,16
Численность учителей (без совместителей)	0,049
Численность учащихся общеобразовательных школ по языкам обучения (на начало учебного года, 1000 человек)	2011/2012
Армянский	381,0
Русский	4,6
другие	0,8
Выпуск учащихся общеобразовательных школ 1000 человек	2011/2012
Окончили основную школу	37,8
Окончили среднюю школу	- ³
Профессиональные (ремесленные) образовательные заведения	
Число начальных профессиональных (ремесленных) образовательных заведений ⁴	43
в них студентов: 1000 человек	5,6
на 10 000 населения	17,2
Принято студентов в начальные профессиональные (ремесленные) образовательные заведения, 1000 человек	2,3
Выпущено специалистов из начальных (ремесленных) образовательных заведений:	1,6
на 10 000 населения	4,9
Численность преподавателей начальных профессиональных (ремесленных) образовательных заведений	2011/2012
Численность преподавателей (штатный персонал) – всего	876

³ В связи с переходом на 12-летнюю образовательную систему и формированием трехлетней старшей школы в 2011 г. выпускников не было.

⁴ Включая те средние профессиональные учебные заведения, которые осуществляют начальную профессиональную (ремесленную) программу.

в том числе: с высшим образованием	659
Средние профессиональные учебные заведения	
Средние профессиональные учебные заведения по видам обучения (на начало учебного года)	2011/2012
Число средних профессиональных учебных заведений	97
Численность студентов в них 1000 человек	29,2
в том числе на отделениях:	
очных	27,5
заочных	1,7
на 10 000 населения	89,4
Принято студентов в средние профессиональные учебные заведения 1000 человек	9,5
Выпущено специалистов из средних профессиональных учебных заведений	7,7
на 10 000 населения	23,7
Численность преподавателей средних профессиональных учебных заведений (на начало учебного года, человек)	2011/2012
Численность преподавателей (штатный персонал) – всего	3057
в том числе с высшим образованием	2796
Высшие учебные заведения	
Высшие учебные заведения по видам обучения	2011/2012
Число высших учебных заведений	68
Численность студентов в них 1000 человек	95,3
в том числе на отделениях:	
очных	62,7
заочных	32,6
на 10 000 населения	291,6
Принято студентов в высшие учебные заведения 1000 человек	7,6
Выпущено специалистов высших учебных заведений 1000 человек	24,9
на 10 000 населения	76,3
Профессорско-преподавательский персонал высших учебных заведений (на начало учебного года, человек)	2011/2012
Численность профессорско-преподавательского персонала (штатный персонал) – всего	9122
из них имеют:	
ученую степень доктора наук	764
ученую степень кандидата наук	3654
научное звание академика	42
Научное звание профессора	792
доцента	2 660
Из общей численности – численность преподавателей, работающих по совместительству	2 192

- Республика Армения провозглашает и гарантирует приоритетное развитие образования как важнейшего фактора укрепления государственности;
- опорой государственной политики является национальная школа, главная цель которой – формирование всесторонне развитой личности, преданной своему государству, идеалам гуманизма и гражданственности;
- государство обеспечивает охрану и развитие образования посредством целевого бюджетного финансирования, которое определяется в соответствии с государственной программой развития образования;
- общедоступность, непрерывность, преемственность образования и его соответствие уровню развития, особенностям и степени подготовки обучающихся – при обеспечении обязательного государственного минимума;
- светский характер образования в учебных заведениях;
- достаточная автономность учебных заведений;
- гарантия возможности получения гражданами образования в государственных и негосударственных учебных заведениях;
- обеспечение равноправного статуса государственных и аккредитованных негосударственных учебных заведений и выдаваемых ими документов;
- интеграция в международную образовательную систему.

Государство обеспечивает право на образование созданием соответствующих социально-экономических условий для получения образования, гарантируя гражданам страны бесплатное общее среднее образование, бесплатное среднее профессиональное образование на конкурсной основе, высшее и послевузовское образование в государственных учебных заведениях.

В «Государственной программе развития образования на 2001–2005 гг.»⁵ были выделены следующие основные задачи для совершенствования системы высшего образования:

- усовершенствование законодательства;

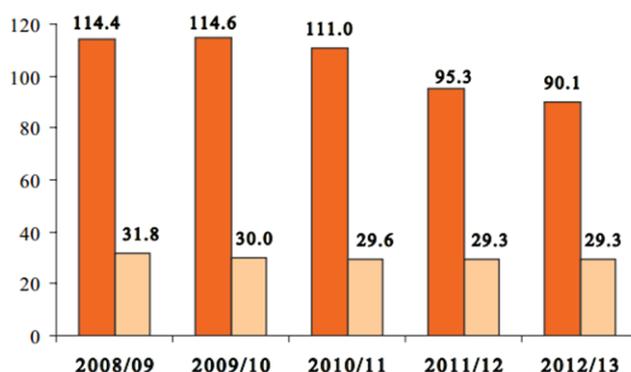


Рис. Численность студентов высших учебных заведений (вуз) и средних специальных учебных заведений (ссуз) на начало учебного года (1000 человек)

⁵ Закон Республики Армения «Об утверждении Государственной программы развития образования Республики Армения на 2001–2005 годы» был принят Национальным Собранием Республики Армения 26.06.2001 г. (<http://www.parliament.am/legislation.php?sel=show&ID=1422&lang=rus>).

- усовершенствование системы управления;
- рационализация системы образования;
- обеспечение доступности образования;
- обеспечение педагогическими и научно-педагогическими кадрами;
- соответствие структуры и содержания образования требованиям рыночных отношений;
- единство процессов обучения и воспитания;
- интегрирование в международное образовательное сообщество;
- улучшение материально-технической и учебно-методической базы;
- улучшение состояния финансирования.

За период 1991–2011 г.г. в системе образования Армении произошёл ряд структурных изменений, а также было принято множество правовых нормативных актов, регламентирующих правовое поле системы образования.

В настоящее время управление системой образования РА осуществляется на следующих уровнях:

1. Министерство образования и науки Армении:

- разрабатывает государственную программу развития образования, государственные образовательные стандарты и осуществляет их контроль; обеспечивает разработку и издание общеобразовательных программ, учебных планов, книг и учебных материалов;
- разрабатывает законопроект государственных учебных заведений; утверждает квалификационный разряд педагогов и руководителей образовательных заведений; формирует список учебных специальностей;
- осуществляет лицензирование и государственную аккредитацию учебных заведений;
- утверждает присвоенные научными советами ученые степени и титулы аккредитованных высших учебных заведений;
- утверждает правила для поступления в государственные и негосударственные средние и высшие учебные заведения, осуществляя при этом их контроль;
- разрабатывает формы выпускных документов по всем степеням образования;
- устанавливает порядок определения эквивалентности образовательных документов и их взаимопризнания в других государствах;
- обеспечивает формирование, осуществление и последующее контролирование программ развития государственных учебных заведений;
- дает согласие на назначение и освобождение руководителей управлений образования в муниципалитетах и общинах.

2. Местные управленческие органы осуществляют региональное управление образованием. Они обеспечивают реализацию образовательной политики, проводят учет детей дошкольного и школьного возраста, обеспечивают посещение учебных заведений. Муниципальные управления образования обеспечивают строительство образовательных учреждений, их эксплуатацию и сохранность.

В настоящее время в РА осуществляется Государственная программа развития образования на 2011–2015 гг., одной из основных целей которой является интегрирование в международное образовательное сообщество. В РА действуют десятки международных и

местных организаций, таких как UNICEF, UNESCO, UNDP, USAID, способствующих внедрению новых предметов, распространению новых методов обучения, подготовки и переподготовки учителей, специалистов системы образования.

Политика в области образования Армении естественным образом связана с тенденциями развития международного образовательного сообщества в условиях глобализации. Интегрирование РА в мировое образовательное пространство происходит как путем сотрудничества с Советом Европы и Союзом Европы, так и путем восстановления и расширения взаимоотношений со странами СНГ с целью формирования единого образовательного пространства. Особое значение для Армении имеет сотрудничество с Россией. Россия и Армения имеют длительные тесные и устойчивые связи в сфере образования и педагогики. До распада СССР Армения, как и прочие республики Союза, имела развитую систему образования, созданную и получившую свое развитие за период Советской власти.

Согласно статье 43 закона РА «Об образовании» в целях лицензирования учебных заведений, государственного контроля за качеством обучения и выдачи заключения для аккредитации профессий (специальностей) уполномоченный орган государственного управления образованием создает службу лицензирования и аккредитации. Эта Служба может по результатам периодических аттестаций представить в уполномоченный орган государственного управления образованием докладную о необеспечении требований государственных образовательных стандартов лицензирования, качества обучения или аккредитованных профессий (специальностей)⁶.

Международное сотрудничество в области качества образования

Интеграция Армении в мировое образовательное пространство, осуществление принципов Болонского процесса, новые социально-экономические реалии выдвинули новые требования к качеству образования. Модернизация системы образования в РА предполагает расширение межкультурных взаимодействий, связанных с изменением социокультурного контекста образования, повышения требований к качеству образования.

Система образования в Армении обращается к опыту по созданию соответствующих механизмов повышения эффективности оценки качества образования, применяемых в зарубежных странах. На встрече министров иностранных дел и образования стран Восточного партнерства, состоявшейся в сентябре 2013 г., комиссар ЕС по вопросам образования, культуры, многоязычия и молодежи Андрулле Вассилиу подчеркнул, что с момента, когда в 2005 г. РА присоединилась к Болонскому процессу, нацеленному в том числе на обеспечение сопоставимости стандартов и качества квалификации, в системе высшего образования наблюдается прогресс⁷. Комиссар также отметил, что сотрудничество между странами в рамках различных образовательных проектов позволяет решать такие проблемы, как качество

⁶ Закон РА «Об образовании» глава 4, статья 43.

⁷ Еврокомиссар: система высшего образования Армении прогрессирует. Mediamax (<http://www.mediamax.am/ru/news/interviews/7964/>).

образования и необходимость обеспечения того, чтобы содержание университетского образования наиболее точно отражало потребности международного рынка труда.

Всемирный банк традиционно оказывает финансовую помощь Армении по программе улучшения сферы образования в стране в качестве льготных займов и кредитов⁸. Целями и задачами программы «Улучшение сферы образования в Армении» являются:

- содействие в вопросах улучшения подготовки детей к начальной школе и физических условий общеобразовательных школ;
- способствование расширению сотрудничества между вузами и рынком труда;
- содействие совершенствованию предоставляемых образовательных услуг;
- содействие улучшению соответствия образовательных услуг на всех уровнях, в том числе, вузовском посредством обеспечения доступного и качественного образования, что способствует формированию человеческого капитала в стране, что необходимо для увеличения экономической конкурентоспособности.

За период сотрудничества РА с Всемирным банком (с 1992 г.) и с Международной ассоциацией развития (с 1993 г.) объем предоставленных стране средств составил 1,8 млрд долл.⁹

Традиционно проводятся консультативные встречи с российскими экспертами, разрабатываются совместные проекты. Например, в Армении в 2010–2012 гг. Центром международного сотрудничества по развитию образования Академии народного хозяйства при Правительстве Российской Федерации был запущен проект по оценке уровня информационной и коммуникативной компетентности школьников 14–15 лет, а также по созданию инструмента управления качеством среднего образования на основе статистики. По этому проекту министр образования и науки РА Армен Ашотян отметил следующее: «У образовательных систем Армении и России есть общие характеристики, так как обе они являются постсоветскими системами, и это дает основание предположить, что внедрение российского опыта в Армении вполне возможно»¹⁰. В свою очередь, академик Российской академии образования В. А. Болотов отметил, что в Армении, как и в России, образование оценивается только по результатам национального экзамена. Академик выразил убежденность в том, что для управления качеством образования недостаточно этого подхода, и указал на необходимость проведения статистических исследований, при этом он предложил представить наработки, которые имеются у России, что может представить интерес для Армении¹¹.

Россия и Армения на официальном уровне поддерживают сотрудничество в процессе улучшения качества образования в двух странах, что способствует реализации совместных программ и обмену опытом. В частности, структурами по обеспечению качества

⁸ ARKA News Agency (http://arka.am/ru/news/society/vsemirnyy_bank_predostavit_armenii_30 mln_po_programme_uluchsheniya_sfery_obrazovaniya/#sthash.3A1MBszT.dpuf).

⁹ Всемирный банк предоставит Армении 30 млн долл. для улучшения системы образования (<http://news.am/rus/news/198904.html>).

¹⁰ Система образования в Армении нуждается в инструменте оценки контроля качества – Минобробразования. Информационно-образовательный портал СНГ. (<http://cis.rudn.ru/document/show.action;jsessionid=A984D7C8586FF2DE31371398F7290AA4?document.id=1380>).

¹¹ Там же.

образования Армении и РФ в январе 2014 г. был подписан меморандум о сотрудничестве. Стороны решили совместно организовать курсы по улучшению качества образования, способствовать процессу обмена сотрудниками и экспертов, а также, учитывая принципы Болонского процесса, проводить консультации¹².

С целью объединения, расширения и продвижения экспертного потенциала РФ и стран Содружества в сфере оценки качества образования, а также распространения существующего опыта оценки качества образования на евразийском пространстве в 2012 г. была создана Евразийская Ассоциация оценки качества образования¹³. Основной целью Ассоциации, как организационного объединения специалистов и организаций в области оценки качества образования является обеспечение единой платформы для обсуждения, обмена мнениями, конструктивного сотрудничества между нашими коллегами из центров оценки качества образования, исследователями, экспертами.

Ассоциация ставит перед собой следующие задачи:

- представление интересов профессионального сообщества, ориентированного на оценку качества образования;
- развитие экспертного потенциала и поддержка молодых специалистов, заинтересованных в развитии системы качества образования;
- содействие проведению экспертных исследований в области оценки и анализа качества образования, его инструментов и их конкретного приложения;
- содействие развитию методологии оценки качества образования.

Деятельность Ассоциации осуществляется по следующим основным направлениям:

- разработка реализация проектов в сфере оценки качества образования, а также инструментов оценки качества образования;
- продвижение разработок, экспертизы и консалтинговых услуг в сфере образования за рубежом;
- стимулирование участия евразийских экспертов в международных конференциях, семинарах, совместных исследованиях и издательских проектах;
- организация тематических конференций, семинаров, тренингов в области управления образованием и оценки качества образования;
- предоставление исследовательских грантов на развитие инновационных методов оценки качества образования;
- обеспечение виртуального пространства для сотрудничества исследователей и ученых в области оценки качества образования;

¹² Структуры по обеспечению качества образования Армении и РФ подписан меморандум о сотрудничестве. Armenpress (<http://armenpress.am/rus/news/747380/strukturiy-po-obespecheniyu-kachestva-obrazovaniya-armenii.html>).

¹³ Евразийская Ассоциация оценки качества образования (ЕАОКО), как форма организационного объединения специалистов и организаций сферы оценки качества образования была создана 25 июня 2012 г. ведущими российскими экспертами в области оценки качества образования для консолидации, расширения и продвижения экспертного потенциала России и стран СНГ в области оценки качества образования.

- представление результатов научных исследований в периодическом рецензируемом журнале Ассоциации «Качество образования в Евразии»;
- создание Совета молодых исследователей в сфере оценки качества образования.

Российским тренинговым центром Российской академии образования (РАО) в 2013 г. в РА был проведен курс для специалистов в области образования, на котором были рассмотрены вопросы построения национальной системы оценки качества образования и возможные варианты использования программ в оценке учебных достижений школьников¹⁴. В ходе курса, среди участников которого были более 40 представителей системы образования федерального и регионального уровней Российской Федерации, Республики Армения, Республики Казахстан, Республики Таджикистан, Кыргызской Республики, также обсуждалась роль национальных экзаменов и мониторинговых исследований качества образования. В рамках программы участники курса были ознакомлены с российским и зарубежным опытом по построению систем национальных экзаменов и мониторингов, с примерами применяемых инструментов оценки качества образования.

Национальная система оценки качества образования в РА¹⁵

Формирование системы оценки качества образования является одним из важных приоритетов развития образования РА. Система оценки качества образования призвана обеспечить обучающихся, их родителей, педагогические коллективы школ, преподавателей учреждений профессионального образования, органы управления образованием всех уровней, работодателей, институты гражданского общества надежной информацией о состоянии и развитии системы образования на разных уровнях.

Система оценивания состоит в основном из трех основных видов оценочных мероприятий, соответствующих трем основным информационным потребностям или целям. К ним относятся:

- *оценивание в классе* для получения данных в реальном времени в помощь совершенствованию процессов учебы и преподавания в отдельных классах;
- *экзамены* для принятия решений в отношении динамики прохождения через образовательную систему конкретного учащегося;
- *крупномасштабные исследования на уровне системы* для мониторинга и предоставления актуальной для педагогов и руководителей информации об общих уровнях результативности в системе.

¹⁴ Проблемы системы оценки качества образования обсудят в Ереване. Агентство РИА Новости (http://ria.ru/sn_edu/20130924/965395005.html#ixzz30pvG38L9).

¹⁵ Создание национальной системы оценки качества образования в Армении осуществлено с учетом опыта участия республики в международных исследованиях, проводимых Международной ассоциацией по оценке учебных достижений – IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

Необходимо отметить, что в практике РА, как и многих стран СНГ, оценивание в классе (формирующее оценивание) рассматривается как существенный элемент образовательных реформ, направленных на повышение учебных достижений учащихся, обеспечение равенства в обучении и поддержку образовательного процесса, цель которого «научить учиться».

До обретения Арменией независимости в 1991 г. – в советский период – вступительные экзамены в высших учебных заведениях оценивались по 5-балльной системе. По этой же системе оценивались государственные экзамены (письменные) для окончания средней школы, также текущее оценивание по 5-балльной системе (письменная контрольная работа и устный опрос).

С 1991 г. по настоящее время в стране проводятся внешние централизованные экзамены:

- единый экзамен вне зависимости от специальности;
- оценивание по 20-балльной системе;
- единая экзаменационная комиссия по проверке (предметные комиссии);

Выпускникам школ предоставляется возможность первоначального выбора сразу нескольких специальностей (высших учебных заведений).

В школах Армении с целью выявления процессов учебной активности оценка знаний текущей успеваемости (помимо балловой) производится в том числе без выставления отметок, что обычно сопровождается предложениями, замечаниями учителя относительно выполнения учащимися учебного задания и освоения учебного материала.

В 2005 г. в республике был основан и действует в настоящее время Центр оценки и тестирования. При оценке качества образования базовыми методами установления фактических значений показателей являются экспертиза и измерение. Процедура проведения экспертизы и измерений устанавливается нормативными актами. Содержание контрольно-измерительных материалов, необходимых для оценки качества знаний определяется на основе государственного образовательного стандарта¹⁶. Проведение необходимых оценочных процедур, разработка и внедрение моделей систем качества образования обеспечивается школами.

В 2007 г. в стране началось проведение единого экзамена по армянскому языку и литературе, в 2008 г. – единого экзамена по армянскому языку и литературе, математике и английскому языку, а с 2009 г. проводятся единые экзамены по всем предметам.

Армения участвует в международном сравнительном исследовании качества образования TIMSS¹⁷. Ожидается, что Армения будет также принимать участие в международной

¹⁶ В Республике Армения устанавливаются и публикуются государственные образовательные стандарты, являющиеся основой оценки уровня образования и квалификации выпускников, независимо от формы полученного образования и организационно-правовой формы учебных заведений. Закон РА «Об образовании». Глава 2. Статья 9. Государственные образовательные стандарты.

¹⁷ TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) – Международное мониторинговое исследование качества школьного математического и естественнонаучного образования. Исследование проводится Международной ассоциацией по оценке учебных достижений IEA, которое позволяет сравнить уровень и качество математического и естественнонаучного образования учащихся 4-ых классов начальной школы и учащихся 8-ых классов, а также выявить различия в национальных системах образования мира. Исследование проводилось в 2003, 2007, 2008 (Advanced), 2011 гг.

мониторинговой программе PISA¹⁸ и международном исследовании качества чтения и понимания текста PIRLS¹⁹.

Согласно результатам международного исследования TIMSS-2011 Армения имела следующие показатели²⁰:

- 437 (3,1) – 8-й класс по естествознанию;
- 416 (3,8) – 4-й класс по естествознанию;
- 467 (2,7) – 8-й класс по математике;
- 452 (3,5) – 4-й класс по математике.

В РА проводятся такие национальные исследования качества образования, как:

- НААС²¹ – армянский язык и литература, история Армении;
- ВААС²² – физика (биология), химия (география);

Исследования в рамках Содружества Независимых Государств нацелены на сравнение образовательных систем и успеваемости учеников на плоскости стандартов СНГ, на материале общности программ обучения исследуемой тематики, в основе которой лежат общие ценности для стран-участниц Содружества: история (например, общая история о Великой Отечественной войне), русский язык и литература (общее культурное наследие) [3, с. 46].

Для установления соответствия качества образовательной деятельности и оказываемых услуг потребностям личности, общества и государства организация школьной системы оценки качества образования в Армении осуществляется следующими способами:

1. Балловое оценивание – осуществляется в конце преподаваемого материала и обучения, дает заключительное представление об успеваемости ученика, в то время как обучающее оценивание осуществляется в процессе обучения в целях выявления слабых и сильных сторон ученика. Оценка выставляется на основе результатов изучения учащимися материала темы на протяжении ее изучения с учетом итоговых полугодических оценок, различных видов учебных работ (контрольных, практических, тематических) и учебной активности учеников.

2. Обучающее оценивание – осуществляется посредством проведения опросов, дискуссий и интервью с учащимися, викторин, тестов, анализа полученных ответов, а также иных форм.

В школах РА проводятся следующие окончательные экзамены:

- экзамены в младшей школе (4-й класс);

¹⁸ PISA (Programme for International Student Assessment) – Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся.

¹⁹ PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) – Международное исследование качества чтения и понимания текста.

²⁰ Министерство образования и науки РФ. Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. Российская академия образования. Институт содержания методов обучения. Центр оценки качества образования. (http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%BF%D1%80%D0%B5%D1%81%D1%81-%D1%86%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%80/2904/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/1451/12.12.11-TIMSS_2011.pdf).

²¹ НААС (аббревиатура на армянском языке) – национальное исследование по армянскому языку и литературе, истории Армении.

²² ВААС (аббревиатура на армянском языке) – национальное исследование по предметам естествознания (физика, химия).

- экзамены в средней школе (9-й класс);
- экзамены в старшей школе (12-й класс).

В высших учебных заведениях Армении оценивание проводится следующим образом:

- промежуточные письменные оценивания по системе 20-балльной оценки;
- конечный устный экзамен по системе 5-балльной оценки;
- тестирование, которое проводится не во всех высших учебных заведениях;
- оценки по кредитной системе, на которую переходят некоторые высшие учебные заведения.

Ответственность за осуществление контроля качества образования возложена на Министерство образования и науки РА, школы, Центр оценки и тестирования, высшие учебные заведения.

По инициативе министра образования и науки Армена Ашотяна в республике при тестировании новых учебников и методических пособий, которые планируется ввести в обращение в средних школах страны, приглашаются родители учеников принять участие в этом процессе.

Министр считает, что именно непосредственное участие родителей важно для получения качественного образования, что родители – заинтересованная сторона, которая может биться в борьбе за достойное образование детей, и в конечном итоге, создана блестящая возможность избавиться от низкопробных, алогичных и ужасных учебников [4].

В республике системно решаются вопросы качества и доступности образования. В условиях современных тенденций развивающейся мировой экономики, глобализации система образования РА, опираясь на интеграцию накопленного мирового опыта и передовых идей, переходит на инновационный путь развития.

Качественные преобразования подготовки кадров в РА соответствуют мировым тенденциям развития образования. В рейтинге по Индексу развития человеческого потенциала²³, составленному на основе оценочных данных 2013 г., Армения занимала 87-е место с индексом 0,73. По показателям рейтинговой системы оценивания уровня образования в странах мира в 2011 г. республика занимала 56-е место с индексом 0,76 (табл. 2).

В списке стран по уровню грамотности, приведенного по Докладу программы развития Организации Объединенных Наций за 2009 г., республика занимала 10-е место с показателем 99,7.

Руководствуясь мировыми тенденциями, система образования РА определила курс на построение системы «образования и обучения на протяжении всей жизни». Реализация этого курса проходит в рамках системы непрерывного образования, охватывающей все уровни – от дошкольного до послевузовского и дополнительного образования взрослых. В настоящее время разрабатывается Стратегия развития непрерывного образования и План действий на 2011–2021 гг. [5, с. 156].

²³ Индекс развития человеческого потенциала является комплексным сравнительным показателем ожидаемой продолжительности жизни, грамотности, образования и уровня жизни для стран во всем мире.

Таблица 2

Рейтинг стран постсоветского пространства по уровню образования (2011)²⁴

МЕСТО	СТРАНА	ИНДЕКС
13	Эстония	0,92
19	Латвия	0,88
25	Литва	0,87
31	Украина	0,86
33	Грузия	0,84
35	Казахстан	0,83
49	Россия	0,78
52	Беларусь	0,78
56	Армения	0,76
67	Туркменистан	0,74
76	Молдова	0,72
77	Кыргызстан	0,72
80	Узбекистан	0,71
84	Таджикистан	0,70
99	Азербайджан	0,67

Болонский процесс и качество образования в РА

Согласно Закону РА «Об образовании»²⁵, целью высшего профессионального образования является подготовка и переподготовка кадров высокой профессиональной квалификации, удовлетворение потребностей личности в углублении образования на базе среднего общего и среднего профессионального образования. В республике действуют следующие разновидности высших учебных заведений: университет, институт, академия, консерватория. Статус высшего учебного заведения определяется формой его образовательных программ (очная, заочная, экстернат), организационно-правовой формой, наличием государственной аккредитации. В РА устанавливаются следующие квалификационные степени высшего профессионального образования:

- бакалавр;
- дипломированный специалист;
- магистр.

Перечень профессий (специальностей) высших учебных заведений, готовящих дипломированных специалистов, утверждает Правительство Республики Армения по представлению уполномоченного органа государственного управления образованием. Высшее учебное заведение в соответствии с его характером и в установленном законом порядке может

²⁴ Рейтинг стран мира по уровню образования (<http://gtmarket.ru/ratings/education-index/education-index-info>).

²⁵ Закон РА «Об образовании» был принят Национальным Собранием Республики Армения 14.04.1999.

реализовывать также и общеобразовательные и средние профессиональные образовательные программы по профессиям (специальностям), согласованным с уполномоченным органом государственного управления образованием.

В 2004 г. Армения ратифицировала Лиссабонскую конвенцию, а в 2005 г. присоединилась к Болонскому процессу. В результате структурных изменений в системе образования, предусмотренных Болонским соглашением, многие армянские высшие учебные заведения перешли на систему обучения «бакалавр–магистр», а также к кредитно-модульной системе обучения зачетных единиц. С начала 2006 г. по решению правительства РА был создан фонд «Национальный информационный центр академического взаимного признания и обмена» с целью улучшения процесса взаимного признания и эквивалентности академических квалификаций и способствования объективному признанию квалификации обучающихся, что даст им возможность свободно и гибко передвигаться между высшими учебными заведениями различных стран мира.

С момента присоединения к Болонскому процессу РА принимала активное участие в работе Болонских форумов, в подготовительных мероприятиях в составе рабочих групп. В 2012 г. на Восьмой Болонской конференции министров образования министру образования и науки Республики Армения А. Г. Ашотяну официально было передано руководство секретариатом и вице-президентские обязанности в Болонском процессе на период 2012–2015 гг. В Армении, ставшей девятой по порядку и первой из стран – не членов Европейского Союза, был проведен IV Болонский форум, который состоялся в столице Армении в мае 2015 г.

Интеграция Армении в европейское образовательное пространство посредством присоединения армянских высших учебных заведений к Болонскому процессу дает возможность стране повысить качество образования и его конкурентоспособность в Европе, ознакомиться с системами образования в этих странах, использовать опыт работы их учреждений в процессе модернизации отечественной системы образования.

Согласно Болонскому соглашению, армянским студентам обеспечивается академическая мобильность через введение зачетных единиц, которые можно набрать в различных учебных заведениях, а также предоставляется возможность получения конвертируемого диплома и, соответственно, работы в любой европейской стране, подписавшей Болонское соглашение.

Переход армянских высших учебных заведений на кредитную систему является одной из важных задач Болонского процесса, условием совместимости и гибкости образовательных систем и квалификаций. С целью обеспечения внедрения кредитной системы с 2007 г. во всех государственных высших учебных заведениях осуществляются работы по переподготовке профессорско-преподавательского состава. В настоящее время утверждено положение об организации учебного процесса в высших учебных заведениях по кредитной системе.

Очевидно, что именно качество образования, обеспечиваемого образовательной системой страны, определяет уровень ее социально-экономического развития и качество жизни населения.

Список литературы

1. Куровская, Ю. Г. Формирование картины мира в учебниках немецкого языка [Текст] / Ю. Г. Куровская // Ценности и смыслы. – 2013. – № 6. – С. 70–78.
2. Мкртчян, Л. О. Развитие образования Республики Армения [Текст] / Л. О. Мкртчян // Проблемы управления. – 2007. – № 3 (24). – С. 48–56.
3. Багдасарян, А. Г. Многомерные исследования в области оценки качества образования [Текст] / А. Г. Багдасарян // Качество образования в Евразии. – 2013. – № 1. – С. 37–50.
4. Julhakyan, A. Создавайте качество образования [Электронный ресурс] / A. Julhakyan // Radiovan. – Режим доступа: <http://archive.radiovan.fm/sozdavayte-kachestvo-obrazovaniya/> (дата обращения: 09.12.2015).
5. Саргсян, А. С. Достижения и перспективы развития непрерывного образования в Армении [Текст] / А. С. Саргсян, А. А. Авагян, Т. Б. Маранджян, В. М. Аванесян // Человек и образование. – 2010. – № 4 (25). – С. 152–157.
6. Лукичев, Г. А. Значение Лиссабонской конвенции о признании для международной интеграции в сфере образования [Текст] / Г. А. Лукичев. – М.: РУДН, 2012.

References

1. Kurovskaya Yu. G. Formirovanie kartiny mira v uchebnikakh nemetskogo yazyka. *Tsennosti i smysly*. 2013, No. 6, pp. 70–78.
2. Mkrтчyan L. O. Razvitie obrazovaniya Respubliki Armeniya. *Problemy upravleniya*. 2007, No. 3 (24), pp. 48–56.
3. Bagdasaryan A. G. Mnogomernye issledovaniya v oblasti otsenki kachestva obrazovaniya. *Kachestvo obrazovaniya v Evrazii*. 2013, No. 1, pp. 37–50.
4. Julhakyan A. Sozdavayte kachestvo obrazovaniya. Radiovan. Available at: <http://archive.radiovan.fm/sozdavayte-kachestvo-obrazovaniya/> (accessed: 09.12.2015).
5. Sargsyan A. S., Avagyan A. A., Marandzhyan T. B., Avanesyan V. M. Dostizheniya i perspektivy razvitiya nepreryvnogo obrazovaniya v Armenii. *Chelovek i obrazovanie*. 2010, No. 4 (25), pp. 152–157.
6. Lukichev G. A. *Znachenie Lissabonskoy konventsii o priznanii dlya mezhdunarodnoy integratsii v sfere obrazovaniya*. Moscow: RUDN, 2012.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2015, № 5

ВЛАСТЬ, ОБЩЕСТВО И ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В РОССИИ XIX – НАЧАЛА XX В.¹

POWER, SOCIETY AND EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN
IN RUSSIA OF THE 19TH – EARLY 20TH CENTURY

Козлова Галина Николаевна

Профессор кафедры спортивно-педагогических дисциплин и кафедры общей и социальной педагогики Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина, доктор педагогических наук, доцент
E-mail: dek14dek@yandex.ru

Galina N. Kozlova

Professor, Sport-Pedagogical Subjects Department and General and Social Pedagogy Department, Minin University (Nizhegorodskiy State Pedagogical University), Doctor of Education, Associate Professor
E-mail: dek14dek@yandex.ru

Овчинников Анатолий Владимирович

Руководитель научно-организационного и аналитического отдела ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», доктор педагогических наук
E-mail: anatovch2014@yandex.ru

Anatoly V. Ovchinnikov

Head of Scientific Organizational and Analytical Department, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Doctor of Education
E-mail: anatovch2014@yandex.ru

Аннотация. Общественно-педагогическое движение, выражая интересы общества во взаимодействии с властью, не охватывало всего многообразия глубинных объективных процессов. Показано, как общество становилось все более весомым компонентом развития воспитания учащейся молодежи. Вскрыты причины утраты доверия общества к власти, падения авторитета педагога.

Annotation. Socio-pedagogical movement, expressing the interests of society, in collaboration with the government, did not cover the whole variety of underlying objective processes. The article shows how society became more and more significant component of the development of the education of students. The authors disclose the reasons of the loss of public confidence in the authorities, decline in the authority of the teacher.

Ключевые слова: история педагогики, перспективы разработки, общественно-педагогическое движение, общество, роль воспитания, власть, авторитет учителя.

Keywords: history of Education, prospects of development, socio-pedagogical movement, the society, the role of education, the power, the authority of the teacher.

¹ Статья написана при финансовой поддержке РГНФ, грант 14-06-00024.

Как известно, отечественная педагогика становилась и развивалась как наука о воспитании. В процессе этого развития становилась и история педагогики. В ней известный специалист С. Ф. Егоров выделял три этапа. На первом этапе накапливались эмпирические знания из истории российского воспитания. В рамках второго этапа доминировали проблемные исследования, в которых актуальные проблемы современности рассматривались ретроспективно. Лишь в последней четверти XX в., с точки зрения С. Ф. Егорова, появились исследования качественно нового уровня. Ученые стали изучать историю отечественной педагогики как историю научного знания о педагогическом процессе [1, с. 5]. В этом контексте академик РАО С. Ф. Егоров указывал на перспективы разработки такого направления историко-педагогических исследований, «где педагогическая проблематика рассматривается в многосторонних связях с гуманитарной культурой, с идеологией и политикой того времени» [1, с. 6]. Это направление применительно к теме взаимодействия власти и общества в развитии воспитания учащейся молодежи в России XIX–XX вв. актуализирует два новых методологических вектора.

Первый вытекает из преодоления изъянов проблемных историко-педагогических исследований, которые сильно модернизировали и тем самым искажали историю российского воспитания. Занимаясь поисками исторических аргументов, которые подтверждали современные историкам педагогики теоретические концепции, ученые не особенно заботились о приверженности научной объективности. В итоге история воспитания выступала своеобразным полигоном для испытания современных идей. Отход от этой традиции, на наш взгляд, должен сочетаться с поиском в недрах самого историко-педагогического процесса развивающихся по своей внутренней логике объективных закономерностей. Они пробивали себе дорогу даже сквозь сплетенные преграды и утверждались вопреки всем сдерживающим обстоятельствам.

Еще Н. И. Пирогов осознавал наличие этого объективного саморазвития педагогических явлений. Обращаясь к Великому князю Константину Павловичу, он писал, что желает видеть воспитание «основанным не на одних временных потребностях страны, но на началах более глубоких и верных» [2, с. 94]. Под этими началами Н. И. Пирогов понимал универсальные закономерности воспитания, которые следовало постигать и учитывать.

Второй методологический вектор нацелен на разрыв традиции искусственно отсекать воспитательную проблематику от социальной, отрывать ее от глубинных корней общественной жизни и политики власти. Историки педагогики длительное время работали под влиянием идей П. Ф. Каптерева о взаимодействии государственной, официальной педагогики и педагогики общественной. Общественно-педагогические инициативы, общественно-педагогическое движение рассматривались как самостоятельные явления. Происходящие в обществе глубинные изменения, объективное развитие общественных процессов в их социализирующем влиянии на личность оставались обычно в тени.

Между тем именно эти социализирующие воздействия выступали как самостоятельный фактор, более мощно воздействующий на педагогический процесс, чем общественно-педагогические инициативы. Происходящие во власти процессы также представляли собой более масштабное социализирующее явление в сравнении с официальной педагогикой. Пласт последней относится главным образом к целенаправленному

учебно-воспитательному процессу, которым не исчерпывалось все многообразие взаимодействий учащейся молодежи с властью и общественной жизнью. Реакции общества на действия власти выступали также как заметный социализирующий фактор.

Считаем необходимым акцентировать внимание на том, что обычно общественно-педагогическое движение рассматривали как самодеятельность в образовании заинтересованных в его развитии лиц – учителя, родителей, управленцев, общественно-педагогических деятелей. И таким анализом фактически ограничивали масштаб рассмотрения вопроса, подменяли общественно-педагогическим движением все общество, вступающее с властью во взаимодействие. Мы же исходим из того, что общество – это «особый социальный организм, форма движения материи, подчиненная своим законам функционирования и развития. Специфика общества как социальной реальности выражает сумму всех связей и отношений, в которых находятся люди», общество выступает как «определившаяся в процессе исторического развития человечества относительно устойчивая система социальных связей, отношений между большими и малыми группами людей, основанная на определенном способе производства, распределения, обмена и потребления материальных и духовных благ» [3, с. 192]. Общественно-педагогическое движение, несомненно, отражало интересы общества. Но оно взаимодействовало с властью и непосредственно, на уровне объективно развивающихся процессов. Это обстоятельство власть долго не принимала в расчет.

Учреждая в начале XIX в. сеть государственных учебных заведений, власть рассматривала себя в качестве единственного источника и двигателя общественного прогресса. От общества власть требовала безграничного и неизменного доверия к своим действиям. Исходя из этого власть утверждала субъектно-объектную схему своего взаимодействия с обществом. В том числе и в процессе развития общего образования. По замыслу власти, общество должно было лишь содействовать ее усилиям, всемерно поддерживать их и поглощать благотворные плоды инициатив власти.

Одно из таких ярких прогрессивных начинаний власти начала XIX в. в общем образовании – закрепление уставом 1804 г. Всесословного приема в гимназию. В условиях сословного общества выпуск из гимназии оставался строго сословным. По законодательству того времени, доступ на государственную службу для выходцев из податного сословия был по-прежнему закрыт. Купец, мещанин, крестьянин не получал тех преимуществ, которые гарантировал гимназический аттестат дворянину.

Но при выпуске из гимназии, даже будучи ограниченным в правах по сравнению с дворянином, каждый выходец из низших сословий получал неплохую жизненную перспективу. Он мог по конкурсу аттестатов (без вступительного экзамена) поступить на любой факультет университета того учебного округа, которому подчинялась выдавшая аттестат гимназия. Даже в условиях строго сословной организации общества выходец из третьего сословия при наличии склонности к вдумчивой, интеллектуально насыщенной деятельности получал возможность содействовать развитию российской культуры, науки, литературы, медицины. Очевидно, что такой политикой власть начала XIX в. содействовала прогрессу общественного развития.

Ограждая себя от лучших представителей низших социальных слоев, оставляя их в общественной жизни, российская власть при этом все же заботилась о совершенствовании

качества государственного аппарата управления. Именно он являлся «лицом» власти, посредством этого аппарата власть взаимодействовала с обществом.

Господство в аппарате государственной власти дворян, их привилегии опирались на длительно формировавшуюся сословную этику и обычаи жизни. Межпоколенное взаимодействие успешно обеспечивало передачу кодекса корпоративной чести. Однако с точки зрения российской власти начала XIX в. социально-воспитательные возможности сословных традиций уже перестали соответствовать требованиям развивающегося общества. В то время философские и политико-правовые взгляды европейского Просвещения утверждали «светскую ученость» как средство борьбы с невежеством. Именно последнее тогда воспринимали как главное социальное зло. Поэтому власть и стремилась привлечь к общему образованию прежде всего дворян – будущих государственных служащих.

Всесословный прием в гимназию, которая главным образом готовила к государственной службе и одновременно к поступлению в университет, безусловно, был нацелен на культурный прогресс российского общества. При этом он отталкивал аристократов от поступления в учебное заведение. Интересы развития общества в те годы власть поставила выше узкосословных дворянских интересов. В результате по своей инициативе дворяне были вынуждены искать пути сохранения своих исторически сложившихся корпоративных традиций воспитания. С 1826 г. дворяне стали создавать благородные пансионы. Но в ходе учебного процесса они все же были вынуждены взаимодействовать с выходцами из третьего сословия. В дальнейшем стремление дворян обособиться усилилось. С 1832 г. на свои средства они открывали благородные пансионы с учебным курсом гимназии. Так дворяне реагировали на политику власти, которая требовала соответствия вызовам времени. При этом власть не отказывалась от развития потенциала лучших представителей низших сословий, содействуя общественному прогрессу.

Длительное время первенствующее в российском обществе сословие воспитывало молодежь укладом семейной жизни с помощью гувернеров и заграничных образовательных учреждений. С начала XIX в. дворяне, по замыслу власти, должны были стать примером для всего общества в овладении современным научным знанием. Для этого 6 августа 1809 г. власть ввела в действие широко известный указ об экзаменах на чин. Производство в чин коллежского асессора (VIII класс) и статского советника (V класс) обеспечивал аттестат учебного заведения или специальный экзамен.

Указ разработан был М. М. Сперанским. Содержание указа вызвало возмущение дворянского сословия, прежде всего за «обратную силу» действия. Новые правила чиновного производства стали обязательными для всех без исключения чиновников, а не только вновь вступающих на поприще государственной службы. Обладатели аттестатов учебных заведений получали право вступать на государственную службу прямо с классным чином, минуя низшие канцелярские должности.

Выразителем настроений российского дворянства относительно указа 6 августа 1809 г. стал Н. М. Карамзин. Новые правила чиновного производства он оценивал сквозь призму европейских стандартов и достижений в образовательной сфере. По просьбе Великой княгини Екатерины Павловны он сочинил «Записку о древней и новой России» и передал ее в 1811 г. для подачи императору Александру I. Историк указывал на опыт самых просвещенных государств и

не сумел оценить превосходство стратегии российской власти в вопросах общего образования. На фоне мировой практики власть дальновидно утверждала в России далеко еще не очевидную даже для выдающихся людей того времени перспективу развития общего образования.

Оно становилось базой для профессиональной подготовки и закрепляло приоритет воспитания в образовательном процессе. Чиновник должен был не только обладать «умственной зрелостью». В обязательном порядке он должен был стать «нравственно зрелым». К социально-типичным качествам чиновника власть отнесла: религиозность, гражданственность, усердие, аккуратность, честь, самообладание.

Несмотря на то, что гимназии в обществе пропагандировали достоинства «учености», демонстрировали ее плоды на «торжественных собраниях», количество учащихся в них так и оставалось незначительным. Обычно численность учеников одной гимназии тех лет составляла 20–30 человек. Показателен факт: Николай I в 1827 г. посетил полупустую гимназию в городе Пскове. На тот момент в ней не обучалось ни одного дворянина. Император сделал выговор псковскому дворянству за недостаток гражданской сознательности и распорядился закрыть гимназию в этом городе.

Роль воспитания дворянской молодежи в связи с развитием общества была четко обозначена императором в Манифесте 13 июля 1826 г. Документ объявлял приговор декабристам и ориентировал воспитание учащейся молодежи на воспроизводство и укрепление сложившихся основ общественной жизни. Знакомство офицерства во время Парижского похода с конституционным устройством и политическими свободами Запада, по мнению власти, толкало страну к общественной катастрофе. Российская власть не чуждалась европейской культуры и признавала, что без нее Россия уже не сможет обойтись. В то же время социальные потрясения в других странах вызывали у власти тревогу и стремление удержать российское общество от подобных процессов.

Одним из действенных средств «подмораживания» России, поддержания ее традиционных устоев в меняющемся мире признавалось воспитание дворянской молодежи. Именно она на государственной службе должна была стабилизировать жизнь и противостоять инициативам демократической интеллигенции, ее борьбы за переустройство общества на новых основах.

Идеологию российской власти отразил в своей знаменитой формуле министр народного просвещения С. С. Уваров, перефразировав девиз военных «За Веру, Царя и Отечество!». Православие, самодержавие и народность провозглашались китами могущества и внутреннего мира страны, ее благоденствия.

В новых общественно-политических условиях российская власть отказалась от всеобщности приема в гимназию и стремилась сделать гимназии преимущественно дворянскими по составу, существенно затруднив выходцам из податного сословия доступ к общему образованию. Одна из причин этой меры – стремление удержать каждое сословие в рамках того положения, которое ему задано. В Высочайшем рескрипте министру народного просвещения А. С. Шишкову 1827 г. указывалось на необходимость соотносить образование «с будущим вероятным предназначением обучающегося», чтобы каждый «не быв ниже своего состояния, также не стремился чрез меру возвыситься над тем, в коем, по обыкновенному течению дел, ему суждено оставаться» [4, с. 49].

Власть адекватно отражала социальные перспективы будущей разночинной интеллигенции. Поэтому власть стремилась избавить гимназии от наплыва выходцев из податного сословия. С точки зрения власти они, «обучаясь в гимназиях, приносят двоякий вред: во-первых, заражают своими дурными навыками товарищей по классам, препятствуют дворянам отдавать своих детей в гимназии. Во-вторых, отличнейшие из них по прилежности и успехам приучаются к роду жизни, к образу мысли и понятиям, не соответствующим их состоянию. Неизбежные тяготы оного для них становятся несносны и оттого они нередко в унынии предаются пагубным мечтаниям или низким страстям» [5, с. 23–24].

Своевременно власть усиливала престиж образованности среди чиновников. По уставу 1828 г. выпускник гимназии получал право на сокращенный срок производства в первый классный чин. А для тех, кто добровольно изучал в гимназии древнегреческий язык, было еще одно преимущество – начало государственной службы в XIV классе.

Устав о службе гражданской 1834 г. разделял всех чиновников на три разряда. К первому разряду были отнесены лица с высшим образованием. Ко второму – с гимназическим. К третьему – лица с образованием училищ низшей ступени или вообще без образования. Таким образом, чиновники первого разряда из XIV класса достигали чина пятого класса обычным порядком за 24 года или 26 лет. За отличие – через 15 или 17 лет. Второго разряда чиновники могли стать статскими советниками через 30–36 лет. При заслугах – через 22 года или через 25 лет. Чиновники третьего разряда могли получить чин генерала за 37 лет или 42 года. А при заслугах – за 26 лет или за 31 год.

В итоге имеющие аттестат чиновники могли продвигаться по службе значительно быстрее. Это обстоятельство делало гимназический аттестат привлекательным для государственных служащих. Власть содействовала концентрации на высших государственных должностях лиц образованных и всемерно заботилась о качестве этого образования. Именно благодаря тщательному контролю власти за организацией учебно-воспитательного процесса качество гимназического образования поддерживалось на достаточно высоком уровне.

Подготовка российских чиновников изначально строилась на высоких идеалах. Антиутилитаризм проявлялся в направленности атмосферы педагогического процесса на истину, добро и красоту. Формировалась способность интересоваться истиной и получать удовольствие от ее постижения, от приобщения к ней и от соприкосновения с высшими достижениями человеческого духа. Культ самосовершенствования и личностного саморазвития определял весь стиль жизнедеятельности школы.

Гимназии предназначались «для удовлетворения высших государственных и общественных нужд». Поэтому и социально-типичные качества ее воспитанников должны были соответствовать этой миссии. Опасными для власти представлялись две крайности в воспитании чиновников. Первая – рабская преданность человека существующему порядку, способность лишь бездумно заимствовать чужие мысли и чувства, готовность к исполнению приказов других и неспособность самостоятельно принимать целесообразные для конкретных условий решения. Вторая крайность – мечтательность и созерцательность, способность творчески мыслить в сочетании с неуважением к реальности, отсутствие наблюдательности в повседневной жизни и способность к волевым действиям.

Уже первый гимназический устав 1804 г. характеризует прогрессивные для того времени устремления власти – формировать интерес к обучению, развивать интеллект и качества ума воспитанников. «Образование и изоощрение рассудка» гимназистов признавалось более важной задачей, чем «наполнение и направление памяти». А эти обе задачи подчинялись цели «приучить детей к трудолюбию, возбудить в них охоту и привязанность к наукам» [6, с. 22]. Устав 1828 г. указывал на недопустимость механического, примитивного повторения учебного материала даже в младших классах гимназии. Давался четкий ориентир на интеллектуальное развитие гимназистов: «В низших классах учитель должен более объяснять и часто повторять свои объяснения, но стараясь и тогда уже, посредством вопросов и задач, приучать детей рассуждать, соображать, одним словом действовать умом. В классах высших умственная деятельность учеников должна быть еще усилена» [7, с. 59].

В процессе изучения гуманитарных наук целенаправленно выяснялись мотивы деятельности людей, выяснялась нравственная или безнравственная направленность литературных типов, осмысливалась красота их характеров, рассматривались великодушные, благородство и величие поступков исторических лиц.

Академическая направленность учебно-воспитательного процесса в гимназии выражалась в том, что каждый ученик в обязательном порядке должен был владеть способами получения новых знаний. Поэтому и правильно решенная гуманитарная или математическая задача должна была сочетаться с точным и последовательным способом получения результата. Оценивался не только правильный результат. Оценке подлежали точность, конкретность и определенность при движении к нему на промежуточных этапах. Поэтому и применение знаний на практике являлось не самоцелью. Оно выступало средством к более значимому – пониманию глубинной связи между явлениями и событиями, проникновение в сущность фактов и процессов.

Закон Божий значился первым среди предметов учебного плана, в аттестате выпускников и других документах гимназии. Его преподавание отклонялось от общей академической направленности учебного процесса. На уровне повседневных, обыденных явлений дети постигали их моральную сторону, усваивали религиозные убеждения. При этом познание героических образцов и духовных подвигов из жизни пророков, апостолов и патриархов не должно было закреплять мистические настроения и тягу детей к чудесно-таинственным явлениям. Главным являлось нравственное, эстетическое воздействие, приобщение к истине, добру и красоте. Даже вера учащихся не должна была быть слепой, она подкреплялась отчетливым и строго определенным содержанием.

На основе изучения древних языков, античной культуры у гимназистов формировалась способность ценить культурное наследие древних народов. Обучение древним языкам целенаправленно развивало речь учащихся, точность и ясность выражения своих мыслей. Самостоятельная работа гимназистов включала сопоставление слов по их строению и отношению друг к другу, использование различных грамматических средств. Контролировалась твердость усвоения правил, грамматических форм и оборотов языка. Заучивание сочеталось с выяснением значений слов и их происхождения. От учащихся требовался связный рассказ о прочитанном, переводимые произведения дополнялись сведениями из истории, мифологии, географии. Усвоенные твердо правила использовались

на новом и более трудном тексте. Древние языки, являясь основой для изучения романогерманских языков, содействовали овладению другими иностранными языками.

Для текущей оценки «благонаравия и успехов», «нравственной и умственной зрелости» предусматривались «Ведомости об успеваемости, способностях и поведении». Это был своеобразный классный журнал для текущего контроля за достижениями каждого ученика.

Важно отметить, что отметку за поведение ученикам выставлял в те годы лично директор на основе отзывов учителей, штатных надзирателей и своих личных наблюдений.

В 1836 г. было дано распоряжение, которое регулировало порядок решения текущих проблем, возникающих в недрах педагогического процесса. Нередко у учеников «нравственная и умственная зрелость» были в разладе. Министерство народного просвещения разъясняло: «Переводить ученика в высшие классы за одно поведение, без успехов в науках, было бы несообразно с целью учебного заведения и для него самого бесполезно, а оставлять успешного в науках, при поведении посредственном, в том же классе не должно, потому что, приобрев прежде того достаточные сведения в преподаваемом предмете, он пребывал бы праздным» [8, с. 166].

Отметка по поведению была основанием для определения места гимназиста в классе, в списке классного журнала (список составлялся не по алфавиту, а по ранжиру). Этот способ воздействия на личность стимулировал стремление воспитанников к «нравственной зрелости», проявлению «благонаравия». Несомненно, побочными явлениями были приспособленчество и лицемерие.

Учебные отметки не играли ведущей роли даже в системе ранжирования по учебным предметам. В воспоминаниях С. Т. Аксакова сказано: когда преподавателя Закона Божия спрашивали, «отчего Аксаков, самый прилежный ученик везде, не находится у него в числе лучших учеников и что, верно, он нехорошо знает свои уроки, священник отвечал: “Нет, уроки он знает твердо; но он не охотник до катехизиса и священной истории”» [9, с. 590].

«Нравственную зрелость ученика» характеризовали через оценки внимания и прилежания. Оценка внимания учитывала не столько дисциплинированность на уроке, сколько любознательность ученика. В оценку прилежания включали своевременность и основательность выполнения письменных работ, посещаемость занятий, систематичность подготовки к урокам.

Воспитывал гимназистов весь «внутренний распорядок» учреждения, его традиции и стиль. В первой половине XIX в. это явление называли «образом жизни», «укладом жизни», ее «строем», «духом». В педагогической теории последующего века это явление назвали «воспитательным пространством». Сфера воспитания включала принципы и правила поведения, упорядоченность повседневных отношений, социально-типичные формы поведения в ходе учебного процесса, вне его и вообще за пределами школы. Важно подчеркнуть, что уже тогда поощрения и наказания были признаны «подчиненными» средствами воспитания. Это место поощрений и наказаний в системе воспитания гимназии делало акцент лишь на внешней стороне поведения и формировали утилитарно-прагматические мотивы деятельности.

У гимназистов вырабатывали привычку быть внимательным, сидеть за столом прямо, соблюдать культуру при выходе из помещения – класса или здания. Соблюдение

установленных стандартов и форм поведения приравнявалось к исполнению долга. Высокий уровень дисциплинированности являлся необходимой предпосылкой для проявления и развития творческих способностей взрослых и детей.

В атмосфере школьной жизни и ее традициях господствовала религиозная направленность. Целенаправленно воспитывались такие чувства, как любовь к ближнему, приверженность высокому и великому, благоговение, восторг, трепетность, способность к самоотречению. Педагоги противодействовали преувеличенной идеализации, сентиментальности, притворной набожности. Обряды и ритуалы, символические выражения истин веры, эстетика богослужений и все внешнее оформление религиозных действий включались в стиль школы, вносили в жизнь взрослых и детей определенный ритм и временную упорядоченность.

Религия концентрировала свое влияние на сфере чувств, переживаний гимназистов. Запах ладана, огонь свечей и лампад, облачение священников, церковное пение – все это вызывало определенный настрой личности.

Ритуал ежегодной церковной исповеди вырабатывал ответственность, побуждал к откровенности и смирению. Воспитывалось отношение к храму как средоточию могущественных духовных сил. Церковная атмосфера сосредоточенности, несуетливости, праздничности, общая молитва, обнажение головы при вхождении в храм – все это было основано на реальных поступках. Общественные богослужения сплачивали взрослых и детей, формировали у них общие переживания и чувства.

Культура религиозного и светского поведения, его внешние формы и процедуры, правила приличия сочетались с традициями оформления разного рода помещений – классных комнат, экзаменационных залов, коридоров, столовой. В каждой гимназии обязательно был портрет императора, других выдающихся государственных деятелей. Парадный вход, широкая лестница, большие зеркала, дорогой паркет на полу – все это убранство подчеркивало государственный характер учреждения и поддерживало определенный настрой у всех работников школы, ее воспитанников.

В торжественные дни здание гимназии иллюминировалось. На фасадах устанавливались гербы, актовый зал украшался флагами, тропическими растениями. Отмечали коронации императоров, даты великих исторических событий, рождение и смерть выдающихся лиц.

Подчеркивалась государственная и общественная значимость воспитания: «Воспитание юношества в добрых правилах и привычках есть дело величайшей важности, в котором заинтересовано все общество, так же, как и государство» [10, с. 542].

Гимназии первой половины XIX в. опирались на поддержку общества. Особенно в тех случаях, когда педагогические интересы учреждения вступали в противоборство с косными традициями власти. Нередко дети высших чиновников губернии лишь числились в гимназии. Не посещая занятий или демонстративно нарушая установленные правила, они надеялись получить аттестат благодаря своему родству с властными лицами из системы государственного управления. В подобных случаях гимназии обращались к общественному мнению, информируя общество о неблагоприятном поведении детей известных чиновных особ через особые «ордера». Их расклеивала полиция на самых видных местах

центра города. В «ордерах» родители и родственники гимназистов публично предупредались, что если не изменят свое поведение, то гимназическое начальство их будет вынуждено исключить из учебного заведения. Так гимназии боролись с детьми элиты, которые явочным порядком пытались игнорировать нормы государственного учреждения.

Высокий авторитет власти в обществе обеспечивал высокий статус педагога. В те годы «педагогическая корпорация» (впоследствии педагогический коллектив) вступала в борьбу с представителями власти в губернских городах, если они ради своих детей пытались ослабить престиж педагогических ценностей или даже их уронить в глазах общества. Личные интересы представителей политической элиты губернского города, попытки добиться от педагогов исключения для своих детей и отступления от учебно-воспитательных требований пресекались государственным учреждением.

Педагоги заботились о своем престиже в глазах общества, не роняли свою «корпоративную честь» и честь государственного учреждения. Учителям и надзирателям предписывалось обращаться к каждому воспитаннику строго на «вы», «господин гимназист». Независимо от социального происхождения рекомендовалось уважать личность ребенка, который приобщается к высшим ценностям в ходе педагогического процесса.

Нередко в первой половине XIX в. среди некоторых детей даже преобладали внешние мотивы принадлежности к гимназии. Такие ученики «по восемь лет ходили в младшие классы, занимаясь при этом извозным промыслом, а также служили в лавках у ремесленников, посещая между прочим, раза два в месяц гимназию для удовольствия щеголять по праздникам в гимназическом мундире» [11, с. 405].

Государственный «знак» был на форме каждого ученика и педагога. Его носили не только в стенах школы, но и в общественных местах.

К околышу светло-серой фуражки с тремя кантами и козырьком прикреплялась эмблема учебного заведения – две серебряные пальмовые ветви, между которыми размещались инициалы города и номер школы. Номер находился в центре монограммы и выделялся по высоте и ширине букв (города, учебного заведения). На серебряной пряжке ремня были выгравированы те же буквы и цифры, что и на эмблеме фуражки. Но без пальмовых ветвей. Дети в те годы гордились тем, что у них мундир как «у предводителя дворянства» [12, с. 239].

Установленная форма одежды требовала соблюдать достоинство, напоминала о принадлежности к государственному учреждению, поддерживала деловой настрой, ответственность, приучала к аккуратности. Герб на фуражке и пояском ремне являлся отличительным признаком в социальной среде, свидетельствовал о принадлежности конкретной личности к государственной структуре. Форма одежды была в то время из очень дорогого сукна, такая же, как и в системе государственной службы. Носители этой формы являлись государственными людьми, и их оскорбление приравнивалось к оскорблению власти.

Ее авторитет существенно поколебала Крымская война. Длительное время общество воспитывалось в русле полного доверия к власти, которая имела высокий авторитет и на международной арене, демонстрировала способность успешно противостоять своим внешним противникам. Военная неуязвимость России, ее могущество мыслились в единстве с превосходством власти, ее высоким престижем, способностью отстаивать национальные

интересы внутри страны. В обществе длительное время складывалось ложно-патриотическое представление о том, что Россия одна может противостоять целому блоку военно-политических сил. Исход Крымской войны в корне изменил отношение к власти у многих представителей русского образованного общества. Проигранная война породила гиперкритичное отношение к власти.

Между тем современные специалисты подчеркивают, что Россия вела Крымскую войну в условиях военного противостояния со всей Европой. «Ни одна империя в мире не могла выиграть и никогда не выигрывала войны с коалицией в состоянии политической изоляции со стороны всех остальных Великих держав», – подмечает М. М. Шевченко [4, с. 189]. Конкретно-исторически он развенчивает миф о военно-технической отсталости России на фоне мировых держав, упрощенные представления о застое в эпоху правления императора Николая I.

Не лишённый оснований М. М. Шевченко считает характеристику Т. Н. Грановского, который был далек от симпатий к высшей бюрократии. Незадолго до смерти Т. Н. Грановский писал: «Общество страшно восстает против правительства, обвиняет его во всех неудачах и притом обнаруживает, что стоит несравненно ниже правительства по пониманию вещей» [4, с. 210]. Современный историк верно подметил, что любое начинание «должно было в то время более, чем в позднейшие времена, укладываться в диапазон личных представлений властного самодержца о характере, значении и перспективах системы общего образования» [4, с. 90].

В те годы, по заключению ученого, «как первое, так и последнее слово в политической оценке продолжительной деятельности целого министерства оставалось за императором Николаем I» [4, с. 89]. Между тем Николай I «не проявлял и тени намерения углубить свои представления о существовании общего образования и, следовательно, не мог вынашивать никаких самостоятельных идей относительно развития отечественной общеобразовательной системы, за исключением того, что мог подсказать простой здравый смысл» [4, с. 97].

Новая атмосфера в российском обществе после окончания Крымской войны влияла и на гимназистов. В учебных заведениях ослабла дисциплина, многие атрибуты власти в школьной жизни уже перестали вызывать верноподданнические чувства. Конкурентом официальной идеологии выступила революционно-демократическая публицистика. Она критически и метко осмысливала происходящие в жизни процессы. В том числе и школьные порядки, которые в глазах радикалов требовали коренной ломки. Главное недовольство вызывало господство воспроизводящей познавательной деятельности гимназистов – «дилетантизм», «попугайство», «невежество», «зубрильный пафос», «педагогический софизм» [13, с. 7].

Дискуссии о предстоящем реформировании жизни российского общества отражались в сознании учащейся молодежи. Многие гимназисты вопреки запретам читали «Современник», «Русское слово», «Отечественные записки». Тем более эти журналы читало образованное русское общество.

Утрата в обществе доверия к власти породила в воспитании размытость представлений о социально и личностно значимом типе поведения. Достоинство личности часто вырождалось в примитивную притязательность, дисциплина уступала место вседозволенности,

попустительство было привычным явлением. Динамично обновляющееся общество порождало новые социально-типичные черты учащейся молодежи: максимализм, нигилизм, фанатизм, нетерпимость, развязность.

В те годы социальный состав гимназий был в основном дворянским. Действующий тогда устав 1828 г. и был нацелен на это: «Главнейшая цель учреждения гимназий есть доставление средств приличного воспитания детей дворян и чиновников» [7, с. 54]. В Санкт-Петербургском учебном округе в 1853 г. из 2831 гимназистов было 2265 дворян [14, с. 297].

Согласно пункту 16 постановления министерства народного просвещения «О взимании платы за учение высших и средних учебных заведений» от 16 мая 1852 г., «лица податного состояния ни при каких условиях» не освобождались от платы за обучение. В большинстве гимназий она была 5 руб. в год. В Санкт-Петербургских и московских гимназиях – 30 руб. в год. В Первой Киевской гимназии – 20 руб., Одесской – 15 руб., Таганрогской – 10 руб. В период подготовки общественных преобразований циркулярным предложением министерства народного просвещения 9 мая 1859 г. пункт 16 был отменен. Выходцы из податного сословия уравнивались в вопросе о плате за обучение со всеми остальными гимназистами. В 1864 г. плата за обучение в Нижегородской гимназии составила 20 руб. в год [15, л. 24].

С начала 60-х гг. в гимназиях появились кондуитивные книги («кондуиты»). Первая сохранившаяся такая книга Нижегородской гимназии относится к 1861–1862 учебному году. В ней на каждого учащегося заводилась особая страница, где были отмечены: поведение, проступки, меры исправления и их эффективность. О значении этого документа свидетельствует предоставление выписки из кондуита при поступлении в университет. Это был своеобразный дневник наблюдений, который должен был включать «заметки о характере ученика, об его хороших и дурных сторонах, должен представлять историю внутренней жизни ученика» [16, с. 4].

Однако на практике кондуиты превратились в «штрафные книги». Это значит, что в них заносились лишь все известные, включая самые мелкие, отступления учащихся от правил поведения и примененные к ним наказания. Эта практика не устраивала власть. В специальном циркуляре, которые нами обнаружен в собрании секретных протоколов по учебной части Первой Казанской гимназии, требовалось преодолевать эту практику. Педагоги обязаны были отмечать и «выдающиеся проступки учеников» [17, л. 8].

Ответной мерой стало включение в кондуиты графы «проступки и вообще все выдающиеся достопримечательности, касающиеся учеников» [18, л. 8].

В те годы у учащихся под влиянием происходящих в обществе изменений сильно возросли настроения протеста, независимости духа. Нередко они принимали вычурные формы, вырождались в примитивное самомнение.

Вспоминая о тех годах, гимназисты писали: «Как-то особо чувствовалось влияние идей Чернышевского, Писарева, Добролюбова. И не мудрено, так как среди наших педагогов было много друзей и приверженцев главных представителей этих передовых мировоззрений» [19, с. 153]. Педагоги тех лет нередко из носителей идеологии власти превращались в носителей оппозиционных общественных настроений. Именно с ними связывали взрослые и дети перспективы развития жизни, ее логику движения.

Неверно было бы отрицать и рациональные стороны курса власти в общем образовании того времени. Пытаясь искусственными мерами сдержать ускоренное движение педагогического процесса, динамизм обновлений, власть пыталась устранить нежелательные воспитательные последствия стремительных перемен. «Заносчивость, самоуверенность, недостаток скромности, будто бы можно развиваться без настойчивого труда и положительного знания», – все это отмечали представители власти в образовании в 1864 г. [20, с. 32].

Необходимо отметить, что численность гимназистов к этому времени значительно возросла. Во многих школах создавались параллельные классы. Однако несмотря на это сохранялась нетерпимая диспропорция между количеством поступающих и количеством оканчивающих гимназию. Нарушение преемственности возрастных групп дестабилизировало учебно-воспитательный процесс. «Наплыв» выходцев из третьего сословия в младшие классы гимназии был вызван отчасти демократизацией выпуска. С 1864 г. гимназия стала всесословным учебным заведением не только в приеме, но и при выпуске. Несмотря на это большинство выходцев из третьего сословия покидало гимназию после непродолжительного срока обучения в ней.

И эта тенденция губительно сказывалась на педагогическом процессе, порождала общественно опасные последствия. Полуобразованность была лишь одним из них. Когда выходцы из третьего сословия стали преобладать в гимназии, они вносили в нее атмосферу окружающей их среды. Традиционные ценности гимназии в этих условиях оказывались бессильными. Время и силы педагогов, как представителей государственной власти в учреждениях образования, расходовались неэкономно. Уклад семейной жизни, привычные формы поведения выходцев из третьего сословия существенно осложняли реализацию воспитательных целей гимназии и расшатывали ее бывшее дисциплинарное благополучие. Власть была вынуждена определяться в отношении к новым педагогическим явлениям, который породил бурный поток общественных перемен.

Поворотным моментом во внутренней политике власти стал выстрел Д. Каракозова 4 апреля 1866 г. В результате был снят с должности генерал-губернатор Санкт-Петербурга князь Суворов. Причины этого решения императора, судя по архивным источникам, таковы: в «слабое управление слишком доброго князя Суворова составились в Петербурге злоумышленные общества, которые полиция не преследовала» [21, л. 66]. Сам князь Суворов считал решение императора неадекватным, он «почувствовал себя весьма оскорбленным и не скрывал своего неудовольствия и огорчения, говоря открыто, что с ним поступлено крайне несправедливо» [21, л. 67]. Князь Суворов был уволен с должности внезапно, «без всякого знака монаршего благоволения или признательности» [21, л. 66 об.]. Не утратив еще веры в справедливость власти, апеллируя к разуму императора, бывший генерал-губернатор князь Суворов представил в начале декабря 1866 г. «Государю через Императрицу записку, в которой доказывал неосновательность обвинений». Его обвиняли в «бездействии и в том, что он будто бы не очистил столицу от накопившихся в ней вредных политических элементов» [21, л. 67]. Наличие в Санкт-Петербурге лиц с «социалистическим и нигилистическим направлением», доказывал бывший генерал-губернатор, – «зло не местное, а общее» [21, л. 70]. Самой государственной властью «не было предпринимается никаких

мер к предупреждению развития в обществе подобного направления». «Социализм и нигилизм созрели не в тайне, а порождены были литературой и журналами, которые читались всей страной» [21, л. 70].

Но власть так и не сумела оценить объективной основы всех этих событий. Она не заботилась о своем авторитете даже в глазах бывших высших чиновников.

В рескрипте Александра III на имя председателя Комитета министров П. П. Гагарина 13 мая 1866 г. была обозначена новая задача: охранить общество от «вредных лжеучений», которые могли бы его поколебать. При этом «вредные лжеучения» власть рассматривала главным образом как следствие демократизации образования. В русле опережающего развития российского образования власть планировала сделать общее образование опорой своей политики. Управление развитием общества власть сочла возможным осуществлять через особую касту чиновной интеллигенции. Находясь во власти, последняя, по замыслу политиков, должна была выступить в роли культурного и идеологического барьера радикальным планам переустройства общества. Особая роль гимназии во внутренней политике определялась властью потому, что именно в подростковом возрасте воспитание имело возможности формировать характер личности. Этот длительный, но надежный с точки зрения власти путь позволил бы с минимальной затратой сил подготовить качественно новый состав будущих государственных служащих и интеллигенции. Гимназическое воспитание привлекло к себе внимание власти глубиной и долговременностью социальных результатов ее реорганизации.

Для осуществления этого курса вместо А. В. Головнина на пост министра народного просвещения был назначен Д. А. Толстой. С 1866 г. усиливалась централизация и регламентация педагогического процесса, укреплялась дисциплина, восстанавливались прежние требования к умственному развитию учащихся и их нравственной зрелости.

Именно в 1866 г. была поставлена задача создания единых учебных программ для каждого учебного округа. Директора гимназий стали подчиняться местной власти, губернаторам. В начале 70-х гг. XIX в. появились образовательные программы для всех гимназий, единые правила об испытаниях, общие правила для учащихся, правила о взысканиях.

Количество неуспевающих гимназистов в 70-е гг. XIX в. составляло 50–70% от их общего числа. Отсев составлял от одной пятой до одной третьей от всего состава учащихся.

В Извлечении из протокола заседания педагогического совета N-ской гимназии 17 сентября 1871 г. говорилось о формализме, пришедшем на смену «заносчивости» и «самонадеянности» учащихся: «Крайне слабое развитие самостоятельности в учениках. Не видно, чтобы они с теплым интересом относились к делу. Учатся и отвечают так же, как в старину барщина отправлялась» [22, с. 375]. В документе специально не указана конкретная гимназия. Видимо это было типичным явлением.

В конце 70-х гг. XIX в России резко обострился социально-педагогический кризис. Революционеры выбрали «прямое действие», надеясь террором или поощрением крестьянских бунтов вызвать перемены в обществе. Власть в ответ пыталась стабилизировать общество насильственными средствами. В феврале 1880 г. была создана Верховная комиссия по охранению государственного порядка и общественного спокойствия во главе с М. Т. Лорис-Меликовым.

Уступки власти были несоизмеримы с теми объективно назревшими проблемами общества, которые порождала сама жизнь. Нежелание и неспособность российской власти адекватно реагировать на изменения общества, опора власти на дворянство и охрана его привилегий в новых исторических условиях – все это порождало рост радикальных настроений в обществе. Оно все более противостояло бюрократии и созревало для политической борьбы. К ней подталкивал и сословный эгоизм власти, ее косность, бюрократизм. Отчуждение общества от власти, их противостояние становились все более значимыми для развития жизни. Эти тенденции отражались на воспитании учащейся молодежи, вносили существенные коррективы в стратегию школьной политики власти. Одновременно с авторитетом власти падал авторитет педагога. Он воспринимался как представитель этой власти в сфере воспитания. Общественно-политическая ситуация стала определять всю постановку учебно-воспитательного процесса.

Современник свидетельствует: «Кто близко стоял в то время к гимназическому преподаванию, тот ясно помнит, как быстро в то время ослабла школьная дисциплина, как широко распространились между учениками своеволие, лень и небрежное отношение к своему делу, как враждебно настроились печать, общество, родители и дети против всякого серьезного учителя, тогда как на первый план выдвигались ничтожные, бездарные люди, делавшие карьеру путем дешевого популярничанья. Смутное состояние в обществе вызвало такое же смутное состояние и в самих гимназиях» [23, с. 5]. Авторы исторических записок о столичных и губернских гимназиях также зафиксировали упадок дисциплины, коллективные беспорядки, «неслыханные и невероятные бесчинства». Министерство народного просвещения констатировало призывы общества «бить учителей». Факты стрельбы из рогаток в школьных педагогов, прямого нападения на них, битвы стекол в окнах их квартир, подкладывания пороха и поджигания его в комплексах квартир работников школы имели место в различных городах Российской Империи [24, с. 184].

В ответ власть усилила школьный и внешкольный надзор за учащейся молодежью. Но эти действия власти в условиях нарастания стихийности и неуправляемости, даже элементов анархии не давали заметного эффекта. Для взрослых и детей существование официальных норм и стандартов превратилось в элемент знания о должном. Последнее сохранялось лишь «на бумаге». Государственная власть больше уже не обеспечивала дисциплинарного благополучия, которое когда-то выступало основой прогрессивного поступательного развития воспитания. Власть утратила доверие общества, и это породило лавинообразную дестабилизацию воспитательного процесса, усилило проявление негативных явлений.

Обыденность убеждала школьников в том, что те ценности, которые власть декларировала, в реальности сама же власть попирала и не признавала значимыми. Опыт повседневного поведения гимназистов помогал им распознавать истинное лицо власти, ее фактические приоритеты и интересы. Все это расшатывало основы педагогического процесса, усиливало рассогласованность целей воспитания с реальным ходом учебно-воспитательного процесса.

С середины 80-х гг. XIX в. начал свою педагогическую деятельность в провинциальных гимназиях философ и педагог В. В. Розанов. В 1899 г. им изданы «Сумерки

просвещения». Оценивая гимназическое воспитание, он констатировал, что гимназисты «не только не достигали ожидаемых от них результатов, но и производили совершенно обратное» [25, с. 82]. Действительно, школьное воспитание вступало в противоречие с формирующимися у детей под влиянием общества антиправительственными настроениями. Стремясь возратить действенность педагогического процесса, школа усиливала охрану гимназистов от противоречащих ее целям воздействий общества. В итоге противоречия школы и жизни еще более обострялись.

Дети видели усердие и рвение педагогов, выполняющих свои должностные обязанности «вхолостую». Сопоставляя эти педагогические труды с результатами от приложенных усилий, они потешались над беспомощностью педагогического персонала. Он был наделен властью над школьниками и в то же время сам был бессилен против вычурностей и несуразностей, которые преобладали в требованиях к педагогической деятельности.

Например, дети легко обходили пути внешкольного контроля, а вот педагоги были вынуждены их тщательно плести. И не считаться при этом со своим временем, не жалеть сил: «Педагог волею начальства после пятичасового сидения в гимназии должен был еще вечером и в тридцатиградусные морозы, и в осеннюю слякоть бегать по два часа взад и вперед, ища в одном конце бульвара дыма от ученической папиросы, когда на другом ученики преспокойно похихатывают над бездонной мудростью педагогики» [26, с. 89]. Необходимым условием успешной педагогической деятельности в XIX в. был признан высокий социально-педагогический статус педагога. Он поддерживался не только положением педагога в системе чиновной иерархии, его материальным положением, но и тем, что «общество сознает важность его миссии и признает его не учителем только, но и воспитателем молодого поколения» [27, с. 10]. Но российское общество уже не признавало педагогического авторитета, его возможностей в воспитании учащейся молодежи. Утрата доверия общества к власти привела к тому, что авторитет учителя перестал быть весомым педагогическим фактором.

Надзирателей дети обычно называли «педелем», «дядькой» или даже кличкой, уменьшительным именем. Показательна детская проницательность в восприятии двойных стандартов отношений к учащимся. Дети точно определяли мотивы поведения должностных лиц. В воспоминаниях имеет место такой сюжет. Сын юрисконсульта нескольких банков вызывающе нарушил значимые нормы поведения. Однако «Прощка, проходя по коридору, увидел издали все происшедшее, но вместо того, чтобы тотчас наказать шалопая, предпочел юркнуть в учительскую и отсидеться там до самого звонка» [28, с. 84].

Негласные нормы поведения работников школы были понятны и учащимся, которые связывали наличие негативных явлений в школьной жизни со всей чиновной иерархией власти: «Торговля отметками была поставлена у Бурмейстера на широкую ногу. У него даже существовала определенная такса: за тройку – столько-то, за четверку дороже, за пятерку еще дороже. Похоже, Шестиглазый делился доходами с попечителем Люстихом, так как торговал открыто, не боясь никого. <...> Самый крупный доход получал он, оказывается, с богатых евреев. Евреям в то время не разрешалось учиться в гимназиях. Их допускали туда в ничтожном количестве: на десять христиан – один еврей. А евреи очень хотели учиться, и перед началом каждого учебного года в каждую гимназию

являлось не меньше сотни еврейских ребят, и все они жаждали стать гимназистами. Но из этой сотни ребят жестокий закон разрешал принять только двух или трех. Кого же из них примет Бурмейстер? Конечно, тех, кто даст ему наибольшую взятку. Самых богатых и щедрых» [28, с. 86–88].

Указания на рассогласованность ценностей гимназии и ее реальной практики отмечали многие выпускники: они подчеркивали постоянное несоответствие между желаниями и требованиями, предъявляемыми к школе как бюрократией, так и обществом.

Высшие государственные чиновники посещали не только столичные, но и провинциальные гимназии. Поведение школьной администрации и самих инспектирующих лиц в это время убеждало воспитанников в подлинности и значимости своих ежедневных впечатлений. Проверки педагогического процесса обнаруживали и новые явления, которые дети ранее не замечали. «На прочность» в таких случаях проверялась система провозглашаемых ценностей.

«Лавирование», подтасовки и обманы пагубно сказывались на авторитете власти. Разлад между показной стороной педагогического процесса и его повседневными проявлениями проецировался на инспекторов и вызывал определенное глубокое отношение к власти. Оно не всегда совпадало с тем, что длительно и упорно формировал педагогический процесс. Даже в приложении к циркулярам по Московскому учебному округу 1899 г., которым являлась «Практическая педагогика для средних учебных заведений» А. Маттисаса, говорилось о роли власти в утверждении казенного стиля инспектирующих акций. Вина за этот стиль возлагалась «на начальство, директоров, окружных инспекторов и членов Совета Министра, которые, особенно если они являются один раз, держатся того мнения, что в их высоком присутствии следует давать только образцовые уроки, предлагая так сказать, педагогические лакомства и деликатесы» [29, с. 216].

Немалую роль в утверждении представлений общества на значение власти в развитии общего образования играла личность попечителя учебного округа. О его значении говорит равное генеральскому положение этого чиновника в иерархической системе Российской империи. Многие властные распоряжения, которые имели место в Санкт-Петербургском учебном округе России, были немыслимы в Московском учебном округе.

Попечитель Санкт-Петербургского учебного округа издал особое распоряжение, в котором требовал знакомить общественность со списком тех гимназий, которые выдали аттестат недостаточно умственно или нравственно зрелым выпускникам. Эта же мера вызвала отторжение и даже раздражение у попечителя Московского учебного округа. В нем выразили опаску – последствия этой гласной меры могут усугубить ситуацию и еще более снизить авторитет государственных образовательных учреждений в глазах учеников. Московский попечитель многое строил на доверии директорам как представителям власти в гимназии. Поэтому он отвергал ревизии учебных заведений особыми комиссиями из лучших специалистов.

Давление на власть общественного мнения было заметным. Даже секретный циркуляр министерства народного просвещения, который общественность окрестила «циркуляром о кухаркиных детях», уже через месяц обсуждало общество. Эта мера породила шквал критики действий власти. Причем общество осуждало не столько министра

народного просвещения И. Д. Делянова, сколько императора Александра III. Архивный документ 1895 г. показывает, что представители общества, сопоставляя различный стиль управления в двух важнейших учебных округах – Санкт-Петербургском и Московском, отмечали следующее: в гимназии Московского учебного округа «не проникало ни одно из тех улучшений и облегчений учеников и контроля над учителями, которые в Санкт-Петербургском обществе давно уже введены» [30, л. 1].

По признанию попечителя Московского учебного округа П. А. Ширинского-Шихматова, он при личном посещении гимназий особое внимание обращал на «наружную выправку учащихся», «на их осанку, приличие в движениях» и особенно на «порядок встречи и приветствия начальственных лиц» [31, с. 190]. Факты свидетельствуют о том, что попечители учебных округов или их помощники бывали в гимназиях даже еженедельно, обращая пристальное внимание на ход и результаты учебно-воспитательного процесса. Но не только контроль власти и ее вмешательство в организацию педагогического процесса определяли работу школы. Общество вносило ощутимую лепту в формирование у учащейся молодежи нигилистического отношения к жизни. В. П. Недачин отмечал: «Страшная и печальная привычка – унижать школу, всячески ее злословить, относиться к ней с нескрываемым озлоблением – и все это на глазах тех детей, которые в ней воспитывались» [32, с. 471].

В ходе инспекторских проверок ученики сами ставили власть в известность о своих настроениях, преподносили власти «здравые неллицеприятные истины». Главное, что возмущало учащуюся молодежь – углубляющийся до предела разлад школы и жизни. Стремление власти игнорировать объективное развитие жизненных процессов в новых условиях порождало острое недовольство учащихся, переходившее в открытый протест: «Ваша оргия самовластия и произвола подготовила вам катастрофу, и близок день, когда ваше разбойничье властвование рухнет и история поставит вам позорный памятник» [33, с. 175].

Общество доводило до сведения власти свои инициативы. В фондах министров народного просвещения, попечителей учебных округов и их помощников сохранились предложения о оценки мероприятий власти по развитию общего образования в России [30; 34; 35; 36; 37; 38]. Особенно много ходатайств, заявлений, докладных записок в министерство народного просвещения и на имя императора поступало в конце 90-х гг. XIX в. В итоге ряд жалоб на состояние общего образования в России был признан властью справедливым.

В то же время было указано, что многие отрицательные черты в работе школы были сильно преувеличены. Бюрократизм, формализм, «ложные отношения» педагогов и учащихся власть признала как недостатки в работе школы. Для их преодоления Высочайше была учреждена Комиссия по вопросу об улучшениях в средней общеобразовательной школе. В 1900 г. она издала первый выпуск своих трудов. Работа этой комиссии была прервана в феврале 1901 г. убийством министра народного просвещения Н. П. Боголепова. Назначенный на этот пост бывший военный министр П. С. Ванновский игнорировал итоги работы Комиссии Н. П. Боголепова. Император ставил перед П. С. Ванновским задачи: «Успокоить и умиротворить взбаламученное море учащейся молодежи, а затем уже внести желательные перемены в школьную систему» [39, с. 263].

Николай II в Высочайшем рескрипте на имя министра народного просвещения Г. Э. Зенгера 10 июня 1902 г. высказывал свое видение воспитательных функций школы: «Школа, из которой выходит юноша с одними курсовыми познаниями, не сродненный религиозно-нравственным воспитанием в чувством долга, с дисциплиной и уважением к старшим, не только не полезна, но часто вредна» [39, с. 675]. Воспитание учащейся молодежи император связывал с Верой, преданностью Престолу и Отечеству, уважением к семье, умственным и нравственным развитием, порядком и дисциплиной. Но несмотря даже на частую смену министров народного просвещения в начале XX в. в массовой школьной практике все развивалось независимо от власти.

Особой дезорганизации учебно-воспитательный процесс достиг под влиянием первой русской революции 1905–1907 гг. В ходе этого общественного события дети демонстративно сжигали школьную документацию, устраивали скандалы, стреляли в педагогов из рогаток, дружно свистели, взрывали петарды, вырывали двери у школьных зданий, били стекла в окнах. Факты дезорганизации педагогического процесса отмечены и в циркуляре министерства народного просвещения 26 октября 1912 г. «О мерах к устранению упадка в средней школе». Несмотря на усилия власти, формализм и анархия, общее неблагополучие сохраняли занятое положение. Дети под влиянием агитации и пропаганды политических сил, находящихся в оппозиции власти, переходили от академических протестов к политическим требованиям. Свое отношение к школе они связывали с отношением к власти.

Осмысливая события последних лет, современники подчеркивали, что общество поставило «несколько крупнейших исторических задач, и мы не выдержали этого экзамена. У нас не оказалось людей, стоящих на высоте предъявленных к ним требований. Мы оказались умственными и нравственными банкротами. У нас оказалось очень мало людей, соответствовавших историческому моменту. Это не должно удивлять нас, потому что при нашем воспитании и условиях жизни не могло вырасти ничего лучшего» [40, с. 5]. Кризис теории и практики воспитания, политической власти усиливали внешнеполитические обстоятельства.

Вступление России в первую мировую войну, новая общественная обстановка, рост детской беспризорности, отход от ориентации на немецкие педагогические традиции, актуализация американского передового педагогического опыта – все это еще больше распатывало педагогический процесс, размывало его традиционные ориентиры. В начале 1917 г. перспективы развития отечественной школы связывались уже с ведущей ролью детей, а не педагогов как представителей власти: «школы фактически будут вестись самими учениками, то есть учитель будет давать простор интересу, проявляемому учениками» [41, с. 42].

В августе 1917 г. на Первом Всероссийском съезде родительских организаций дискутировался вопрос об отмене Закона Божия в школе. В октябре министерство народного просвещения рассматривало законопроект об удовлетворении предложения Всероссийского съезда деятелей средней школы о вводе учеников старших классов в педагогический совет с совещательным голосом. Учащиеся целых городов бастовали, требуя этой уступки от власти.

Общество все более утверждалось в роли самостоятельного фактора развития общего образования. Оно уже осознало обреченность всех своих попыток партнерского взаимодействия с властью. К 1917 г. российское общество проявляло готовность взять на себя

полную ответственность за дальнейшую судьбу отечественного образования. Длительное упование власти на свое всеилие, сдерживание объективно развивающихся новых явлений в учебно-воспитательном процессе, их приспособление к прежним основам – все это порождало желание полностью отрешить власть от участия в развитии образования, действовать вопреки предписаниям власти.

Функции последней уже несколько десятилетий противоречили социально-педагогическому потенциалу общества, который естественно изменялся под влиянием жизненных процессов. Власть же намеренно игнорировала этот процесс и предлагала обществу такое воспитание, которое соответствовало главенствующей роли власти, ее монополии в общественной жизни. Гимназическое воспитание отражало приоритеты власти, ее ценности и идеологию.

Но механизмы и рычаги власти не позволяли обеспечивать в новых условиях эффективность педагогического процесса, ожидаемые результаты. Объективное развитие жизни и общества «работало» против политики власти. Преувеличив возможности воспитания, его «силу» в столкновении с развитием жизненных процессов, власть с конца XIX в. придерживалась «оборонительной» тактики. Педагогические возможности в управлении ходом истории были уже исчерпаны. Курс на стагнацию жизненных процессов, стабилизацию обреченного уже современники связывали с предстоящим крахом власти: «Мысль, что через школу правительственная рука способна вести жизнь против глубоких общественных течений – пагубная мечта... Жизнь сама, своими средствами сводила на нет и не такие меры» [42, с. 201].

Пред судьбоносными для страны событиями 1917 г. ученики не испытывали верноподданнических чувств. В художественном произведении отражено отношение к власти в связи с революционными событиями 1917 г. Портреты государственных лиц после свержения политической власти в стране инспектор приказал спрятать в учительской. Ученики «пронюхали это и с криком “Казнить царя!” ворвались, оттолкнули сторожиху и сцапали портреты». Объясняя такое поведение гимназистов, инспектор сказал: «Их гнули, теперь они сами хотят гнуть других» [43, с. 404].

В истории взаимодействия власти, общества и воспитания учащейся молодежи наступил принципиально новый этап. Но корни нового типа взаимодействия уходили в педагогическую историю XIX – начала XX в.

Список литературы

1. Егоров, С. Ф. Неизвестное в известном [Текст] / С. Ф. Егоров // Вестник Института теории и истории педагогики РАО. – 2008. – № 2. – С. 5–12.
2. Богуславский, М. В. Педагогические идеалы Н. И. Пирогова [Текст] / М. В. Богуславский // Педагогика. – 2010. – № 9. – С. 98–102.
3. Волгин, Н. А. Социальная политика. Энциклопедия [Текст] / Н. А. Волгин. – М.: Альфа Пресс, 2006. – 416 с.
4. Шевченко, М. М. Конец одного Величия: Власть, образование и печатное слово в Императорской России на пороге Освободительных реформ [Текст] / М. М. Шевченко. – М.: Три квадрата, 2003. – 256 с.

5. *Алешинцев, И. А.* Сословный вопрос и политика в истории наших гимназий [Текст] / И. А. Алешинцев. – СПб.: Тип. М. А. Александрова, 1908. – 86 с.
6. Устав учебных заведений, подведомых университетам [Текст]. – СПб., 1804. – 76 с.
7. Устав гимназий, училищ уездных и приходских [Текст]. – СПб., 1829. – 91 с.
8. Правила для испытания в уездных училищах и гимназиях. Утверждены Министерством Народного Просвещения 29 января 1836 года [Текст] // Сборник распоряжений по Министерству Народного Просвещения. – Т. 2. – СПб.: Тип. Императорской Академии наук, 1866. – С. 164–172.
9. *Аксаков, С. Т.* Избранные сочинения [Текст] / С. Т. Аксаков; сост., вступит. ст. и примеч. В. А. Богданова. – М.: Современник, 1982. – 847 с.
10. Объяснительная записка в дополнение к правилам для учеников гимназий и прогимназий и к правилам о взысканиях [Текст] // Сборник постановлений и распоряжений по гимназиям и прогимназиям Министерства Народного Просвещения. – СПб.: Тип. В. С. Балашева, 1874. – С. 523–542.
11. *Шмид, Е. К.* История среднеучебных заведений в России [Текст] / Е. К. Шмид. – СПб., 1878. – 684 с.
12. *Мариенгоф, А.* Роман без вранья; Циники; Мой век... [Текст]: романы / А. Мариенгоф. – М.: Художественная литература, 1988. – 480 с.
13. *Комаровский, Б. Б.* Роль революционно-демократической педагогики в разработке понятий и терминов [Текст] / Б. Б. Комаровский. – Баку, 1962. – 15 с.
14. Хрестоматия по истории педагогики [Текст]: в 4 т. / сост. Н. А. Желваков. – Т. 4, ч. 1. – М.: Учпедгиз, 1938. – 548 с.
15. Нижегородский государственный архив. Ф. 505. Оп. 407. Д. 1273.
16. Циркуляры по Казанскому учебному округу [Текст]. – 1865. – № 2.
17. Центральный государственный архив республики Татарстан. Ф. 87. Оп. 1. Д. 7713.
18. Нижегородский государственный архив. Ф. 520. Оп. 478. Д. 897.
19. *Анисенкова, А. К.* Нижегородские годы семьи Ульяновых [Текст] / А. К. Анисенкова, Д. А. Балика. – Горький: Волго-Вятское книжное издательство, 1981. – 158 с.
20. Извлечения из отчетов по управлению учебными округами за 1864 год [Текст]. – СПб., 1865. – 79 с.
21. Российский государственный исторический архив. Ф. 581. Оп. 1. Д. 6.
22. Циркуляры по Казанскому учебному округу [Текст]. – 1872. – № 5.
23. *Грингмут, В.* Наш классицизм [Текст] / В. Гринвуд. – М., 1890. – 55 с.
24. История России в XIX века [Текст]: в 9 т. – Т. 4, ч. 2. – М.: Тип. Министерства путей сообщения, 1907. – 386 с.
25. *Розанов, В. В.* Сумерки просвещения [Текст] / В. В. Розанов; сост. Н. Щербаков. – М.: Педагогика, 1990. – 621 с.
26. *Сиротинин, А.* Два типа учителей [Текст] / А. Сиротинин // Вестник воспитания. – 1917. – № 7/8. – С. 62–91.
27. *Миропольский, С. И.* Идея воспитывающего обучения [Текст] / С. И. Миропольский // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1871. – Ч. 153, отд. 3 (январь). – С. 1–25.

28. Чуковский, К. И. Гимназия. Воспоминания детства [Текст] / К. И. Чуковский. – М.: Изд-во детской литературы, 1940. – 92 с.
29. Маттиас, А. Практическая педагогика средних учебных заведений. Приложение к циркулярам по Московскому учебному округу [Текст] / А. Маттиас. – М.: Тип. Лиснера и К, 1899. – 346 с.
30. Российский государственный исторический архив. Ф. 1604. Оп. 1. Д. 223.
31. Алешинцев, И. А. История гимназического образования в России [Текст] / И. А. Алешинцев. – СПб., 1912. – 346 с.
32. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX вв. [Текст] / сост. П. А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1990. – 608 с.
33. Лейберов, И. Солдат революции [Текст] / И. Лейберов, Г. Почебут // Нева. – 1960. – № 2. – С. 173–180.
34. Российский государственный исторический архив. Ф. 581. Оп. 1. Д. 11.
35. Российский государственный исторический архив. Ф. 733. Оп. 26. Д. 338.
36. Российский государственный исторический архив. Ф. 970. Оп. 1. Д. 418.
37. Российский государственный исторический архив. Ф. 1604. Оп. 1. Д. 224.
38. Российский государственный исторический архив. Ф. 1164. Оп. 1. Д. 170.
39. Хрестоматия по истории педагогики [Текст] / сост. Н. А. Желваков. – М.: Учпедгиз, 1936. – Т. 4, ч. 2. – 516 с.
40. Вахтеров, В. П. Основы новой педагогики [Текст] / М.: Товарищество И. Д. Сытина, 1916. – 591 с.
41. Поляков, С. Н. Средняя школа как «дом юношества» и ее самоопределение [Текст] / С. Н. Поляков // Учитель. – 1917. – № 2/3. – С. 42–49.
42. Сперанский, Н. Кризис русской школы. Торжество политической реакции [Текст] / Н. Сперанский. – М.: Тип. Кушнеров, 1914. – 271 с.
43. Кочин, Н. И. Собрание сочинений [Текст]: в 3 т. / Н. И. Кочин. – М.: Худ. лит., 1978. – Т. 3. – 542 с.
44. Циркуляры по Московскому учебному округу [Текст]. – 1907. – № 1–12.

References

1. Egorov S. F. Neizvestnoe v izvestnom. *Vestnik Instituta teorii i istorii pedagogiki RAO*. 2008, No. 2, pp. 5–12.
2. Boguslavskiy M. V. Pedagogicheskie idealy N. I. Pirogova. *Pedagogika*. 2010, No. 9, pp. 98–102.
3. Volgin N. A. *Sotsialnaya politika. Entsiklopediya*. Moscow: Alfa Press, 2006. 416 p.
4. Shevchenko M. M. *Konets odnogo Velichiya: Vlast, obrazovanie i pechatnoe slovo v Imperatorskoy Rossii na poroge Osvoboditelnykh reform*. Moscow: Tri kvadrata, 2003. 256 p.
5. Aleshintsev I. A. *Soslovnyy vopros i politika v istorii nashikh gimnaziy*. St. Petersburg: Tip. M. A. Aleksandrova, 1908. 86 p.
6. *Ustav uchebnykh zavedeniy, podvedomykh universitetam*. St. Petersburg, 1804. 76 p.
7. *Ustav gimnaziy, uchilishch uezdnykh i prikhodskikh*. St. Petersburg, 1829. 91 p.

8. Pravila dlya ispytaniya v uezdnykh uchilishchakh i gimnaziyaikh. Utverzhdeny Ministerstvom Narodnogo Prosveshcheniya 29 yanvarya 1836 goda. *Sbornik rasporyazheniy po Ministerstvu Narodnogo Prosveshcheniya*. Vol. 2. St. Petersburg: Tip. Imperatorskoy Akademii nauk, 1866. P. 164-172.
9. Aksakov S. T. *Izbrannye sochineniya*. Moscow: Sovremennik, 1982. 847 p.
10. Obyasnitelnaya zapiska v dopolnenie k pravilam dlya uchenikov gimnaziya i progimnaziya i k pravilam o vzyskaniyaikh. *Sbornik postanovleniy i rasporyazheniy po gimnaziya i progimnaziya Ministerstva Narodnogo Prosveshcheniya*. St. Petersburg: Tip. V. S. Balasheva, 1874. Pp. 523-542.
11. Shmid E. K. *Istoriya sredneuchebnykh zavedeniy v Rossii*. St. Petersburg, 1878. 684 p.
12. Mariengof A. *Roman bez vranya. Tsini. Moy vek...: romany*. Moscow: Khudozhestvennaya literatura, 1988. 480 p.
13. Komarovskiy B. B. *Rol revolyutsionno-demokraticheskoy pedagogiki v razrabotke ponyatiy i terminov*. Baku, 1962. 15 p.
14. Zhelvakov N. A. (Comp.) *Khrestomatiya po istorii pedagogiki: in 4 vol.* Vol. 4, part. 1. Moscow: Uchpedgiz, 1938. 548 p.
15. Nizhegorodskiy gosudarstvennyy arkhiv. F. 505. Op. 407. D. 1273.
16. Tsirkulyary po Kazanskomu uchebnomu okrugu. 1865. No. 2.
17. Tsentralnyy gosudarstvennyy arkhiv respubliki Tatarstan. F. 87. Op. 1. D. 7713.
18. Nizhegorodskiy gosudarstvennyy arkhiv. F. 520. Op. 478. D. 897.
19. Anisenkova A. K., Balika D. A. *Nizhegorodskie gody semyi Ulyanovykh*. Gorkiy: Volgo-Vyatskoe knizhnoe izdatelstvo, 1981. 158 p.
20. Izvlecheniya iz otchetov po upravleniyu uchebnymi okrugami za 1864 god. St. Petersburg, 1865. 79 p.
21. Rossiyskiy gosudarstvennyy istoricheskiy arkhiv. F. 581. Op. 1. D. 6.
22. Tsirkulyary po Kazanskomu uchebnomu okrugu. 1872. No. 5.
23. Gringmut V. *Nash klassitsizm*. Moscow, 1890. 55 p.
24. Istoriya Rossii v XIX veka: in 9 vol. Vol. 4, part 2. Moscow: Tip. Ministerstva putey soobshcheniya, 1907. 386 p.
25. Rozanov V. V. *Sumerki prosveshcheniya*. Moscow: Pedagogika, 1990. 621 p.
26. Sirotinin A. Dva tipa uchiteley. *Vestnik vospitaniya*. 1917, No. 7/8, pp. 62-91.
27. Miropolskiy S. I. Ideya vospityvayushchego obucheniya. *Zhurnal Ministerstva Narodnogo Prosveshcheniya*. 1871, part 153-3 jan., pp. 125.
28. Chukovskiy K. I. *Gimnaziya. Vospominaniya detstva*. Moscow: Izd. detskoy literatury, 1940. 92 p.
29. Mattias A. *Prakticheskaya pedagogika srednikh uchebnykh zavedeniy. Prilozhenie k tsirkulyaram po Moskovskomu uchebnomu okrugu*. Moscow: Tip. Lissnera i K, 1899. 346 p.
30. Rossiyskiy gosudarstvennyy istoricheskiy arkhiv. F. 1604. Op. 1. D. 223.
31. Aleshintsev I. A. *Istoriya gimnazicheskogo obrazovaniya v Rossii*. St. Petersburg, 1912. 346 p.
32. Lebedev P. A. (Comp.) *Antologiya pedagogicheskoy mysli Rossii vtoroy poloviny XIX - nachala XX vv.* Moscow: Pedagogika, 1990. 608 p.

33. Leyberov I., Pochebut G. Soldat revolyutsii. *Neva*. 1960, No. 2. S. 173–180.
34. Rossiyskiy gosudarstvennyy istoricheskiy arkhiv. F. 581. Op. 1. D. 11.
35. Rossiyskiy gosudarstvennyy istoricheskiy arkhiv. F. 733. Op. 26. D. 338.
36. Rossiyskiy gosudarstvennyy istoricheskiy arkhiv. F. 970. Op. 1. D. 418.
37. Rossiyskiy gosudarstvennyy istoricheskiy arkhiv. F. 1604. Op. 1. D. 224.
38. Rossiyskiy gosudarstvennyy istoricheskiy arkhiv. F. 1164. Op. 1. D. 170.
39. Zhelvakov N. A. (Comp.) *Khrestomatiya po istorii pedagogiki*. Vol. 4. Part 2. Moscow: Uchpedgiz, 1936. 516 p.
40. Vakhterov V. P. *Osnovy novoy pedagogiki*. Moscow: Tovarishchestvo I. D. Sytina, 1916. 591 p.
41. Polyakov S. N. Srednyaya shkola kak „dom yunoshestva“, i ee samoopredelenie. *Uchitel*, 1917, No. 2/3, pp. 42–49.
42. Speranskiy N. *Krizis russkoy shkoly. Torzhestvo politicheskoy reaksii*. Moscow: Tip. Kushnerov, 1914. 271 p.
43. Kochin N. I. *Sobranie sochineniy: in 3 vol.* Vol. 3. Moscow: Khud. lit, 1978. – 542 p.
44. Tsirkulyary po Moskovskomu uchebnomu okrugu. 1907. No. 1–12.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2015, № 5

В. И. ВОДОВОЗОВ ОБ ОТЕЧЕСТВЕННОМ СРЕДНЕВЕКОВОМ ПРОСВЕЩЕНИИ (к 190-летию со дня рождения)

V. I. VODOVOZOV ON DOMESTIC MEDIEVAL EDUCATION (for the 190th anniversary)

Беленчук Лариса Николаевна

Старший научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», кандидат исторических наук

E-mail: larisa_belenchuk@mail.ru

Larisa N. Belenchuk

Senior Researcher of the Laboratory for the History of Pedagogy and Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, PhD (History)

E-mail: larisa_belenchuk@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается известный гимназический учебник русского педагога В. И. Водовозова «Древняя русская литература от начала грамотности до Ломоносова» как историко-педагогический источник. Анализируется подход автора к историческим фактам и источникам, трактовка им значения их в отечественном просвещении, их места в педагогической культуре России.

Annotation. The article deals with the famous gymnasium textbook by Russian teacher V. I. Vodovozov “Ancient Russian Literature from the Beginning of Literacy to Lomonosov” as historical-pedagogical source. The article analyses the author’s approach to historical facts and sources, interpretation of their value in the national education, their place in the pedagogical culture of Russia.

Ключевые слова: В. И. Водовозов, словесность, история российской педагогики, средневековое образование, исторические источники.

Keywords: V. I. Vodovozov, literature, history of the Russian pedagogy, medieval education, historical sources.

Известный русский педагог-словесник В. И. Водовозов в своих научных трудах охватывал самые разносторонние области педагогического знания. В числе его интересов была и историческая тематика. В своей книге, изданной в 1872 г. «Древняя русская литература от начала грамотности до Ломоносова», являющейся учебным пособием по истории словесности для учащихся гимназий, автор затрагивает общие вопросы развития русской культуры, включая и область педагогики.

Отечественную книжность, которая вся в Средние века на Руси была целиком дидактична и уже поэтому может быть отнесена к сфере истории педагогики, автор подразделяет на три основных периода: 1 – развитие книжности и письма под влиянием Византии в «дотатарское» время, 2 – «усиление и новое развитие византийских начал в московский период» и 3 – «их падение» в переходное время [1, с. 127]. Соответственно, мы можем приблизительно определить и хронологические рамки этих периодов: X–XIII вв.; XIV–XV вв. и XVI–XVII вв. Это в целом соответствует общепринятой современной историко-культурной хронологии.

Автор настаивает на практически полном тождестве (для первоначального периода древней словесности) византийской и русской духовной литературы, подразделяя ее на следующие группы: толкования на Священное писание; проповеди, послания или поучения; полемические сочинения против сект и латинской (римско-католической. – Л. Б.) веры; жития святых. Такое заимствование вполне естественно – вместе с православной верой на Русь пришла и соответствующая книжная культура. При полной сопоставимости этой культуры с аналогичной культурой Западной Европы все же в ней имелись и существенные отличия, и в первую очередь – практически полное отсутствие «недушеполезной» литературы. Таким образом, вся литература на Руси имела воспитательный характер. Это отнюдь не означает, что она вся была моралистична, напротив, прямая мораль, являющаяся самым негодным педагогическим средством, в ней практически отсутствовала.

В. И. Водовозов также справедливо замечает, что **отечественная словесность постепенно приобретала все более самобытный характер**. Так, в поучения часто, наряду с духовными образами и наставлениями, проникали житейские, обыденные наказания, что мы видим, например, в Поучении Владимира Мономаха («соблюдать слово Господне» и здесь же «есть и пить без шума великого»); наряду с византийскими сборниками духовной литературы, имели хождение и «отреченные» (запрещенные церковью) книги – разные восточные сказки, «чаровники», астрологические таблицы, которыми увлекался как простой народ, так и образованные слои общества.

Главный вывод автора состоит в том, что, поскольку, по его мнению, византийское образование было для нас чуждым и искусственным, оно все больше удаляло образованные сословия от народа. У народа-де было какое-то свое образование, отличное от школы власть имущих. Откуда явилась такая мысль, совершенно непонятно. Известно, что и грамота (Кирилл и Мефодий), и первые книги, и школы пришли к нам из Византии. Средневековые источники свидетельствуют о демократичности древнерусского образования, которое (по преимуществу) все слои, и власть имущие и простые, как тогда было в Европе, и на Западе, и на Востоке, получали в монастырях. В летописи есть лишь одно упоминание о «школах ученья книжного» [2, с. 132], куда брали детей знатных фамилий, но что

собой представляли эти школы, сколько они существовали, об этом источники умалчивают. Здесь же в летописи совершенно ясно сказано, что «не слышали они раньше учения книжного» [2, с. 135]. Важным фактом явилось то, что образование у русских сразу же возникло на родном языке, поэтому книги и богослужение были доступны людям, хотя язык церковный и отличался от простонародного. Разумеется, вначале литература была переводной, но постепенно возникала и своя собственная книжность.

Духовное завещание (поучение) Владимира Мономаха детям показывает, как «христианское учение стало входить в жизнь, выражаясь преимущественно в делах милосердия и в снисхождении к ближнему» [1, с. 127].

Ордынское иго разорило Русь и в культурном отношении, обычаи стали более грубыми и азиатскими, упростился язык, были физически уничтожены многие памятники культуры. По мнению В. И. Водовозова, найдя прибежище в монастырях, «русский человек часто забывал о своих отношениях к остальным людям и создавал свой вымышленный мир, где лучше жилось ему» [1, с. 126]. Здесь мы видим явное упрощение и просто неверное толкование ситуации. Русский человек бежал в монастырь не в поисках лучшей жизни, а просто потому, что ему деваться было некуда. Жилища были сожжены, поля уничтожены, запасы украдены. Что же ему оставалось делать и куда идти?

В монастырях люди отнюдь не уединялись и не «забывали о своих отношениях к другим людям» (это относится только к скитам, которых было немного), а жили большой или малой общиной, имея все общее. При этом о «мире» члены общины никогда не забывали, а имели с ним тесное общение. В монастыри потоком текли люди, так как жизнь монахов казалась очень привлекательной именно в моральном отношении. К тому же в то время обители выполняли самые различные функции: это были прежде всего места для молитвы, но одновременно и школы, и больницы, и дома призрения.

Вполне в духе своего времени В. И. Водовозов противопоставляет древнерусскую «азиатскую» культуру культуре новой, европейской, полагая только последнюю истинной, настоящей. С позиции европоцентризма, которой неукоснительно следует автор, все неевропейское естественным образом предстает в его глазах отсталостью.

Характеризуя первый период русской средневековой книжности, автор говорит о житиях святых как о любимом чтении народа, здесь же он говорит о возникновении монашества, называя главной его причиной недовольство миром, обществом. С этим трудно не согласиться, хотя все же основным мотивом было стремление к богообщению, к сосредоточению, к отходу от мирской суеты. Оставаясь в миру, трудно было не участвовать и в языческих обрядах, еще широко принятых в обществе, праздниках, что и побуждало христиан удаляться от мира. Здесь же автор, противореча сам себе, размышляет о том, что отшельническая жизнь «в сущности, не удаляла их [монахов. – Л. Б.] от света, а, напротив, возбуждая удивление, привлекала к ним толпы людей благочестивых» [1, с. 131].

Эта оценка гораздо больше соответствует действительности: монастыри были активной составной частью того общества. Возьмем для примера самую известную общину на Руси времен ига – обитель преподобного Сергия Радонежского. Община эта являлась примером для всех окружающих людей организацией своей жизни. Проповедуя нестяжательство, Троицкий игумен высоко ценил человеческое достоинство и не приветствовал

нищеты и попрошайничества. Широко известна история, когда он, не имея чем прокормить братию, нанялся делать крыльцо у зажиточного крестьянина, попросив у него заплесневелых сухарей как оплату за свой труд [3, с. 63–64].

Преподобный Сергий показывал пример внутренней свободы своим отношением со всеми окружающими, включая сильных мира сего. Так, он несколько раз отказывал митрополиту Московскому в просьбе стать его преемником. Рядом со страхом Божиим, как основой воспитания братии и мирян, всегда присутствовала идея любви и смирения: «Любовь равно имея ко всем человекам, никогда же в ярость не впадал» [3, с. 74]. Известна личная скромность игумена, которого посетители принимали за простого монаха из-за бедной одежды и смиренного поведения. Глубокое смирение и сознание своих недостатков – стимул духовного совершенствования, на церковном языке – «внутреннего делания». Духовные идеалы Сергия Радонежского с помощью сподвижников и учеников преподобного распространились по другим монастырям средневековой Руси.

Личностный подвиг преподобного Сергия обогатил русскую культуру чувствованием высоты человеческого призвания. А. С. Запесоцкий и А. В. Карпов пишут, что «игумену Радонежскому принадлежит утверждение на Руси новой идеи личности, отражающей гуманистический дух русского Предвозрождения, – которое было столь непохоже на западное, хотя во многом с ним и перекликалось» [4]. Авторы свидетельствуют о том, что Сергий Радонежский явил собой возможность бесконечного совершенствования человека вплоть до его святости, «божественного состояния».

Таким образом, монашеская община того времени – это отнюдь не изолированная единица, живущая в полном отрыве от мирян, но важный элемент воспитания и образования общества.

В. И. Водовозов скептически относился к мистической стороне христианства, а значит, и к чудесам, которые описаны в житиях святых. Однако он признает, что описания мученичества и чудесных избавлений от напастей и исцелений воспитывали в людях твердость духа и стойкость в любых испытаниях. Но особенно привлекательным для него является полное нестяжательство святых, их долготерпение, а также милосердие, с которым они относились к страдающим людям. Можно утверждать, что, признавая социальную функцию монастырей, он практически не замечает их христианско-воспитательного значения, хотя и свидетельствует об их исторической прогрессивности относительно язычества.

Так, повествуя о житии просветителя зырян Стефана Пермского, В. И. Водовозов отмечает, что зыряне крестились, почувствовав государственную силу Москвы. На самом деле, племена, которым проповедовал св. Стефан, были просто поражены его полным бескорыстием (он никогда ничего не брал у людей, чем сильно отличался от сборщиков ясака, временами присылаемыми московской властью) и желанием улучшить их быт, научить их грамоте (сам же святой и создал для них букварь на родном языке).

В целом автор довольно подробно и с большим участием описывает сюжеты житийной литературы, особенно из жития преподобного Феодосия, основателя Киево-Печерской лавры, отмечая их доступность и назидательность для народа; но выводы его не отличаются оригинальностью, сделаны в духе времени, и поэтому достаточно скептически трактуют подобные исторические источники.

Интересен анализ В. И. Водовозовым книжности эпохи Ивана Грозного. В укреплении Московской Руси и в воспитании сознания общества XVI в. огромную роль сыграли общерусские книги – так называемые Своды, среди которых Лицевой летописный свод, Великие Минеи-Четвы митрополита Макария (помесячное богослужбное чтение, включавшее разные тексты назидательного характера), Книга Степенная царского родословия – исторический труд, посвященный династии Рюриковичей от княгини Ольги до Ивана Грозного, Домострой.

Автор сетует на изменившиеся в худшую сторону нравы Москвы, которая стала столицей царства. Вместо прежней скромности и смирения явились «блеск, богатство и роскошная обрядность. В Москве уже надо всеми сердечными влечениями преобладают расчет, цели государственные» [1, с. 143]. Но иначе и не могло быть, столица крупного государства – это не захолустный город. Так или иначе борьба за власть, политика, дворцовые интриги, возникающие в любом государстве вокруг персоны государя, меняют нравы не в лучшую сторону.

Автор описывает популярные дидактические сборники литературы Московского государства, имеющие общее название «Пчела». В них публиковались не только богословские труды, но и разные сведения из мира природы, которые автору кажутся наивными и лишены смысла. Особенную насмешку вызывают у него сведения о дальних странах, не имеющих отношения к жизни народа. «Смешно толковать о сердоликах и гиацинтах (речь идет о драгоценных минералах), когда не знаешь и о самых близких предметах, что у тебя всякий день перед глазами!» [1, с. 145]. Отвлеченные сведения представляются ему для образования ненужными. Совершенно непонятны эти претензии еще и потому, что в сборники часто попадали тексты раннего (начиная с XI в.) периода развития книжности. Ну что ж, такова была наука того времени. Русь еще не приобщилась к великому европейскому источнику научных знаний, зато всю черпала их из источника древней духовной мудрости.

Приведем еще один пример толкования автором древних текстов. Для этого понадобится довольно длинная цитата из сборника: «Поклоняйся всякому старшему; меньших принимай с любовью, милуй их и вздохни о них к Богу; князя бойся всею силою, как ученик учительского жезла: так научишься и бояться Бога; поклоняйся всякому ради смирения; поклоняясь, пройдешь и под многоветвистым деревом; ищи во всем простоты: в пище и одежде, и не стыдись нищеты...» В. И. Водовозов считает, что здесь больше воспитывается низкопоклонство, чем скромность, и «рабская угодливость», чем любовь. С тем же высокомерием судит он и об общем нравственном климате Московской Руси, где, по его мнению, «довольствовались узкой нравственностью, требовавшей только исполнения известного обряда». При этом он отмечает, что были, конечно, люди, следовавшие высоким принципам христианства. Но это ведь в любом обществе так: подавляющее большинство живет, как живется, и лишь некоторые люди являют собой высокий пример для остальных.

Таким образом, несмотря на явное желание автора как можно полнее и объективнее познакомить читателей и учащихся с древнерусской литературой, видим тенденциозное ее истолкование. Византийскую образованность он, мягко говоря, недооценивает («Византия не дала нам никакой науки» [1, с. 156]), – и это несмотря на то, что в Константинополе возник первый европейский университет – Магнавра (V в.), в то время, когда в остальной

Европе о науке даже не помышляли, а византийские мыслители свободно включали в свои сочинения всех древнегреческих авторов, которые и стали известны в Европе из трудов византийцев. Наука, правда, была преимущественно гуманитарной, но невозможно судить о ее отсутствии.

Особо следует остановиться на характеристике автором свода правил семейной жизни – на Домострое, который почему-то отнесен им к XIV в. (авторство составления полной версии памятника обычно приписывают священнику Сильвестру, члену Избранной Рады при Иване Грозном; хотя известно много его редакций, есть, конечно, и более ранние). Автора возмущает собрание принципов внешнего благочестия, содержащееся в этом памятнике. Там и действительно достаточно много наставлений на эту тему, но любой верующий человек знает, что истинное благочестие начинается именно с внешнего порядка, без него не может создаться и внутреннего. Правила Домостроя представляются ему нелепыми, хотя они, безусловно, имеют глубокий смысл, воспитывающий благоговейное отношение к предметам культа. Автор, по-видимому, так далек от предмета своего рассуждения, что осознать смысл даже самых простых начал религии не в состоянии. Эта калька – о якобы «внешнем благочестии» русского народа перешла впоследствии и в советскую литературу. Как говорится, нет человека без греха, и зол в древнерусском обществе было достаточно, но делать на основании этого вывод о каком-то особом фарисействе и исключительно внешнем благообразии русских невозможно.

Равно как из проповедей иерархов того времени В. И. Водовозов делает вывод о безнравственном и диком состоянии общества. Но проповеди – это такой жанр, задача которого, среди прочих, – обличить разные недостатки людей и общества в целом, показать пути их исправления и преодоления. Это с начала церкви – и по сегодняшней день так. Поэтому в определенной части проповеди священник в концентрированном, понятном и ярком, запоминающемся виде преподносит общине реестр, если так можно выразиться, тех недостатков, которые мешают ей стать истинно христианской.

Критическое отношение к христианской церкви на Руси органично дополняется у В. И. Водовозова сочувственным отношением к сектам и ересям. Это-де признак свободлюбия народа. И – ни слова о том, что это «свободлюбие», поразившее при Иване III сам великокняжеский дом, могло окончиться как минимум потерей культурной идентичности, а вполне вероятно – и политической самостоятельности государства. Читаем у Карамзина, который детально исследовал древнерусскую историю и является поэтому авторитетным свидетелем: «...государь в то же время изъявил похвальную умеренность в случае важном для веры, в расколе столь бедственном... что благочестивая земля русская не видала подобного соблазна от века Ольгина и Владимирова» [5, с. 170]. В глазах выдающегося русского историка эти ереси были настоящими бедствиями, невиданными со времен языческой Руси! И далее: «Все зараженные ересью составляли между собою некоторый род тайного общества, коего гнездо находилось в палатах митрополитовых: там они сходились уместовать и пировать» [5, с. 175]. То есть историк утверждает, что это была не просто ересь церковная, но антигосударственное движение. Именно поэтому власть, поначалу отнесшись к ней милостиво, впоследствии все же вынуждена была казнить еретиков, что находит полное оправдание в глазах Н. М. Карамзина: «Но если кроткие наставления

не имеют действия; если явный, дерзостный соблазн угрожает церкви и государству, коего благо тесно связано с ее невредимостью, тогда ни митрополит, ни духовенство, но государь может справедливым образом казнить еретиков» [5, с. 291]. Так что к свободолюбию народа это все не имеет никакого отношения.

Что касается оценки В. И. Водовозовым развития нравственности у русского народа, то она также спорна. Простая государственная дисциплина кажется ему рабством, представления средневековых мыслителей – недостаточно научными (!), деятельность монастырей – малоактивной и бесполезной для мирян и пр. Прагматизм, социологизм и рационализм – вот философское кредо автора, который с этой точки зрения и измеряет историческое значение русской средневековой книжности. Возможен ли такой подход? Да, разумеется, но он весьма ограничен и методологически односторонен, так как не принимает в расчет особенности исторической эпохи и исходит не столько из фактов, сколько из своих представлений о них.

В наше время постепенно уходит в прошлое противопоставление русской и западноевропейской средневековой книжности, характерное для литературы XIX в.: все большее число исследователей считают русскую и западную словесность двумя потоками единой общеевропейской культурной традиции. Видный историк литературы, профессор А. Н. Ужанков пишет, что «внутри нее [этой традиции. – Л. Б.] были приведены в единство самые различные жизненные моменты, поэтому она обладала необыкновенной устойчивостью и эластичностью, пережив эллинизм, христианство, эпоху Возрождения, эпоху барокко и классицизма: «Скрепками, удерживающими ее, были: знание, мораль, речь, образ человека» [6, с. 10]. Эта устойчивая система не зависела от политических и экономических перемен, ее «скрепы» носили духовный характер, хотя, разумеется, общественное устройство не могло не оказывать на нее своего влияния.

Подводя итог, отметим, что В. И. Водовозов собрал для гимназического учебника множество фактов, источников, которые системно характеризуют развитие отечественной книжности в Средние века, дав подробный их анализ, но сам его подход и сделанные выводы находятся с ними в противоречии и отражают не столько особенности развития дидактической литературы в данный период, сколько представления о нем либеральных слоев русского общества конца XIX в.

Список литературы

1. Водовозов, В. И. Древняя русская литература от начала грамотности до Ломоносова [Текст] / В. И. Водовозов. – СПб., 1872. – 350 с.
2. Памятники литературы Древней Руси. XI – начало XII века [Текст] / сост. и общ. ред. Д. С. Лихачева, Л. А. Дмитриева. – М., 1978. – 413 с.
3. Житие и чудеса преподобного Сергия, игумена Радонежского [Текст]. – Сергиев Посад, 2001. – 287 с.
4. Запесоцкий, А. С. Великий русский просветитель [Текст] / А. С. Запесоцкий, А. В. Карпов // Педагогика. – 2007. – № 5 – С. 3–13.
5. Карамзин, Н. М. История государства Российского [Текст]: в 12 т. / Н. М. Карамзин. – Т. 6–7. – СПб.: Изд. А. С. Суворина, 1888–1889.

6. Ужанков, А. Н. Историческая поэтика древнерусской словесности. Генезис литературных формаций [Текст] / А. Н. Ужанков. – М., 2011. – 512 с.

References

1. Vodovozov V. I. *Drevnyaya russkaya literatura ot nachala gramotnosti do Lomonosova*. St. Petersburg, 1872. 350 p.
2. Likhachev D. S., Dmitriev L. A. (Comp.) *Pamyatniki literatury Drevney Rusi. XI – nachalo XII*. Moscow, 1978. 413 p.
3. *Zhitie i chudesa prepodobnogo Sergiya, igumena Radonezhskogo*. Sergiev Posad, 2001. 287 p.
4. Zapesotskiy A. S., Karpov A. V. Velikiy russkiy prosvetitel. *Pedagogika*. 2007, No. 5, pp. 3–13.
5. Karamzin N. M. *Istoriya gosudarstva Rossiyskogo*. Vol. 6–7. St. Petersburg: Publ. A. S. Suvorin, 1888–1889.
6. Uzhanov A. N. *Istoricheskaya poetika drevnerusskoy slovesnosti. Genezis literaturnykh formatsiy*. Moscow, 2011. 512 p.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2015, № 5

КОНСТРУКТИВНО-ТЕХНИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ДИДАКТИКИ: ДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ (методология, структура)

CONSTRUCTIVE-TECHNICAL DIDACTIC FUNCTION: DIDACTIC MODEL OF EDUCATION
(methodology, structure)

Перминова Людмила Михайловна

Профессор кафедры управления развитием образовательных систем ГАОУ ВПО «Московский институт открытого образования», доктор педагогических наук, профессор
E-mail: lum1030@yandex.ru

Perminova Liudmila M.

Professor, Department of Personnel Management, Moscow Institute of the Open Education, Doctor of Education, Professor
E-mail: lum1030@yandex.ru

Аннотация. Практико-ориентированный характер дидактики детерминирован ее особой – конструктивно-технической – функцией, тесно связанной с теоретической функцией этой науки тем, что теоретическое дидактическое знание является нормативным, руководящим ориентиром для разработки образовательных технологий, построения дидактических и методических систем. Зачастую новые технологии и методики разрабатываются без достаточного дидактического обоснования, имеет место смещение понятий «модель», «проект», «система», «технология». В свете современных исследований дидактики необходимо рассмотреть вопрос о дидактической модели обучения и моделировании как современном методе развития теории и практики обучения.

Annotation. Practical character of didactics is determined by its special constructive-technical function, closely connected with theoretical function of this science by the fact that theoretical didactic knowledge is a normative and leading baseline for education technologies development, construction of didactic and methodic systems. Very often new technologies and teaching methods are developed without sufficient didactic grounding, such notions as “model”, “project”, “system”, “technology” being confused. It is necessary to consider the issue of didactic model of education and modelling as a modern method of education theory and practice development with due regard to the modern didactic research.

Ключевые слова: сущее и должное, теоретическая и конструктивно-техническая функции дидактики, обучение, моделирование, модель, дидактическая модель, проект, система, дидактический закон, закономерность, принцип.

Keywords: matter and due, theoretical and constructive-technical didactic function, education, modelling, model, didactic model, project, system, didactic law, mechanism, principle.

Вопросы состава и структуры дидактического знания активно разрабатывались учеными (М. А. Данилов, Ю. К. Бабанский, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, Л. Я. Зорина, М. Н. Скаткин, Т. И. Шамова и др.). Дидактике свойственны общенаучные функции: описательная, объяснительная, предсказательная, а также синтезирующая, интегративная, практическая; составной частью последней является конструктивно-техническая функция.

Исследование вопроса о конструктивно-технической функции дидактики лежит в плоскости методологического принципа взаимосвязи теории и практики. Установлено, что дидактике и педагогике в целом присуща *научно-теоретическая функция*, как и фундаментальным наукам (физика, химия, психология и др.), и *конструктивно-техническая функция* [1; 2].

Это означает, что дидактика, хотя и опирается на многие науки – естественные, социальные, гуманитарные, – располагает собственным теоретическим знанием (законы, теории, принципы), которое служит методологическим и теоретическим ориентиром для обоснования и построения практики обучения. Методологическое основание гносеологической взаимосвязи теоретической и конструктивно-технической функций дидактики кроется в специфике обучения – объекта дидактики – как специально конструируемой части педагогической действительности, в которой «категории сущего и должного сочетаются» (Н. П. Груздев, В. В. Краевский). Установлено, что дидактическое знание имеет системную структуру, адекватную структуре научной теории, и включает эмпирическое, теоретическое, метатеоретическое и прикладное знание [3; 4]. Таким образом, теоретическое дидактическое знание выполняет нормативную функцию для построения дидактических моделей, проектов, дидактических и методических систем.

Среди этой триады понятий (модель, проект, система) важнейшим является понятие «модель» (дидактическая модель) именно потому, что модель является результатом использования *моделирования – научного метода*, в то время как проект и система являются результатом деятельности – проектирования, конструирования (ни проектирование, ни конструирование не относятся к числу научных методов). Уточним понятия «конструирование», «моделирование», «проектирование», которые нередко употребляют в качестве синонимов. Первый термин толкуется как «составление плана деятельности»; второй – как «совокупность методов построения моделей и изучения на них соответствующих явлений, процессов, систем объектов (оригиналов)» [5, с. 111–112; 6].

Использование модели (от лат. *modulus* – «образец, норма, мера») оказывается целесообразным для рационализации способов построения вновь конструируемых объектов. Моделирование можно рассматривать в качестве более точного процесса конструирования интересующих нас объектов, процессов, систем, учитывая, что в дидактике используются описательные модели, нормы построения которых должны отвечать теоретическому знанию – дидактическим законам, теориям, принципам. Применение метода моделирования связано с использованием таких методов, как аналогия, сопоставительный анализ, абстрагирование, анализ, синтез, идеализация [5; 7].

Культурологический аспект терминов «проект», «проектирование» характеризует образ желаемого, будущего целого. Создание проектов связано с анализом и распределение ресурсов, одним из важнейших условий проектирования является их «стягивание» и

рассредоточение на основе приемов ассоциации и композиции. В дидактике проектирование нередко используется для развития умений творческой деятельности, предполагая достаточно свободный выбор ресурсов. Поэтому термин «проектирование» может употребляться в границах дидактической модели, отражая последовательный характер ее построения [6].

Дидактическая модель – это описательная модель и конкретизирована структурной формой. Описательность дидактической модели детерминирована законами, закономерностями и принципами дидактики в инвариантных и вариативных характеристиках процесса обучения [1]. Отсутствие математического аппарата не снижает ее научного значения.

Отметим особенности построения дидактической модели обучения как *специально организованной, развивающейся системы*.

1. В построении дидактической модели процесса обучения следует учитывать все его уровни: социальный, педагогический/теоретический, дидактический/нормативный, индивидуально-практический, – основательно охарактеризованных в работах М. Н. Скаткина, В. В. Краевского, И. Я. Лернера, Ю. К. Бабанского, В. И. Загвязинского, которые также исследовались зарубежными дидактами (Г. Нойнер, Л. Клигберг, В. Оконь, И. Марев).

2. Отметим абсолютную гуманитарность обучения: являясь специально конструируемой частью педагогической действительности, оно обращено к сознанию и опыту человека, характеризуется двусубъектностью деятельности как целе- и ценностно направленным взаимодействием учителя и учащихся; структура обучения характеризуется трехсторонностью, являясь неразъемной целостностью («преподавание – содержание образования – учение») [3]. Специфической чертой обучения является то, что действительность включена в педагогический процесс (В. В. Краевский).

3. В конструировании процесса обучения со всей необходимостью проявляется взаимосвязь теоретической и конструктивной (нормативной) функций дидактики. Учитывая уровневый характер обучения (форма социального взаимодействия; процесс обучения на теоретическом/педагогическом уровне; процесс обучения на дидактическом/нормативном уровне – учебный процесс, включающий учебный предмет; индивидуально-практический уровень, представленный деятельностью учителя, организующего деятельность учащихся), необходимо иметь в виду, что в дидактической модели обучения каждый его уровень должен быть описан фундаментальным дидактическим знанием и технологически (как способ деятельности в практике обучения), – при этом *все уровни должны быть взаимосвязаны*.

4. Отмеченное позволяет говорить о системном, гуманитарном (аксиологическом, деятельностном и предметном) характере обучения, что позволяет построить предварительно *дидактическую метамоделю* обучения, в которой должны быть следующие компоненты:

а) *аксиологический* компонент (ценностное основание модели, русло целей; иерархия ценностей выражает потребности и мотивы субъектов обучения);

б) *описательный* (представляет замысел/цель, соответствующий понятию «предметность», в частности предметность обучения как замысел о формах и способах распределения цели посредством содержания образования);

в) *содержательный* (теоретическая/дидактическая модель содержания образования – конкретизация позиции «б»);

г) *технологический* (методы и приемы обучения, технологии, формы организации познавательной деятельности учащихся);

д) *результативный* (формат результата относительно ценностей, целей обучения – замысла в целом, а также отражающий функции обучения в аспектах – образовательном, воспитательном, развивающем; определенный формат образовательных стандартов).

5. Специальная организация процесса обучения требует теоретически обоснованных норм его построения, коими могут быть *дидактические принципы* (принципы обучения, принципы конструирования содержания образования в трехсторонней взаимосвязи «учитель-содержание образования-ученики»). Теоретическое обоснование дидактических принципов покоится на известном методологическом положении о том, что «принципы, являясь результатом обобщающе-абстрагирующей деятельности, появляются на заключительных этапах исследования» (В. В. Краевский, В. А. Сластенин), предпосылочным знанием для их формулирования являются законы, закономерности, факты, т. е. теоретическое и эмпирическое знание.

Опираясь на результаты исследований [3; 4], основанных на современных логико-философских трудах (А. А. Ивин, С. А. Лебедев, В. С. Меськов, Б. Б. Славин, А. В. Чусов и др.), и изложенные послышки о специфике обучения с учетом всех его уровней, можно сделать следующие умозаключения относительно дидактической модели обучения. Социальный уровень обучения описывается *законами дидактики и принципом социокультурной устойчивости обучения, имеющими предпосылочный характер для других уровней обучения*; они фиксируют обучение как социально детерминированную (имеющую корни в бытийности, в социуме), исторически устойчивую в социокультурном пространстве, неразъемную во взаимосвязи его двусубъектности и трехсторонности систему, однонаправленную, т. е. необратимую, и развивающуюся. Дидактические законы описывают *обучение* (на социальном/базовом уровне) как *целостную систему в ее онтологической бытийности* [3, с. 82–83].

1. **Закон социокультурной устойчивости обучения.** Обучение интегрирует в себе две характеристики существования мира: свойство и отношение, – при этом *свойство есть форма существования отношения*, в которой имеет место *взаимосвязь содержательного, процессуального и деятельностного* – *основной закон дидактики*.

2. **Закон постоянства состава и структуры процесса обучения** логически следует из первого закона. Его предпосылочный характер для теоретического/педагогического уровня заключается в том, что специальное конструирование процесса обучения как цели и ценностно-ориентированной, динамической, развивающейся системы должно быть обосновано сначала теоретически, а именно: указана цель обучения; содержание образования, взятое во взаимосвязи состава и деятельности по его освоению, посредством которого осуществляется распределение цели; методы, приемы и средства работы с содержанием; формы организации учебной деятельности; условия обучения и его результат. Постоянство состава и структуры процесса обучения в его двусубъектности и трехсторонности однозначно детерминирует закономерные связи между элементами состава процесса обучения как системной структуры.

3. **Принцип социокультурной устойчивости обучения**, обусловленный: а) законом социокультурной устойчивости обучения, б) социокультурным характером всечеловеческого опыта (культуры), из которого отбирается содержание, подвергаемое педагогической адаптации для процесса обучения, в) соответствии условию устойчивости информации, системы, согласно которому устойчивость обеспечивается точной копией образца при некотором его изменении [8]. Исторический анализ педагогических/дидактических источников показывает, что тысячелетиями и поколениями воспроизводится состав и структура обучения, однако столь же изменчивы и поколения учителей и учеников, содержание образования и, соответственно, образовательный инструментарий для его освоения.

К изложенному добавим, что «связь, рассматриваемая законом, является не логической, а онтологической, т. е. определяется не структурой мышления, а устройством самого реального мира» (А. А. Ивин). Но ведь и модель отражает объективно существующие отношения, воспроизводя их специальной организацией.

Дидактическая модель обучения на педагогическом/теоретическом уровне описывается основным законом дидактики – о единстве и взаимосвязи содержательного, процессуального и деятельностного в обучении, и общедидактическими закономерностями [1], фиксирующими отношения закономерной зависимости между элементами его состава. В их основе лежит системный подход к процессу обучения. Приведем их [1, с. 106–107].

1. Всякое обучение реализуется только при целенаправленном взаимодействии обучающего, обучаемого и изучаемого объекта.

2. Обучение происходит только при активной деятельности учащихся, соответствующей замыслу и деятельности обучающего.

3. Учебный процесс (конкретный вариант процесса обучения) протекает только при соответствии (не тождестве) цели ученика цели учителя в условиях, когда деятельность преподавателя соответствует способу усвоения изучаемого содержания.

4. Целенаправленное научение индивида той или иной деятельности достигается при включении его в эту деятельность.

5. Между целью обучения, содержанием образования и методами обучения существуют постоянные зависимости: цель определяет содержание и методы, методы и содержание обуславливают степень достижения цели.

Приведенные закономерности отражают системный, устойчивый характер зависимостей между целью обучения, содержанием образования, методами и условиями обучения, результатом обучения. Их содержание касается организационно-педагогической и собственно дидактической сторон обучения, – отражая тем самым специально конструируемый формат процесса обучения как единство и взаимосвязь теоретической и нормативной функций дидактики. Закономерности процесса обучения, вкупе с дидактическими законами, являются предпосылочным знанием для следующего его уровня – дидактического, на котором обучение предстает в деятельностном варианте, связанном с конкретным учебным предметом.

Исследование процесса обучения как специально конструируемой системы на педагогическом уровне привело к формулированию важнейшего в теоретическом и нормативном отношении знания – *принципов обучения*. Это длительный в историческом плане

процесс, системные основы которого заложены Я. А. Коменским, развиты К. Д. Ушинским, А. Дистервегом, П. Ф. Каптеревым, М. А. Даниловым, Ю. К. Бабанским, И. Я. Лернером, М. Н. Скаткиным, Т. И. Шамовой и другими дидактами прошлого и настоящего. В настоящее время можно говорить о сложившейся и развивающейся *системе принципов обучения*; имеет место и *система принципов конструирования содержания образования*. Наличие *системы дидактических принципов* как результата обобщающе-абстрагирующей деятельности ученого на заключительных этапах исследования делает *устойчивой и теоретическую, и конструктивно-техническую функции дидактики*. Это касается прежде всего дидактического/нормативного уровня процесса обучения (т. е. учебного процесса как конкретного варианта процесса обучения) и построения модели процесса обучения в целом. Системно-дидактический формат принципов обучения предложен Ю. К. Бабанским и отражает необходимую полноту закономерных связей между элементами процесса обучения. К ним относятся следующие принципы.

1. *Принцип направленности обучения на комплексное решение задач образования, воспитания и развития учащихся* (отражает ценностно-целевой характер процесса обучения и его функции для учащихся).
2. *Принцип научности обучения*.
3. *Принцип систематичности и последовательности обучения*.
4. *Принцип доступности обучения*.
5. *Принцип сознательности, активности и самостоятельности в обучении при ведущей роли учителя*.
6. *Принцип оптимального сочетания словесных, наглядных и практических, репродуктивных и проблемно-поисковых и других методов обучения*.
7. *Принцип оптимального сочетания урочных, внеурочных, а также общеклассных, групповых и индивидуальных форм обучения* (нормирует формы организации обучения и формы организации познавательной деятельности учащихся).
8. *Принцип создания оптимальных условий обучения* (учебно-материальных, санитарно-гигиенических, морально-психологических).
9. *Принцип прочности и действенности результатов обучения* (образовательных, воспитательных, развивающих).

Система принципов обучения была дополнена *принципами гуманного педагогического процесса* (Ш. А. Амонашвили): *познание ребенком истинно человеческого в образовательном процессе; понимание гуманистических ценностей; познание себя как человека, – совокупно развивая гуманитарные аспекты процесса обучения*.

Система принципов обучения как теоретическое знание нормирует деятельность учителя по его конструированию в виде *способа (технологии)* реализации «замысла о предстоящей деятельности обучающего» (И. Я. Лернер). Опираясь на исследования о предметности обучения как «замысле о форме и способе распределения цели обучения посредством содержания образования» [3, с. 20], можно утверждать, что в деятельности конкретного учителя получает воплощение индивидуальный характер замысла как претворения теоретического знания в его нормативной функции для практики в интегративной форме, и уникальной как единственной в своем роде.

Дидактический уровень модели процесса обучения нормируется широким спектром закономерностей, отражающих связи и зависимости системно-деятельностного характера в учебном процессе как гуманитарном. Их целостный вид описан Ю. К. Бабанским. Приведем эти закономерности, – тем более, что в их содержании отчетливо отражены закономерности, описывающие теоретический уровень процесса обучения [2, с. 264–266].

1. Обучение закономерно зависит от потребностей общества, от его требований к всестороннему развитию личности, а также от реальных учебных возможностей обучаемых.

2. Процессы преподавания и учения закономерно взаимосвязаны в целостном процессе обучения.

3. Содержание обучения закономерно зависит от его цели и задач, а также от реальных учебных возможностей школьников соответствующего возраста.

4. Активность учебной деятельности школьников закономерно зависит от наличия у учащихся познавательных мотивов, от используемых учителем методов стимулирования учения.

5. Методы и средства организации учебно-познавательной деятельности, контроля и самоконтроля закономерно зависят от задач, содержания обучения и реальных учебных возможностей школьников.

6. Формы организации обучения зависят от задач, содержания и методов обучения.

7. Эффективность учебного процесса закономерно зависит от условий, в которых он протекает (учебно-материальных, гигиенических, морально-психологических, эстетических, временных).

8. Оптимальная организация учебного процесса закономерно обеспечивает максимально возможные и прочные результаты обучения за отведенное время (закономерность, обобщающая предыдущие закономерности этого ряда).

Характеристика трех уровней дидактической модели обучения, связь между которыми детерминирована законами, закономерностями и принципами обучения, составляет ядро (как *общее*) индивидуально-практической формы реализации замысла, воплощенного в *способе/технологии* обучения тому или иному учебному предмету.

В технологии как умении и искусстве особого сочетания методов, форм, приемов деятельности находят отражение все составляющие процесса обучения в таких ее элементах, как:

а) наличие философско-педагогической идеи (замысла о цели и ценностях деятельности);

б) адресат (учащиеся, которым предлагается данная технология);

в) принципы отбора и структурирования учебного материала;

г) доминирующие методы обучения;

д) доминирующие формы организации обучения и организации познавательной деятельности учащихся;

е) принципы взаимоотношений учителя и учащихся и между учащимися;

ж) диагностические процедуры для определения качества результата обучения (в условиях текущего, промежуточного и итогового контроля);

з) требования к результату обучения (включая образовательный стандарт).

Таким образом, дидактическая модель обучения содержит в себе теоретический и технологический компоненты – последний служит показателем реализации конструктивно-технической функции дидактики (теоретического знания как нормативного) в практике обучения, включая конкретный урок. И это является прямым доказательством методологической функции дидактики по отношению к методикам преподавания отдельных дисциплин, совершенствование которых покоится на сохранении фундаментального дидактического основания в его целостности, системности. С другой стороны, если методические исследования вносят вклад в развитие дидактического знания, влияя на содержание и структуру дидактической модели обучения, можно говорить о принципиальных изменениях инновационного характера в методологии дидактики.

Дидактическая модель обучения может быть представлена схематически; каждая схема соответствует определенному уровню обучения (см. рис.).

Обобщая изложенное о дидактической модели обучения, можно заключить, что:

а) дидактическая модель обучения является моделью, поскольку отражает существенные характеристики обучения (уровни обучения; состав, структуру, системные связи, касающиеся организационно-педагогической и дидактической сторон, социокультурные признаки), описываемые теоретическим знанием – законами и принципами, а также эмпирическим знанием – закономерностями; как специально конструируемый процесс, обучение является аналогом социальной формы взаимодействия людей, гуманитарной в своей сущности (т. е. основанной на диалогическом взаимодействии, предметности как замысле об этом взаимодействии, единстве и взаимосвязи содержательного, процессуального и деятельностного), – однако ограниченного/дискретного в пространстве и времени специфическими (педагогическими) целями, реализация которых требует специальных условий;

б) дидактическая модель обучения является целостной, системной и устойчивой структурой во взаимосвязи всех ее уровней, которая детерминирована «сквозным» характером законов, закономерностей и принципов обучения, – при этом знание, описывающее предыдущий уровень (закон, закономерность, принцип), является предпосылочным для описания последующего уровня обучения; интегрированная форма теоретического как нормативного для практики (т. е. реализации конструктивно-технической функции дидактики) знания является ядром (выступает в качестве общего) для индивидуально-практического уровня обучения, осуществляемого в форме способа/технологии распределения замысла посредством содержания образования и деятельности по его освоению;

в) функциональное назначение дидактической модели как результата применения метода моделирования – служить теоретическим основанием для конструирования проектов и дидактических или методических систем, научная целесообразность которых может быть конкретизирована положением: «дидактическую/методическую систему можно построить, если можно построить ее дидактическую модель».

Резюме. Обобщение изложенного о дидактической модели обучения, выражающей инструментальность конструктивно-технической функции дидактики, позволяет определить «осевую структуру» процесса обучения в его социокультурном смысле (т. е. с учетом всех уровней его рассмотрения). Осевую структуру процесса обучения образуют:

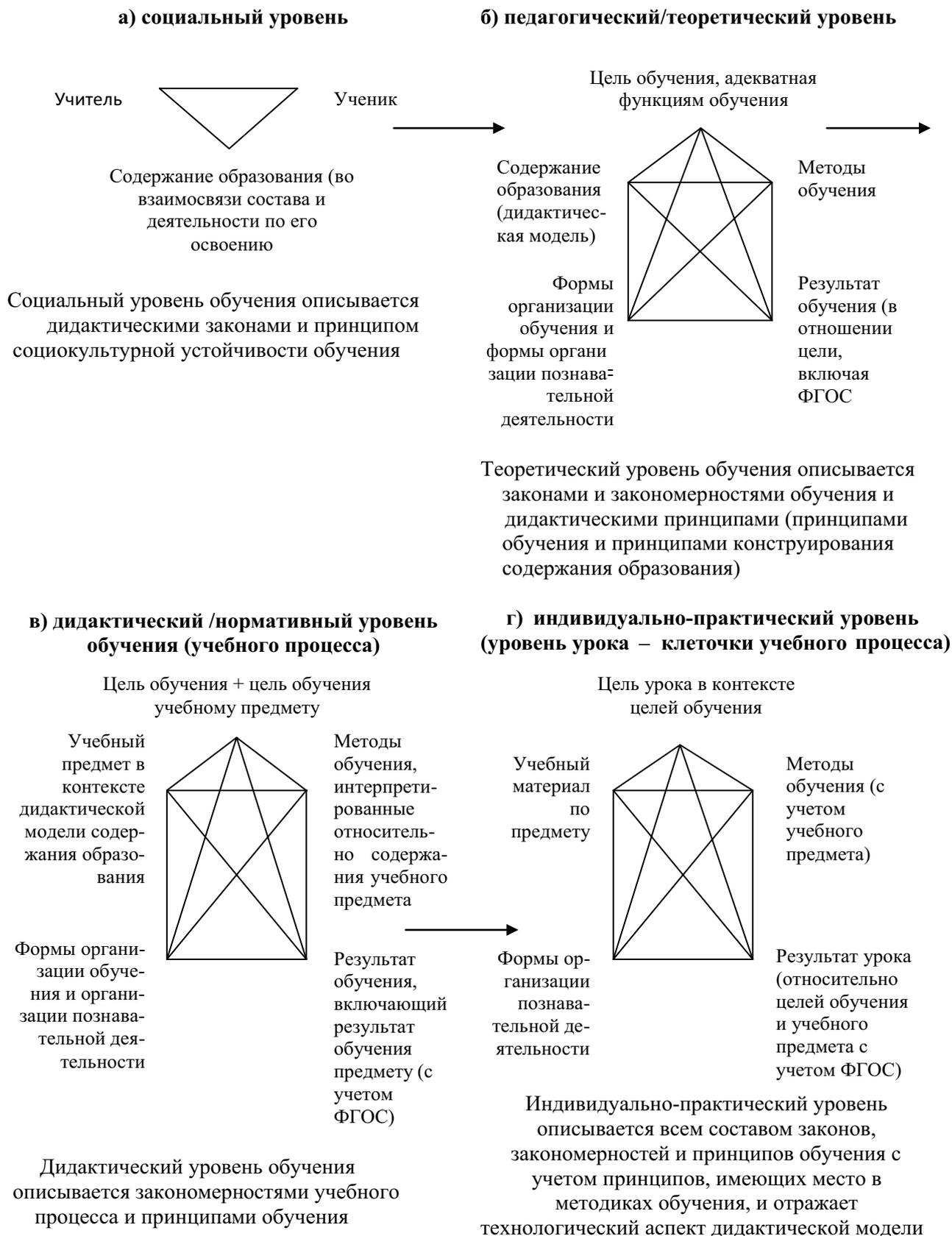


Рис. Дидактическая модель обучения

1) принцип социокультурной устойчивости обучения (отражает бытийный характер обучения, форму социального взаимодействия как потребность в передаче опыта, культуры). Этот принцип, в основе которого – законы дидактики, – указывает на горизонтальную устойчивость обучения во времени и пространстве («вчера – сегодня – завтра», «прошлое – настоящее – будущее»);

2) основной закон дидактики о единстве и взаимосвязи содержательного, процессуального и деятельностного в обучении, – сквозной по отношению ко всем уровням обучения (как вертикаль, обуславливающая целе-ценностную динамику процесса обучения).

Взаимосвязь этих теоретических (методологических, предпосылочных) детерминант доказывает логико-философский и педагогический смысл обучения как однонаправленной, т. е. необратимой, целе-ценностно устремленной системы, характеризующейся «стрелой времени» (по А. А. Ивину) в социокультурном пространстве.

Список литературы

1. Теоретические основы процесса обучения в советской школе [Текст] / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М., 1989.
2. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды [Текст] / Ю. К. Бабанский. – М., 1989.
3. Перминова, Л. М. Современная дидактика: от Коменского до наших дней (философско-педагогические аспекты современной дидактики) [Текст] / Л. М. Перминова. – М., 2014.
4. Перминова, Л. М. Предметность обучения как проблема дидактики: методологический анализ [Текст] / Л. М. Перминова // Педагогика. – 2012. – № 8.
5. Горский, Д. П. Краткий словарь по логике [Текст] / Д. П. Горский, А. А. Ивин, А. Л. Никифоров. – М., 1991.
6. Перминова Л.М. Учебный предмет как объект дидактического конструирования [Текст] / Л. М. Перминова // Педагогика. – 2008. – № 8.
7. Лебедев, С. А. Методы научного познания [Текст]: учебное пособие / С. А. Лебедев. – М., 2014.
8. Славин, Б. Б. Эпоха коллективного разума: О роли информации в обществе и о коммуникативной сущности человека [Текст] / Б. Б. Славин. – М., 2014.

References

1. Kraevskiy V. V., Lerner I. Ya. (Ed.) *Teoreticheskie osnovy protsesssa obucheniya v sovetskoj shkole*. Moscow, 1989.
2. Babanskiy Yu. K. *Izbrannnye pedagogicheskie trudy*. Moscow, 1989.
3. Perminova L. M. *Sovremennaya didaktika: ot Komenskogo do nashikh dnei (filosofsko-pedagogicheskie aspekty sovremennoy didaktiki)*. Moscow, 2014.
4. Perminova L. M. *Predmetnost obucheniya kak problema didaktiki: metodologicheskii analiz*. *Pedagogika*. 2012, No. 6.
5. Gorskiy D. P., Ivin A. A., Nikiforov A. L. *Kratkiy slovar po logike*. Moscow, 1991.

6. Perminova L. M. Uchebnyy predmet kak obyekt didakticheskogo konstruirovaniya. *Pedagogika*. 2008, No. 8.
7. Lebedev S. A. *Metody nauchnogo poznaniya: uchebnoe posobie*. Moscow, 2014.
8. Slavin B. B. *Epokha kollektivnogo razuma: O roli informatsii v obshchestve i o kommunikativnoy sushchnosti cheloveka*. Moscow, 2014.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2015, № 5

ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА НЕМЕЦКОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PROBLEMS OF THE GERMAN SCHOOL EDUCATION QUALITY

Писарева Людмила Ивановна

Старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования» РАО, кандидат педагогических наук

E-mail: pisareva-l@list.ru

Pisareva Liudmila I.

Senior research fellow of the Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy for Education, PhD (Pedagogy)

E-mail: pisareva-l@list.ru

Аннотация. Качество образования – главная проблема, которая находится в центре внимания любой реформы и решается в контексте основных социальных, экономических, идеологических и культурологических преобразований, отвечающих вызовам времени. Большинство наиболее актуальных проблем современного образования решается странами совместно, но на национальном уровне они имеют свои особенности, обусловленные спецификой исторического развития.

Annotation. Quality of education is in the center of attention of any reform and this problem is solved in the context of social, economic, ideological and culturological transformations meeting time challenges. The majority of actual problems of the modern education is solved by the countries jointly, but at the national level they have their own peculiar features stipulated by the specificity of their historical development.

Ключевые слова: качество, образование, критерии, оценка, структура, цели, результаты, содержание образования, преобразования.

Keywords: quality, education, criteria, assessment, structure, objectives, results, education content, transformations.

Выработанные практикой и опытом нескольких поколений объективные показатели, характеризующие образование как соответствующие или несоответствующие определенному уровню развития («мировому стандарту»), находятся в непосредственной зависимости от наличия или отсутствия у национальных образовательных систем необходимых ресурсов, что имеет непосредственное или даже решающее значение для их успехов или отставания.

К объективным показателям имеющегося в национальных образовательных системах потенциала относятся:

- исторически сложившиеся национальные научные и культурные традиции;
- место образования в иерархии ценностей современной государственной образовательной политики, ее стратегии и тактике;
- человеческие и технические ресурсы, способствующие выдвиганию новых образовательных идей, включая создание экспериментальной базы и их реализация (модернизация образования);
- реальные условия перехода на непрерывное образование («в течение всей жизни»), призванное не столько компенсировать недостатки общего образования прошлых лет, сколько обеспечить современную подготовку национальных кадров, обеспечивающих потребности рынка труда XXI в.;
- оперативность принятия решений при корректировке целей и обновлении содержания, методов обучения и воспитания в интересах совершенствования системы образования;
- возможность и готовность увеличения финансовых средств на образование как формы инвестирования будущего страны.

Различия, существующие между системами образования и их ресурсами (потенциалами), при проведении совместных международных исследований и получении результатов могут проявлять себя совершенно неожиданно как по количественным, так и качественным показателям.

Что имеется в виду под качеством образования?

Как в отечественной, так и в зарубежной педагогической литературе нет однозначного, адекватного, тем более общепринятого определения понятия «качество образования». Это обусловлено многофакторностью данного объекта исследования, что вызывает трудности при поиске более точных формулировок.

Качество образования определяют либо как разницу между потребностями общества в образовании и тем, что желательно получить в результате учебно-воспитательного процесса, либо как соотношение целей обучения и результатов общеобразовательной деятельности школы и др.

Качество образования, как педагогическую категорию, характеризуют состояние и результаты процесса обучения и воспитания в соответствии с поставленными целями, а также суммарные данные об уровне развития всех входящих в систему образования компонентов – целей, структуры, содержания образования, системы оценивания учебной и педагогической деятельности и др.

В немецкой педагогической литературе поиск наиболее точной формулировки также не привел к однозначному определению понятия качества школьного образования,

которое продолжительное время подменялось близкими ему по значению понятиями, что было исторически обусловлено.

Федеративная республика Германии, в которой действует юридическое право на равенство возможностей в образовании, развивалась в русле общеевропейских традиций. Многоуровневая структура немецкой средней школы, сохранившаяся с XIX в., значительно труднее и продолжительнее, чем другие страны Европы, преодолевала путь к демократическим преобразованиям.

Спустя 20 лет после своего создания (1949 г.) ФРГ приступила к реконструкции своей системы образования на демократических основах под девизом (кодовым названием) «демократизации», «больше демократии», «равенства шансов в образовании», «педагогического прогресса» или близкого к нему по смыслу понятия «хорошая школа», как синонима к термину «качество» с соответствующим набором его признаков. Термин «качество» школьного образования также подменялся аналогичным ему по значению словосочетанием типа «уровень образования», «уровень развития», «повышенные требования».

В 1990 г. в связи с объединением Германии система образования восточных земель (ГДР) вошла в западногерманскую систему образования для создания «единого образовательного пространства», что больше соответствовало безусловному принятию и приспособлению системы образования новых земель к западной системе и ее стандартам, чем решению задачи повышения качества образования.

В связи с подготовкой немецкой образовательной реформы на пороге XXI в. в научный оборот входит понятие «качество», активно используемое с этого времени в педагогической прессе. Путевку в жизнь данному термину дала представительная педагогическая ассамблея федерального значения «Форум образования» (2001 г.), прошедший под девизом «За качество образования и его гарантии» [1].

В обширных материалах Форума понятие «качество» интерпретируется как величина динамичная, меняющаяся и приспособляющаяся к различным условиям в зависимости от постановки целей, от выполняемых функций, в разных школьных моделях и образовательных структурах.

Несмотря на «обтекаемость» и высокую степень обобщения, данная трактовка более других близка к определению значения «качество». Немецкие специалисты рассматривают проблему качества как комплексную. Они раскладывают ее на составные части или отдельные компоненты, имеющие свои особенности и присущий каждому из них круг проблем. Речь идет о «качестве ориентации» (целеполагание), «качестве структуры», «качестве процесса», «качестве результата» образования.

Независимо от того, как определяется в педагогической литературе у нас или за рубежом понятие «качество образования», есть объективные, наднациональные критерии и основные признаки, свидетельствующие о качественном уровне развития любой национальной системы образования.

Выделим следующие наиболее важные из них:

- основные принципы построения системы школьного образования (преимственность, общность, единство, дифференциация, вариативность, альтернативность);
- уровень требований к общему образованию в соответствии с поставленными целями, а также к профессиональной подготовке педагогических кадров;

- соответствие уровня знаний и компетенций поставленным целям, выявленным в ходе текущего оценивания, экзаменов, сопоставительных исследований на национальном и международном уровне;
- низкий процент второгодничества, выходцев из школы без свидетельства об окончании школы, неуспевающих, нуждающихся в дополнительных занятиях;
- высокий процент поступающих в вузы, в том числе по конкурсу, а также получающих высокие баллы в исследованиях по успеваемости учащихся и первокурсников вузов, малая доля их отсева;
- наличие консультативной, вспомогательной, репетиторской, педагогической и психологической помощи нуждающимся учащимся на всех этапах школьного обучения;
- особенности организации внутришкольной («продленка»), внешкольной и профориентационной работы с учащимися;
- уровень кадровой, научной и технической обеспеченности школ и вузов;
- уровень финансовой помощи учащейся молодежи (социальная программа государства: стипендий, оплачиваемых медицинских услуг, оплаты жилья, учебных пособий и др.).

Безусловно, общие показатели, относящиеся к организации школьных учреждений, как в ФРГ, так и других странах, характеризуют различные национальные образовательные системы и их вариативность, что позволяет соотносить их с «мировым уровнем», оценивать условия, способствующие повышению качества и результативности педагогической деятельности в целом.

Европейская классификация показателей качества образования была предложена Комиссией по образованию в рамках Европейского Союза. Обобщение данных об учебной, педагогической, управленческой и финансово-технологической деятельности в области образования сводит их к показателям, характеризующим:

- уровень (показатель) успеваемости учащихся по ведущим учебным предметам (родной язык, математика, иностранный язык), а также условия и возможности их «передвижения» по вертикали в системе образования (количество учащихся, выпускников неполных средних школ, абитуриентов гимназий, первокурсников вузов, отсева и др.);
- состояние и профессиональный уровень подготовки педагогических кадров и повышение их квалификации;
- значение и результаты управленческой деятельности в области образования (мониторинг, аудит, оценка образовательных учреждений, аттестация учителей, участие субъектов общественного контроля);
- уровень технической оснащенности школьной системы; расходы на обучение учащихся.

Немецкие специалисты придерживаются «своей» классификации и выделяют четыре компонента, а именно: «качество ориентации», «качество структуры», «качество процесса» и «качество результата» образования, что позволяет им точнее и нагляднее определить слабые и сильные стороны каждой из составляющих всей системы, а также долю вклада каждого в процесс повышения качества образования и его результата «на выходе».

«Качество ориентации» (целеполагание) – это педагогическая категория по определению системы целей и задач обучения и воспитания, начиная от общих целей воспитания подрастающего поколения к частным, выстраиваемым в определенную пирамиду.

В блок «качество структуры» включены правовые, социальные, организационные, кадровые, материальные и финансовые условия работы образовательных учреждений, а также факторы, ориентирующие непосредственно на повышение качества (подготовка и повышение квалификации педагогических и технических кадров, учебные программы, пособия и различные документы, направляющие деятельность педагогического персонала).

В блок «качество процесса» обучения в зависимости от типа образовательного учреждения, его целей и назначения входят: выбор содержания образования, форм и методов оказания помощи учащимся в учебе, консультирование, развитие учебных мотиваций участников совместной деятельности, индивидуальное стимулирование, взаимоотношения «учитель–ученик».

В блоке «качество результата» школьного образования речь идет об уровне знаний по предметам и междисциплинарным связям, о компетенциях, об учебной мотивации, а также о способности использования приобретенных компетенций на практике при продолжении образования, в работе, в жизни [1].

Работа ученых ФРГ над определением целей просвещения – ключевое направление в развитии всей системы образования, тесно и непосредственно связанного с общей проблемой качества подготовки к жизни молодого поколения.

Более четкие и конкретные формулировки целей зафиксированы находим в основополагающих документах: в «Основном Законе» ФРГ, Конституциях всех 16 земель, школьных законах, определяющих цели и задачи различных типов средних школ (главных, реальных и гимназий), а также в учебных программах (куррикулах).

Градация требований к общему образованию – это прежде всего градация целей, выстраиваемых в определенную систему. Речь идет о глобальных, общих, промежуточных, частных и других целях, согласующихся с различного рода «социальными заказами», вызовами социума, требованиями, поступающими от общества или поставленными перед конкретными учебными заведениями.

Само существование системы целей, представляющих собою определенную иерархию, детерминировано спецификой многоуровневой структуры немецкого образования, наличием четырех типов общеобразовательных средних школ, что предполагает как саму работу над целевыми установками, так и над составлением качественных характеристик каждого из типов средних школ.

Несмотря на то, что цели образования – наиболее стабильная педагогическая категория и рассчитана на более длительную перспективу, новые задачи привели к динамике и в этой области педагогической теории и практики.

Вносимые изменения в цели общего образования прослеживаются на примере его конкретных формулировок. Так, цель образования наиболее массовой «главной» школы обозначена как «обучение знаниям и труду путем наблюдения и управления в игре и развлечениях таким образом, чтобы молодой человек смог в будущем построить свою жизнь

как верующий, нравственный, ответственный, работоспособный и трудолюбивый» (земля Шлезвиг-Гольштейн) [2, с. 7].

Спустя десятилетие эта цель заметно скорректирована: «Вторжение науки в нашу жизнь требует усиления рациональности, повышения общего интеллектуального уровня. Обучение должно в гораздо большей степени, чем до сих пор, развивать способности аналитически, структурно, логически, критически мыслить» (Бавария) [3, с. 195]. По истечении еще одного десятилетия цель для всех типов средней школы, или I ступени среднего образования, определена как «стимулирование общего духовного, нравственного и физического развития учащихся, с учетом их возрастных особенностей, воспитание самостоятельности и способности принимать решения, а также личной, общественной и политической ответственности» [4, с. 7].

В качестве примера приведем два определения целей образования, которые можно отнести к разряду «глобальных» или общих целей, относящихся к разным периодам истории ФРГ:

«Высшими целями образования является почитание Бога, уважение религиозных убеждений и человеческого достоинства. Воспитание должно быть в духе демократии, любви к родине, немецкому народу, мира между народами» (Конституция Баварии, 1946 г.) [5, с. 99].

«Определяя наказ образовательным учреждениям, мы руководствуемся ценностными представлениями о свободном демократическом и социально-правовом государстве. Этот наказ ориентируется на личность человека, уважающего европейские гуманные традиции, для которых характерны свобода, толерантность, индивидуализм и ответственность, в особенности за сохранение и защиту естественной окружающей среды» (Закон об образовании Тюрингии, 1991 г.) [6, с. 2].

На рубеже веков страны Запада для достижения более высокого качественного уровня образования признали общее образование надежной инвестицией в будущее страны; внесли изменения в систему оценки качества школьного образования, придерживаясь новых ценностных ориентиров, перешли к новой педагогической парадигме и созданию системы непрерывного образования.

Переход на новую педагогическую парадигму (непрерывное образование, стандартизация образования) сопровождался: определением цели образования, направленной на деятельный подход к процессу познания, на активизацию потенциальных возможностей учащихся путем стимулирования их самостоятельности и воспитания чувства ответственности в обучении.

К мерам, которые, по мнению специалистов, смогут привести к качественным сдвигам, отнесены следующие положения:

- более раннее, чем прежде, стимулирование развития детей дошкольного возраста (т. е. не с 5 или 6 лет, а с 3–4 лет).
- внедрение в школьную практику концепции «новая культура учения»: возложение на учащихся и принятие ими на себя личной ответственности за свою учебу, приравняваемую к выполнению общественного долга;
- повышение ответственности учителя за свою педагогическую деятельность и успехи своих подопечных в рамках этой же концепции;

- обеспечение учащихся компетентным образованием, ориентированным на будущее, на более глубокое овладение знаниями и умениями применять их на практике;
- реализация принципа равенства шансов в образовании;
- совершенствование системы непрерывного («в течение всей жизни») образования;
- достижение качества образования международного уровня.

Что удалось изменить в системе школьного образования и прежде всего ее структуры как одного из компонентов качества образования и его наиболее слабого звена?

«Качество структуры» немецкие специалисты рассматривают значительно шире, чем наши отечественные педагоги. Как уже упоминалось выше, немецкие коллеги включают сюда дополнительные компоненты.

Выделим структуру немецкого школьного образования в ее «чистом» виде с точки зрения ее качества.

Структура современной немецкой школы – наиболее уязвимое звено, которое более других организационно и функционально сохранило консервативные традиции. В нее включены: начальная школа; I ступень среднего образования (неполные средние школы четырех типов: главные, реальные, общие); II ступень среднего образования (полные средние школы: гимназии и их разновидности).

Особенностью немецкой системы школьного образования и ее структуры, отличающей ее от других европейских стран, является:

- отбор учащихся в разные типы школ и их распределение по каналам образования по показателю успеваемости, способностям и наклонностям (интересам);
- дифференцированный подход в процессе обучения при распределении учащихся по направлениям, потокам, группам в соответствии с успеваемостью.

Эти особенности наиболее наглядно проявляются на примере начального звена системы школьного образования, во-первых, из-за слишком раннего отбора по показателю способностей детей как учащихся начальной школы, так и дошкольников при их проверке на готовность к школе («школьной зрелости») при поступлении в 1-й класс; во-вторых, из-за подмены стимулирующего обучения процедурой отбора по показателю успеваемости, что приводит к росту числа отстающих в учебе учащихся и стабилизирует явление второгодничества уже с 1-го класса, а также преждевременно предопределяет образовательные перспективы выпускника начальной школы.

В отличие от европейского опыта создания объединенной средней школы, в Германии единая (равнодоступная) школа распространяется только на четырехлетнее начальное образование, по окончании которого 10-летние выпускники начальной школы распределяются по неравноценным по уровню и перспективам дальнейшего образования средним школам. Для сравнения: в скандинавских странах, являющихся объектом внимательного изучения немецких специалистов, детям предоставляют не только равные возможности, но и обеспечивают равенство результатов. В Финляндии второгодничество, например, признано педагогически и экономически бессмысленным. В Швеции дифференциация по успеваемости запрещена законодательно [7]. Законодательно в ФРГ до сих пор еще не упразднены ни ранняя дифференциация, ни отбор учащихся

по способностям и успеваемости, преобладающий над методами, стимулирующими их учебные достижения.

В ходе преобразований школьной структуры и создания условий для получения большинством школьников более качественного образования произошли изменения, к которым относятся:

- переход школьной структуры с тремя типами (неполных общеобразовательных средних) школ на два типа путем слияния традиционных (главной и реальной) в одно целое или с одной из них с общей школой;
- превращение гимназии, некогда исключительно элитарного учебного заведения, в более доступную полную среднюю школу путем увеличения ее профилей с традиционных трех до семи;
- сокращение срока обучения в системе полного среднего образования продолжительностью в 13 лет и высшего образования от 6 лет, как наиболее продолжительных в мире;
- создание новых типов средних учебных заведений, колледжей по интеграции общего и профессионального образования 17 профилей.

Изучение зарубежного опыта не в последнюю очередь стало следствием поиска дополнительных образовательных резервов в целях повышения качества немецкого образования, в том числе тех, которые до сих пор оставались вне поля зрения специалистов, в частности:

- при освоении и заимствовании зарубежного опыта по подготовке к школе детей более раннего возраста (3–4 лет) по аналогии с США, Англией и Францией;
- при пересмотре отношения к начальной школе, ее значимости и психолого-педагогической роли в развитии детей, что придало данному звену более высокого социально-педагогического статуса.

В ходе модернизации немецкого образования были устранены наиболее серьезные препятствия на пути к более широким образовательным возможностям. Проведенные преобразования в школьной системе, предоставление юридических прав для перехода в школы повышенного типа успевающим учащимся из менее престижных школ (главных, общих и реальных) расширили диапазон и профилирование некогда привилегированного образования.

Открывшиеся учащейся молодежью образовательные возможности привели к определенному снижению качества общеобразовательной подготовки из-за притока в средние школы выходцев из различных социальных слоев населения, имеющих менее солидное общее развитие и культуру, чем представители семей, традиционно из поколения в поколение обучавшихся в школах повышенного типа и являвшихся основным контингентом университетов страны.

«Движущей силой», импульсом для принятия более решительных мер для совершенствования системы немецкого образования стали результаты международных исследований успеваемости учащихся из 34 стран мира PISA и TIMMS, проведенные в 2000–2003 гг., согласно которым немецкие школьники оказались на 22-м месте. Результаты изменили представления о реальном состоянии национальной системы образования,

равно как и в «передовых» странах мира. В число «стран-победительниц» вошли Финляндия, Южная Корея, Канада, Тайвань, Гонконг, объективно включенные после обнародования результатов исследования в зону повышенного профессионального внимания и интереса со стороны «проигравших» стран из числа наиболее экономически развитых: США, Великобритания, Германия, Франция. Последние вынуждены были пересмотреть и переосмыслить свои «неудачи» и в ускоренном темпе внести изменения в систему образования, чтобы не закрепить за собой ярлык «отстающих».

Большинство немецких специалистов, анализирувавших результаты международного исследования PISA, определили в качестве основных причин низких показателей успеваемости учащихся ФРГ сохранение «устаревшей» структуры школьной системы, считая, что предпринимаемые шаги по ее реставрации или реконструкции путем проведения «внутренних реформ» не смогут дать эффективных результатов.

На повестку дня были поставлены задачи по пересмотру и переоценке образовательных ценностей, качества как педагогической категории, переосмыслению отношения к оценке учебной и педагогической деятельности, управленческой системы образования всех уровней и ее оптимизации.

Все последующие преобразования в школах большинства стран Запада были связаны с решением проблемы повышения качества образования и способов его измерения.

Повышенное внимание к проблеме качества образования нашло свое отражение в расширении числа национальных, региональных и международных социологических исследований по определению качества и уровня успеваемости, общеобразовательной подготовке учащихся по различным предметам и типам школ и педагогических кадров в разных странах Запада.

Важным этапом в повышении качества образования стала научная разработка новых стандартов образования и внедрение их в школьную практику. Стандартизация общего образования в странах Европы привела к смене педагогической парадигмы, к установлению общих требований к содержанию, к учебной и педагогической деятельности. Был принят новый принцип обучения, переход от знаниевого к деятельностному способу изучения, усвоения и применения знаний по различным школьным предметам.

Важнейшая роль в повышении качества немецкого образования возложена на содержание образования (блок «качество процесса» обучения), которое рассматривается у немецких коллег несколько шире, чем у нас, т. е. помимо содержания образования в блок включены: проблематика взаимоотношений «учитель–ученик»; вопросы учебных мотиваций; оказание услуг учащимся (консультаций, дополнительных занятий, учебной помощи), которые мы исследуем отдельно от содержания образования и как самостоятельные темы.

Содержание образования острее других реагирует на перемены в социальной жизни, в экономике, политике, в нравственной сфере, культурной жизни общества, что находит отражение в смене образовательных приоритетов, в ценностных переориентациях, расстановках иных акцентов в гражданском, трудовом, нравственном, экологическом и эстетическом образовании и воспитании.

За 65 лет существования ФРГ содержание среднего образования неоднократно подвергалось пересмотру в соответствии с актуализацией тех или иных задач, стоявших перед

школьными политиками, новыми постановочными требованиями, обусловленными насущными запросами в общественной сфере жизни современного общества.

Суммируя основные требования к содержанию немецкого общего образования конца XX в., выделим следующие положения:

- усиление научного характера учебного материала;
- ориентация на развитие мышления и познавательных способностей большинства учащихся, т. е. всех типов школ;
- обновление учебных программ и учебников в направлении: более широкого и детального раскрытия целей, задач, методов обучения по модели европейских куррикулумов; расширения номенклатуры факультативных предметов, а также обязательных и обязательных по выбору; введения интегрированных дисциплин из числа гуманитарных предметов; включения новых разделов и тем современной проблематики в традиционные предметы или новых предметов в учебные планы;
- обновление содержания трудового обучения (введение нового предмета «трудовое»), более приближенного к требованиям жизни и как составной части общего образования.

С постановкой более высоких требований к личности, способной на самоопределение в различных сферах жизни, расширились представления о новом качестве образования, о необходимости разработки ключевых компетенций.

Все большее место в школьной практике занимает компетентностный подход в изучении учебного материала, который вытесняет преобладавший ранее репродуктивный способ овладения знаниями, он становится принципом реорганизации содержания образования и процесса обучения, что способствует достижению более высокого уровня и качества образования.

Стремление к овладению большим объемом знаний заменяется способностью и умением мыслить аналитически, системно, видеть взаимосвязи, возможность переводить информацию в знания, вычленять главное и использовать полученные знания в практических сферах социальной, профессиональной и личной жизни.

К середине 1990-х гг. для содержания общего образования и его модернизации были характерны следующие общие признаки:

- усиление роли фундаментальных знаний в интересах повышения качества образования и отказ от их фрагментарности как из-за увеличения количества новых предметов, так и из-за предоставления учащимся права свободного выбора и числа предметов (обязательных и необязательных по выбору). С этой целью в ряде земель вводились интегрированные дисциплины, в других – отказались от принципа интегрирования учебных предметов (прежде всего в гимназиях), опасаясь снижения уровня подготовки, прежде всего по гуманитарным предметам;
- повышение уровня знаний из области новых технологий, ЭВМ, информатики, экономики с целью развития способности экономического, технического и научного характера, а также инициативы, фантазии, прилежания, воли, самодисциплины, четкости и надежности;
- усиление внимания к религиозному воспитанию путем введения в учебный план в ряде земель предмета «этика» наряду с «религией» или вместо нее;

- совершенствование учебно-воспитательной работы по ведущим направлениям учебного процесса (гражданское, трудовое, экологическое, физическое, нравственное воспитание) с выдвиганием на передний план задач по расширению представлений учащихся о «нравственном здоровье», об опасностях, связанных с «болевыми проблемами» современного общества: наркоманией, алкоголизмом, СПИДом, угрозой стрессов, депрессиями, психическими перегрузками, суицидом, а также о подходах к решению ряда семейных проблем (правил поведения при несчастных случаях в быту, по уходу за больными и младенцами) в рамках нового предмета «Основы педагогических знаний» или «Педагогика».

Характерные особенности совершенствования содержания образования данного периода нашли отражение при создании нового поколения школьных учебников, новых учебных программ по разным циклам предметов, где раскрываются темы экономического, экологического, правового, семейного (педагогического) содержания. Освещаются вопросы безопасности передвижения на транспорте, правила поведения в экстремальных ситуациях, основы и корни нравственных пороков современного общества. Появились новые разделы в предметах «Информатика», «Компьютерная техника».

Были углублены теоретические подходы к предметам общетехнических («трудоведчески») знаний, практического использования современных технологий, экологическая тематика вошла составной частью ведущих учебных дисциплин.

Обобщая достижения данного периода, можно констатировать, что основные тенденции развития общего среднего образования предшествующих десятилетий определили направленность модернизации содержания образования и его качественное обновление на рубеже XX–XXI вв. При этом можно выделить следующие составляющие его компоненты:

- академический (расширение теоретической базы основных учебных предметов; акцент на интеллектуальное развитие и критичность мышления);
- гуманистический (обеспечение знаниями из гуманитарных, естественнонаучных, математических и политехнических дисциплин, гарантирующих органичный переход в мире взрослых взаимоотношений и адаптацию к условиям современной социальной жизни демократического общества);
- личностно-ориентированный (активизация и стимулирование личности учащегося для непосредственного привлечения его к решению учебных, общественных и индивидуальных (личных) проблем с ориентацией на сознательное выполнение гражданских прав, обязанностей и долга);
- практико-ориентированный (усиление практической направленности получаемых знаний из различных учебных предметов, значения их апробации и накопления личного опыта от участия в индивидуальной или групповой учебной деятельности).

Итак, традиционные задачи по передаче и овладению определенным объемом знаний, необходимые прежде всего в повседневной жизни для выполнения молодым человеком социальных ролей гражданина, работника, семьянина, были дополнены и скорректированы в пользу задач, некогда стоявших перед средней школой повышенного типа:

усвоение учебного материала на более серьезной теоретической основе, формирование интеллекта, развитие способностей критически мыслить, разбираться в передовой современной технологии, осознанно активно участвовать в решении личных и общественных проблем с ориентацией на выполнение в будущем гражданского долга.

В дифференцированной системе школьного образования ФРГ заявленные повышенные общие требования по подготовке учащихся к жизни являются своего рода оптимистическим прогнозом, так как неравенство образовательных возможностей обусловлено неравенством в сфере социальных отношений, отраженным как в структуре школьной системы, так и в особенностях целей, содержания и образовательных перспектив двух исторически сформировавшихся видов общеобразовательной подготовки: академической и практической.

Значительная роль в повышении качества работы школы, сохранении ее на должном уровне принадлежит контролирующей функции органов управления и измерению «качества результата» учения и преподавания.

Государственный контроль за деятельностью всей образовательной системы – важнейший компонент политики в области просвещения, направленной на повышение качества подготовки подрастающего поколения и, соответственно, педагогических кадров.

Немецкие специалисты, рассматривающие качество образования «по частям», включают в блок «качество результата» следующие компоненты: уровень знаний по предметам и межпредметным связям, компетенции, мотивации учащихся при усвоении ими ценностных понятий и социальных норм, а также умения (навыки) их применения в последующей учебе или в работе.

«Измерение» качества получаемого образования в процессе обучения и на этапе его завершения – наиболее сложная проблема не только сама по себе, но и еще в связи с тем, что обсуждается и решается в настоящее время в условиях пересмотра традиционных представлений и существующей практики оценки достижений, прежде всего по показателю успеваемости учащихся и усвоения ими учебного материала (знаний). Как правило, по таким критериям оценка выполняет функцию ориентации и информирования; функцию отбора; ранжирования и предопределения будущих перспектив в сфере образования.

Оценивание по показателю успеваемости в педагогическом процессе отражает не столько процесс формирования личности, сколько результат или в лучшем случае объективную характеристику развития индивида.

Известно, что отметка – это количественный результат оценивания с высокой долей субъективизма со стороны оценивающего, а не качественный анализ, для которого требуется иная система измерения.

В отличие от традиционной практики оценивания в настоящее время ставится задача определения качества образования, где основным критерием является уровень компетентности личности, то есть более высокие требования к овладению системой знаний, познавательному, интеллектуальному и социальному развитию со способностью применять имеющийся потенциал в практических целях. Речь идет об измерении приобретенных навыков в системе образования, на что и должно быть направлено основное внимание.

Необходимость в переориентации на более сложную шкалу требований, на оценку качества образования по иным критериям возникла в связи с новой педагогической парадигмой и новыми постановочными задачами.

Переход на «новое мышление» сопровождался острыми научными дискуссиями в педагогической печати, выдвиганием конкретных предложений по усовершенствованию системы контроля и оценивания достижений обучающихся, включая проекты формального характера по отмене оценок вообще или введению 10-балльной шкалы отметок или шкалы с большим количеством баллов. При этом традиционная аттестация, например, немецких школьников в учебном процессе оставляет незадействованными методы оценки, используемые в других странах, такие как портфолио, учебные контракты, наблюдение, взаимооценивание (двусторонняя или обоюдная оценка самих учащихся), поручительская оценка, презентация учебных достижений, конференции, посвященные учебным успехам, и их сертификация.

Что же касается практики оценивания, то и сейчас даже опытные немецкие учителя испытывают определенные трудности при выставлении отметок своим подопечным, опасаясь вольно или невольно оказаться необъективными, что чревато негативными последствиями для обеих сторон.

Известно, что немецкая образовательная система отличается своим традиционным консерватизмом, надежно опирающимся на хорошо развитую и широко разветвленную законодательную базу.

Мощным детонатором для перехода к более конструктивным дискуссиям и стимулом для пересмотра действующей в Германии системы контроля и оценки образования явились уже упоминавшиеся выше международные сравнительные исследования по оценке успеваемости учащихся различных стран мира (PISA, TIMMS и др.).

Появление специальных программ и их разработок по сравнительным показателям образования, а также результатов самих исследований, начавшихся с середины 80-х гг., с участием нескольких десятков стран различных континентов, способствовало ускорению развития системы получения данных, определяющих уровень образования той или иной страны, а также поисков путей к решению проблемы измерения качества образования как в международном, так и в национальном масштабе. Ставилась также задача выяснить, насколько по традиционным показателям успеваемости можно получить реальную картину состояния и уровня развития всей системы национального образования.

Проводившиеся в ФРГ пилотные исследования об успеваемости, об уровне подготовки учащихся в различных общеобразовательных школах в среднем давали незначительный разброс полученных данных, что не вызывало тревоги и не свидетельствовало о неблагополучии с подготовкой немецких школьников по результатам разных лет, в том числе при сопоставлении с их ровесниками из других стран.

Полученные в ходе исследования PISA («Программа международной оценки образования») в период от 1998 до 2001 г. результаты проверки знаний среди 14–15-летних подростков ФРГ решительно изменили отношение как к проблеме оценки учебных достижений, так и к проведению исследований по вопросу успеваемости.

Дело в том, что со времен проведения самой радикальной реформы немецкого образования 1970-х гг. далеко не все из запланированного было осуществлено. Обозначилась

тенденция замалчивания негативных сторон в школьном образовании. Сравнительные исследования по оценке успеваемости, как инструмента измерения, контроля и педагогической диагностики, почти не практиковались. После обнародования низких баллов как результата проверки знаний по ведущим учебным предметам у немецких учащихся, полученных в ходе исследования PISA, Постоянная Конференция министров культуры (КМК), координационный орган по совместной деятельности 16 земель в области образования, приняла почти исторически значимое решение: о регулярном проведении сравнительных исследований по успеваемости учащихся разных земель; о повышении продуктивности и престижа педагогических дискуссий по данной проблематике [8, с. 37].

Ведущий педагогический журнал ФРГ «Педагогика» по этому поводу писал: «Решение КМК направлено на изменение ландшафта в области образовательной политики и роли педагогических дискуссий в Германии, поскольку до сих пор такой инструмент, как сравнительные исследования и централизованные проверки успеваемости, в среде специалистов от образования считались “опасным инструментом”. На них был наложен запрет (“табу”)» [8, с. 37].

В ответ на решение КМК последовал созыв представительного Форума образования, проходивший под девизом «за качество образования и его гарантии». В преамбуле опубликованных им документов, в частности, говорится: «Исходным пунктом для проведения Форума образования было четкое осознание того, что образование и в будущем будет играть ключевую роль в обществе. Оно выполняет двойное требование: обеспечить знаниями и компетенциями, с помощью которых в будущем могут решаться проблемы общественного и научного процесса, предоставить шансы в жизни для каждого человека, что позволяет противостоять социальной ограниченности в условиях постоянно возрастающих и обновляющихся квалификационных требований» [1, с. 364].

Принятые КМК и Форумом образования решения обозначили своего рода стартовые позиции и определили ключ к современному пониманию качества образования и его оцениванию.

* * *

Качественное образование как педагогическую категорию характеризует совокупность определенных признаков и показателей, находящихся в динамичном развитии в силу обусловленности и органической связи с социальной, экономической, политической и педагогической сферами жизни современного общества.

Консервативные традиции немецкой образовательной системы продолжительное время препятствовали проведению более решительных преобразований в русле европейских образовательных тенденций. Несмотря на заметные качественные и количественные изменения, расширение образовательных возможностей и предоставляемых услуг в системе немецкого образования стабильно сохраняются такие негативы, как: второгодничество, составляющее в среднем 5–6%; выход из школы «выпускников» без получения свидетельства об ее окончании (8,2% среди немецких учащихся и 19,5% – среди детей иностранных граждан); насущная необходимость в расширении доли оказываемых образовательных услуг со стороны семьи (репетиторство), и государства (со стороны учителей школ, организаций «продленок», внеклассных и внешкольных дополнительных занятий); претензии вузов к

снижению уровня подготовки абитуриентов и рост отсева студентов-первокурсников как свидетельство заниженных требований к качественному полному среднему образованию, получение которого учащимися в гимназиях возросло с 25% в 1980 г. до 35% в 2013 г.

Стабильность системы оценивания успеваемости подверглась проверке «на прочность», когда открывшиеся образовательные перспективы привели в некогда элитарные учебные заведения нетрадиционный для них контингент учащихся, «вынудивший» учителей снизить планку требований при оценивании их учебных достижений, на что власти отреагировали ожесточением правил аттестации абитуриентов и зачисления их в вузы. Консерватизм немецкой системы контроля учебной и педагогической деятельности, стабильность установленных управленческой службой форм и методов оценки школьной практики препятствуют более оперативному проникновению в образовательную систему новых веяний, теоретических идей и концепций.

Результаты международных сравнительных исследований успеваемости, ставшие показателем качества общеобразовательной подготовки учащихся и вызвавшие мощный резонанс, выявили «слабые звенья» немецкой школьной системы и упущенные в свое время возможности отказаться от устаревшего механизма организации образовательной структуры, не нацеленной на стимулирование развития личности. Заявленные в официальных документах требования с ориентацией на качество образования и его гарантии являются при сохранении прежней школьной структуры лишь «программой максимум».

Список литературы / References

1. Fachtagung des Forum Bildung am 14. September 2001 in Berlin. Materialien des Forum Bildung. Bonn, 2002.
2. Richtlinien für die Lehrpläne des 5. Bis 9. Schuljahre der Volksschule des Landes Schleswig-Holstein, 1957.
3. Schulreform in Bayern. München, 1970.
4. Bericht über die Entwicklung des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland, 1978–1980: Bericht der Bundesrepublik Deutschland für die 38. Internationale Erziehungskonferenz – November 1981, nach den Richtlinien des Internationalen Erziehungsbüros in Genf-erstellt. Genf, 1980.
5. Verwaltungsgesetz des Freistaates. Stand 20. Januar 2002. München: Verlag Beck G.N.
6. Vorläufiges Bildungsgesetz von 25. März 1991. In Thüringen Gemeinsames Amtsblatt des Thüringen Kultusministeriums. Erfurt, 1991.
7. Aus guten Beispielen Lernen. Fachtagung des Forum Bildung. Bonn, 2002.
8. Beschluß des Kultusministerkonferenz von 2001. Zur Information 10. Essen, 2001.

ПРАКТИЧЕСКАЯ ОРИЕНТИРОВАННОСТЬ КАК ОПОРНОЕ ДИДАКТИЧЕСКОЕ КАЧЕСТВО СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ КУРСОВ НА МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ПЕДВУЗОВ (из опыта работы в Московском педагогическом государственном университете)

PRACTICAL ORIENTATION AS THE REFERENCE DIDACTIC QUALITY OF SPECIALIZED COURSES
AT MUSICAL-PEDAGOGICAL FACULTIES OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES
(from the experience at Moscow Pedagogical State University)

Алиев Юлий Багирович

Заместитель заведующего лабораторией
общих проблем дидактики ФГБНУ «Институт
стратегии развития образования РАО», доктор
педагогических наук, профессор
E-mail: nerutit@mail.ru

Аннотация. Автор анализирует проблему
практической направленности курсов истории
и методики музыкального образования в
педагогическом вузе. Обобщается опыт
работы автора по модернизации этих курсов в
Московском педагогическом государственном
университете.

Ключевые слова: вузовские курсы истории
и методики музыкального образования,
модернизация этих курсов, практическая
ориентированность вузовского образования.

Aliev Yury B.

Deputy Head of the Laboratory for General
Issues of Didactics, Institute for Strategy of
Education Development, Doctor of Education,
Professor
E-mail: nerutit@mail.ru

Annotation. The author analyzes the problem
of practical focus for history and methodology
of musical education courses in a teacher
training University. The paper generalizes the
author's experience of the modernization for
these courses at Moscow Pedagogical State
University.

Keywords: history and methodology of musical
education higher courses, the modernization of
these courses, practical orientation of higher
education.

Исследования, проведенные в рамках современных дидактических воззрений, доказывают, что обучение является одним из ведущих средств воспитания. И потому в последних публикациях представителей дидактической мысли воспитательная функция обучения уже включается в число дидактических характеристик, дидактического анализа и элементов конструирования образования.

Это представляется актуальным и в приложении к столь тонкой педагогической субстанции, каковой является музыкальное воспитание школьников. В современных работах по дидактике школы прослеживается стремление к конструированию истинно гуманистической системы образования, что находит отражение в пересмотре целей, принципов школьного музыкального образования детей, подростков и юношества, отказе от тех из них, которые явились плодом тоталитаризма, пренебрежения конкретной личностью, идеологического униформизма и догматизма. В публикациях М. Н. Скаткина, И. Я. Лернера, Н. М. Шахмаева, Л. Я. Зориной отчетливо прослеживается смена образовательной парадигмы на основе выдвижения с периферии на передний план гуманистических идей и ориентиров, пронизанных уважением к личности ученика, заботой о развитии его сущностных сил. Вот, к примеру, что пишет И. М. Осмоловская: «Классическая дидактика испытывала влияние сциентизма, когда наука признавалась таковой, будучи простроенной по образу и подобию естественных наук... Однако... все меньше сомнений вызывает тот факт, что дидактика – наука социально-гуманитарная, развивающаяся в соответствии с идеалами гуманитарного знания» [1, с. 138]. Эта смена дидактической парадигмы безусловно призвана отразиться и в изменении направленности обучения будущего учителя-музыканта, готовящегося вести школьные курсы, квалифицируемые в работах дидактов (И. К. Журавлев, Л. Я. Зорина) как курсы с ведущим компонентом – «образно-художественное видение мира». Модернизация вузовских курсов истории и методики музыкальной работы была предметом многолетних исследований и размышлений известного специалиста по теории и практике школьного музыкального воспитания проф. МПГУ О. А. Апраксиной. В последние ее годы этой проблемой мы занимались вместе. И потому представленные ниже материалы о совершенствовании специальных курсов на музыкально-педагогических факультетах российских вузов мы трактуем как плод совместной с О. А. Апраксиной научно-поисковой деятельности.

Речь пойдет о перестройке подходов к вузовским курсам истории и методики музыкального воспитания с позиций общей дидактики. По большей части мы все живем мудростью дня и не замечаем движения стрелки на больших исторических часах. Исторический опыт нередко живет в наших головах отдельно от нынешней ситуации, когда всякое ее подстегивание, бурная ломка старых форм музыкальной жизни и музыкальной педагогики, отрицание вполне приемлемых методических идей общего музыкального образования почитается определенной частью наших методистов безусловным благом. В дни молодости моего поколения нормой считались иерархия музыкально-исторических оценок, принуждение к однозначному суду над музыкальными творениями и трудами педагогов-музыкантов, диктат мнений. Мы должны были это изжить. И изжили сегодня так успешно, что мало-помалу теряем, если судить по некоторым современным музыкально-теоретическим публикациям, уважение ко всему на свете. Известно, что история как учебный предмет предполагает овладение основами исторических знаний с тем, чтобы

использовать их в различных жизненных ситуациях. Курс истории отечественного музыкального воспитания в педвузе представляется областью научно-педагогического осмысления культурно-педагогических основ развития музыкально-педагогической практики и музыкально-педагогического знания в их единстве. По верному утверждению М. В. Богуславского, «...понятен пристальный интерес историков образования к “почвенности”, культурно-педагогическим основам российской цивилизации, выяснению того, как и в какой мере социокультурные, геополитические доминанты опредмечиваются в воспитательной деятельности» [2, с. 54].

Ведя в педвузе курс истории отечественного музыкального воспитания, мы всегда подчеркивали его практический характер, выявляя в историческом опыте педагогов-музыкантов прежде всего те черты и положения, которые в наибольшей степени смогли бы быть использованы будущими поколениями школьных учителей-музыкантов в своей педагогической практике. Именно поэтому практико-ориентированный курс истории музыкального воспитания представлялся нам с О. А. Апраксиной в наибольшей мере пригодным в педагогическом вузе.

В структуре курса, охватывающего развитие музыкально-педагогических идей как результата практики общего (школьного) образования, так и музыкально-педагогического знания, мы выделяли соответственно две основные предметные зоны, связанные с обобщением практических действий российских музыкальных педагогов и становлением музыкально-теоретических знаний, обусловленных обобщением опыта и выдвиганием новых дидактических идей в сфере массового (непрофессионального) музыкального российского образования. Состав, содержание и задачи курса истории музыкального воспитания за время его ведения в Московском педагогическом государственном университете мы видоизменяли по мере необходимости. Эти изменения были обусловлены рядом факторов, среди которых ведущим явились запросы музыкально-педагогической практики сегодняшнего дня, общим движением опорных музыкально-методических идей (например, вопросов, связанных с внедрением «ключевых знаний», нацеленностью уроков музыки в школе на музыкальное самообразование и самовоспитание, использование в школьной практике аутентичного музыкального фольклора и т. п.). Предметную классификацию музыкально-исторического знания мы выстраивали как по отдельным областям музыкальной практики (пение, слушание, игра на инструментах, импровизация, анализ, движение под музыку), так и по уровням и отраслям музыкальной педагогики (цели, задачи, дидактические средства обучения, типы образовательных учреждений, методы, возрастная динамика).

Наиболее важную сферу историко-педагогических источников курса отечественной истории музыкального воспитания составили соответствующие публикации – монографии, документация органов образования, репертуарные сборники, учебные пособия и руководства.

«Мы должны брать из прошлого огонь, а не пепел» призывал Жан Жорес¹. «Огнем» для современного учителя-музыканта в истории музыкального воспитания, на наш взгляд,

¹ Жан Жорес (1859–1914) – историк, деятель французского и международного социалистического движения.

являются генеральные идеи массового музыкального образования, актуальные для задач сегодняшнего дня; актуальные методические подходы к становлению общих музыкальных способностей, развитию позитивных личностных качеств современного учащегося; дидактические пути совершенствования повседневной школьной музыкально-педагогической практики, ведущие к формированию у учащихся заинтересованного, личностно-обусловленного отношения к музыкальному искусству как источнику развития «человеческого в человеке».

Именно эти позиции интересовали нас в ходе построения содержания практико-ориентированного курса истории отечественного музыкального воспитания.

В ходе подготовительной работы удалось обнаружить ряд публикаций, еще не ставших общеизвестными после музыкально-исторических исследований О. А. Апраксиной и Д. Л. Локшина. Вместе с тем эти публикации помогли вооружить современных студентов музыкального факультета Московского педагогического государственного университета актуальным кругом дидактических принципов, методических подходов, средств и способов ведения музыкальной работы со школьниками. В качестве примера приводим актуальные положения из трех публикаций, подобранных нами для курса истории музыкального воспитания.

П. А. Щуровский. «Как надо учить наших детей музыке». Методические идеи П. Щуровского заключаются в необходимости «...выработать в себе серьезного любителя музыки, дилетанта в положительном смысле, а не посредственного недоучившегося виртуоза. Музыкальное образование в этом случае нужно для того, чтобы быть грамотным в музыке, уметь слушать ее, быть в состоянии отличать хорошую музыку от дурной. Музыкой надо заниматься, но злоупотреблять ею не следует. Надо учить – не столько исполнять безукоризненно музыку, сколько слушать и понимать ее» [3, с. 24].

Интересны его мысли о проявлении музыкальности, во многом предопределившие последующие исследования психологии музыкальных способностей Б. М. Теплова. Вот что утверждал П. А. Щуровский: «Очень часто приходится слышать от родителей, что у их детей нет слуха; основывают они свое мнение на том, что ребенок не может сразу повторить напеваемого ему мотива или не попадает в тон. В таких случаях не следует ограничиваться первым испытанием. Большею частью – и в особенности в кругу поющих своих сверстников – у них оказывается и слух, и голос. Я склонен думать, что детей без врожденных слуха и чувства ритма – вовсе нет» [3, с. 71].

Э. Енч. «Музыка и душа». Для практики современного музыкального воспитания школьников представляются существенными, к примеру, рассуждения автора о влиянии музыки на человека. Вот несколько актуальных положений Эрнста Енча: «...влияние музыки на чувства обыкновенно бывает гораздо сильнее других родов искусства. Это особое влияние музыки частью объясняется тем, что музыка так сказать навязывается слушателю, тогда как в произведении изобразительного искусства зрители сами должны находить более или менее интересные детали; затем музыка действует еще длительностью и, так сказать, наслаждением музыкальных раздражителей, от которых слушатели не могут по желанию освободиться» [4, с. 34]. «Бывает, что музыка – просто отвлечение. Вот играет оркестр и все под его игру заговорили, такова же застольная песнь. Но это не настоящее

музыкальное чувство, ибо тут собственно никто не слушает. Это – “шум”» [4, с. 38]. Музыка вальса, к примеру, вызывает «бальный образ». Это тоже не музыкальность. Вот почему нам так важно не путать настроения, вызванного музыкой (психический артефакт) – продукта музыкального чувства с самим музыкальным чувством. И об этом пишет Енч: «...человек, тонко чувствующий вообще, более восприимчив и по отношению к музыкальным эмоциям: очень чувствительные в музыкальном отношении люди весьма часто отличаются и очень сильной общей эмоциональностью» [4, с. 42]. «Когда душа поэта взволнована и последний стремится выразить свое настроение в словах, то фантазия его создает какой-нибудь образ, в котором наглядно изображается его эмоция; иными словами, он сравнивает данное, еще не определившееся аффективное возбуждение с другим, которое ему понятнее и которое легче суммировать в смысле психологическом. Точно так же поступает и человек, чувствующий музыку и наслаждающийся ею: он сравнивает данное аффективное возбуждение с тем, которое наступает под влиянием определенной ситуации и старается создать подходящий мысленный образ» [4, с. 45].

Ф. Владимирский. «Пение в жизни и школе». В программной статье автора удалось обнаружить и передать студентам, весьма заинтересованным этим материалом, актуальные для сегодняшней школьной практики мысли и положения. Приводим важнейшие из них:

«В русском обществе на пение смотрят как на забаву. А оно активно влияет на физическую и психическую природу человека. Через пение улучшается физиологическое его состояние: дыхание, ясность артикуляции, богатство речевой интонации. Оно заражает людей единым настроением, музыка выражает и вызывает настроения и чувства. Солдатская песня, песня в рабочих артелях, русская дубинушка – все это проявления музыкального искусства в народе.

Раз новая школа ставит задачу всестороннего развития, то необходимо использовать пение как фактор, вызывающий и воспитывающий чувства, идеалы прекрасного.

В пении учащиеся могут найти и отвлечение внимания от угнетающих иногда чувств, и здоровый отдых от классных, часто сухих и утомительных, занятий. Полезно использовать пение на прогулках, играх, гимнастических занятиях. Искусства и религия могут идти в школе рука об руку».

Школьное пение, согласно утверждению Ф. Владимирского, есть важное средство дисциплинирования, подчинения личного общему, сближения учащихся [5].

Пение важно для воспитания национального духа. Необходимо знакомство и с западной музыкой, но сначала, по мнению Ф. Владимирского, следует привить любовь к русскому: «А у нас да сих пор обучение пению и музыке в школах (за редким исключением) еще и не начиналось. Практикуется только натаскивание хоров к церковным службам, актам и другим торжественным задачам. Уроки пения... составляют предмет забавы для ученика и горьких мучений для учителя» [6, с. 562].

Вопрос приобщения к истории музыкального воспитания и образования в педагогическом вузе настолько сложен и огромен, что невозможно рассмотреть его здесь в полном объеме.

Поделившись идеями насыщения курса практическим смыслом, мы ни в коей мере не отрицаем возможности иных подходов к решению задач приобщения студентов

к исторической ретроспективе осознания вопросов музыкальной работы. И сегодня крайне необходимо, чтобы ни один, пусть и вполне удавшийся подход к совершенствованию музыкально-исторической подготовки студентов педвуза не стремился занять исчерпывающее, монопольное положение в музыкальной педагогике, не превращался в сенсацию, не становился индульгенцией для ее эпигонов, как это в нашем музыкальном деле уже не раз бывало.

Многих дидактических изменений требует и содержание курса «Методика музыкального образования». Как известно, процесс совершенствования педагогики во всех ее проявлениях основывался на факторе недовольства. Если мы посмотрим на взгляды Платона и Аристотеля, Коменского и Ушинского, все они были недовольны состоянием дел в школе и это недовольство рождало у них новые, свежие идеи. Можно выразить недовольство современным названием школьных курсов по искусству – «Учебные предметы художественно-эстетического цикла». А возможно ли вообще содержание любого школьного учебного курса без эстетического в нем элемента? Вряд ли. Поэтому правильнее было бы назвать эти курсы, связанные с искусством, как «Учебные предметы художественного цикла». Представляется, что уже само измененное название «Методика *школьного* музыкального образования» вместо безликого «Методика музыкального образования», с большей точностью отразило бы актуальное содержание современного вузовского курса методики музыкальной работы со школьниками. Представляется необходимым **пересмотр самой системы ценностей и приоритетов в вузовской музыкально-образовательной политике.**

Сегодня будущий учитель музыки должен овладеть необходимым и достаточным музыкально-педагогическим тезаурусом, понимаемым как актуальная совокупность систематизированных знаний, умений и способов деятельности, позволяющая педагогу эффективно способствовать развитию музыкальной культуры современных учащихся. К сожалению, среди методистов и вузовских преподавателей еще нет единства в понимании педагогической наполненности культурологического ключевого понятия, связанного с дидактикой школьного музыкального образования. Потому, не вдаваясь в существо различных позиций в этом вопросе, предлагаем авторскую дефиницию понятия «Музыкальная культура школьника». Под *музыкальной культурой школьника* понимается индивидуальный социально-художественный опыт личности в сфере музыкального искусства, обуславливающий возникновение и удовлетворение высоких музыкальных потребностей, как потребностей высшего личностного уровня, в отличие от простых витальных нужд. Вместе с тем приобретенная в процессе учения музыкальная культура становится и интегративным свойством личности ученика, важнейшие показатели которого: музыкальная развитость (любовь к музыке, эмоциональное к ней отношение, нацеленность на потребление высоких образцов музыкального искусства, музыкальная наблюдательность); музыкальная образованность (вооруженность способами музыкальной деятельности, искусствоведческими знаниями, опытом музыкально-творческих занятий, эмоционально-ценностным отношением к музыкальному искусству, а в определенной мере и к жизни); открытость образцам новой музыки, новым знаниям о ней; сформированность музыкально-эстетических идеалов, художественного вкуса, критического, избирательного отношения к многоаспектным музыкальным явлениям, бытующим в современном мире.

Как видим, задача формирования у учащихся музыкальной культуры во многом обуславливает необходимость корректировки направленности курса методики школьного музыкального образования. Решение этой проблемы, с позиции дидактики, видится на путях приобщения студентов к системе опорных, широкоохватных и специфических музыкально-педагогических знаний и умений, – дидактической основы для будущего самостоятельного учительского поиска на базе музыкально-педагогического самообразования, основы которого также призваны закладывать курсы истории и методики музыкального образования. **Дидактика, как педагогическая теория обучения, озабочена сегодня вскрытием подлинных, а не мифологизированных реалий процесса школьного образования.** В соответствии с этим в модернизированном курсе методики необходимо дать студенту возможность видеть музыкальное воспитание в школе не только таким, каким оно должно быть (подобные наспех приглаженные картинки школьной музыкальной жизни нам хорошо известны), но и таким, какое оно есть, нейтрализуя (может быть неосознаваемо) стремление большей части школьных методистов выдавать желаемое за действительное. В соответствии с современными задачами общего образования учащихся школьное музыкальное образование призвано целенаправленно реализовать на уроках идею развития у воспитанников способности чувствовать, понимать, любить, оценивать образцы музыкального искусства, наслаждаться лучшими из них. Это, в свою очередь, может прибавить сегодняшней школе привлекательности, духовности, гуманизма, постепенно уходящих из школьного обихода, сопутствуя заметно возрастающей девальвации того конгломерата методов, способов и приемов «формирования человека», который еще четверть века назад мы с гордостью (искренней или наигранной) называли «коммунистическое воспитание». Соответственно, представляется необходимым переструктурировать и программу курса методики музыкального образования. Так, значительно большее место должно занимать в нем введение в курс. Три его темы – «Задачи учителя музыки в свете современной социокультурной обстановки в стране», «Музыка как область художественного творчества, ее познавательные и воспитательные возможности» и «Курс методики музыкального образования в системе подготовки учителя-музыканта» призваны еще до освещения частных и деталей дать будущим учителям понятие-ориентир о главных направлениях предстоящей им творческо-педагогической работы.

Представляется дидактически обоснованным освещать вопросы теории и истории школьного музыкального образования еще до изложения вопросов и проблем методики. В этом случае центральный раздел курса оказывается более доступным и методологически подготовленным, нежели при другой последовательности изучения. Предполагается больше самостоятельной (семинарско-лабораторной) и практической работы студентов. Появление за последние годы самой разнообразной по уровню и качеству методической литературы предоставляет студентам возможность серьезной творческой проработки содержания разделов курса, а педагогу, его ведущему, дает возможность эпизодически подключать наиболее способных студентов к чтению лекций, поручая им самостоятельную подготовку вопросов той или иной темы. На лекциях и семинарах следует постоянно выдвигать проблемные, «неожиданные» вопросы, пробуждающие эвристическую мысль студента, как, например: «Каким должен быть показ национальной музыки на уроке – в подлиннике или

обработке»?; «Рок на урок: необходимость, смысл и возможные результаты»; «Актуален ли в наше время известный тезис И.-В. Гете “Вкус развивается лишь на самом совершенном музыкальном материале”»?; «Должен ли учитель-музыкант рассказывать воспитанникам о своих подлинных музыкальных пристрастиях?». Сегодня необходимо строить курсы истории и методики, а также экзамены по этим курсам, базируясь на крупных обобщениях, совокупности опорных, ключевых знаний, умений и способов деятельности.

Одно из актуальных, дидактически оправданных направлений курса – нацеленность его на развитие умений и способностей осуществлять по окончании вуза музыкально-педагогическое самообразование. Создание курсовых работ предполагается направить на актуальные поисковые обобщения, на добывание нового знания. Практически каждая из курсовых (и особенно дипломных) работ должна иметь высокую методологическую и методическую ценность, чтобы стать для последующих поколений студентов своеобразным «спутником» в мир музыкальной педагогики, в сферу дидактики школьного художественного образования. Эта идея реализуется как специальная задача формирования «методической копилки» для начинающего педагога музыки, раскрытие творческого потенциала студентов-педагогов. Таким образом, основной смысл предпринимаемой на кафедре методологии и методики музыкального воспитания МПГУ модернизации курсов истории и методики школьного музыкального образования заключается в создании дидактических условий для того, чтобы педагогическое творчество студентов-музыкантов стало бы основой этих курсов, а их практическая ориентированность стала бы правилом, а не исключением, пусть даже приятным.

В ходе приобщения к методике музыкальной работы в истории музыкального образования творчество должно получить безусловный приоритет перед верностью привычным, но устаревшим музыкально-педагогическим воззрениям; от того, насколько удастся найти оптимальное соотношение между необходимой стабильностью музыкально-образовательной системы и столь же необходимой динамичностью, зависит в конечном итоге будущее музыкального образования школьников, формирование их личной музыкальной культуры.

Список литературы

1. Осмоловская, И. М. Динамика представлений о процессе обучения [Текст] / И. М. Осмоловская // Дидактика в современных социокультурных условиях: учеб. пособие / под ред. И. М. Осмоловской. – М.: ФБНУ ИСРО РАО, 2015.
2. Богуславский, М. В. Методология и технология образования (историко-педагогический контекст) [Текст]: моногр. / М. В. Богуславский. М.: ИГИП РАО, 2007. – 236 с.
3. Щуровский, П. А. Как надо учить наших детей музыке [Текст] / П. А. Щуровский. – М., 1898. – 97 с.
4. Енч, Э. Музыка и душа [Текст] / Э. Енч. – М.: Начало, 1913.
5. Владимирский, Ф. Пение в жизни и школе [Текст] / Ф. Владимирский // Педагогический листок. – 1907.
6. Алиев, Ю. Б. Дисциплинированность на уроках искусства как дидактическая проблема [Текст] / Ю. Б. Алиев // Педагогика. – 2014. – № 4. – С. 39–46.

References

1. Osmolovskaya I. M. *Dinamika predstavleniy o protsesse obucheniya. Didaktika v sovremennykh sotsiokulturnykh usloviyakh: ucheb. posobie*. Moscow: FBNU ISRO RAO, 2015.
2. Boguslavskiy M. V. *Metodologiya i tekhnologiya obrazovaniya (istoriko-pedagogicheskiy kontekst): monogr.* Moscow: ITIP RAO, 2007. 236 p.
3. Shchurovskiy P. A. *Kak nado učit nashikh detey muzyke*. Moscow, 1898. 97 p.
4. Ench E. *Muzyka i dusha*. Moscow: Nachalo, 1913.
5. Vladimirskiy F. *Penie v zhizni i shkole. Pedagogicheskiy listok*. 1907.
6. Aliev Yu. B. *Distsiplinirovannost na urokakh iskusstva kak didakticheskaya problema. Pedagogika*. 2014, No. 4, pp. 39–46.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2015, № 5

РЕСУРСЫ ПОВЫШЕНИЯ ДОСТУПНОСТИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

RESOURCES FOR INCREASING THE AVAILABILITY OF PRESCHOOL EDUCATION QUALITY

Богуславская Татьяна Николаевна

Доцент ФГБУ ВПО «Московский городской педагогический университет»

E-mail: tanya.boguslav@gmail.com

Boguslavskaya Tatiana N.

Associate Professor, Moscow city pedagogical university

E-mail: tanya.boguslav@gmail.com

Аннотация. В статье представлен анализ реализации государственной политики в сфере дошкольного образования, развития негосударственного сектора дошкольного образования в РФ, обозначены основные проблемы, возникающие при реализации проектов частно-государственного партнерства (меры государственной поддержки негосударственных дошкольных учреждений и др.).

Annotation. The article analyzes the realization of a state policy in the sphere of preschool education, development of non-state sector of preschool education in the Russian Federation. The author designates main problems arising at implementation of projects for private and public partnership (measures of the state support for non-state preschool institutions, etc.).

Ключевые слова: частно-государственное партнерство, услуги негосударственного сектора образования, система дошкольного образования, доступность дошкольного образования, качество дошкольного образования, управление развитием образования.

Keywords: preschool education, public and private partnership, services of non-state sector of education; availability of preschool education, quality of preschool education, management of education development.

Обеспечение государственных гарантий доступности и равных возможностей получения полноценного образования и достижение нового качества дошкольного образования является одним из важнейших направлений модернизации системы российского образования. Достижение существенного охвата детей дошкольным образованием относится к безусловным приоритетам российской политики в области образования, поскольку способствует созданию равных условий для детей вне зависимости от места проживания, социального статуса, национальной принадлежности и состояния здоровья.

Для обеспечения качественного дошкольного образования, его равной доступности для всех граждан РФ за последние годы была проведена институциональная перестройка системы дошкольного образования на основе эффективного взаимодействия образования с рынком труда, определены приоритеты государственной политики в сфере дошкольного образования, основная цель которой – развитие системы дошкольного образования, повышение его доступности. Достижение данной стратегической цели может стать осуществимым благодаря реализации системы мер по совершенствованию нормативно-правовой базы, кадровому, информационному и материально-техническому обеспечению сферы дошкольного образования.

Возникновение и постепенное обострение на протяжении последних двух десятилетий проблемы обеспечения доступности качественного дошкольного образования является феноменом постсоветского развития отечественной системы образования. Во многом такое положение обусловлено процессами нарастающей социальной дифференциации российского общества [1, с. 11].

Современный отечественный и мировой опыт показывает, что в последнее время активно развивается частно-государственное партнерство (далее – ЧГП) в области образования. Это доказывает то, что государство и бизнес заинтересованы в активном взаимодействии в решении масштабных задач, стоящих на повестке дня и направленных на решение актуальных социально-экономических проблем системы образования.

Актуален для нас и большой опыт развития негосударственного сектора в системе дошкольного образования, накопленный за рубежом. Так, по данным Всемирного банка, в промышленно развитых странах в настоящее время приоритетными являются расходы на обязательное школьное образование, а в структуре расходов доля затрат на дошкольное образование составляет: от 0,3% (Канада), где такие расходы финансируются за счет частных источников, до 90% (Новая Зеландия). Скандинавские страны – лидеры в области дошкольного образования (во многом благодаря стабильным долгосрочным инвестициям в эту сферу). Надо отметить, что во Франции и Финляндии, где достаточно хорошо развита система дошкольного образования, негосударственный сектор составляет 3-5%.

Услуга дошкольного образования в России пока оказывается преимущественно в муниципальных учреждениях. Доля негосударственного сектора составляет лишь около 2%.

Вместе с тем государственные приоритеты в развитии системы дошкольного образования включают развитие частного сектора в этой сфере и рост частно-государственного партнерства.

Как же с этим обстоит дело на практике? Анализ публикаций по проблемам ЧГП показывает, что в стране с 2006 г. активно включено в профессиональный оборот понятие «частно-государственное партнерство».

В ходе исследований выявлено, что в России накоплен определенный опыт реализации различных форматов социального партнерства в организации ЧГП в профессиональном образовании и весьма ограниченный – в дошкольном образовании. Это негативное явление, поскольку «в силу существующих бюджетных ограничений, очевидно, что задача полного охвата детей дошкольным образованием не может быть решена только силами государства» [2]. Однако негосударственный сектор в сфере дошкольного образования в России развит в настоящее время незначительно.

Следует обратить внимание, что данные о количестве негосударственных образовательных организаций (НОУ), реализующих основные общеобразовательные программы дошкольного образования, и сведения о численности воспитанников таких учреждений существенно разнятся.

В официальном документе «Развитие конкуренции и совершенствование антимонопольной политики», утвержденном распоряжением Правительства РФ от 28.12.2012 г. № 2579-р, содержатся сведения о негосударственных образовательных организациях, реализующих основную общеобразовательную программу дошкольного образования, в количестве 1022. Численность воспитанников таких учреждений составляет 78,4 тыс. детей. По данным Роспотребнадзора, на 1 января 2012 г. число частных дошкольных учреждений составило 963 тыс., или 1,8% от общего числа таких учреждений, их посещает 69,6 тыс. детей. За 2013 г., по данным ежемесячного мониторинга, отмечается положительная динамика по увеличению числа дошкольных организаций в целом по РФ и частных дошкольных организаций в частности. Число частных организаций на 1 января 2014 г. увеличилось более чем на 600 по сравнению с 1 января 2013 г. и составило более 2 тыс. организаций [2].

В настоящее время на высшем уровне уделяется большое внимание обеспечению законодательной поддержки новых форм предпринимательства в сфере дошкольного образования: для обеспечения качественного дошкольного образования, его равной доступности для развития и поддержки негосударственных дошкольных учреждений.

Следует отметить ряд инициатив Правительства России и Министерства образования и науки РФ (далее – Минобрнауки РФ), которые в последние годы были предприняты для реализации комплекса мер, направленных на создание дополнительных мест в детских дошкольных организациях путем развития негосударственных форм дошкольного образования:

На сегодня в правовом поле обеспечивается политика государства по созданию условий для большей самостоятельности образовательных учреждений, их заинтересованности и ответственности при выполнении своих функций.

В качестве дополнительных мероприятий, влияющих на ликвидацию очередности по устройству детей в дошкольные учреждения, использованию в этих целях возможностей негосударственного сектора дошкольного образования государство предложило субъектам РФ проводить следующие мероприятия:

- создавать дополнительные места в негосударственных образовательных организациях, финансируя их по нормативу муниципальных дошкольных образовательных учреждений,
- устанавливать льготную арендную плату за использование государственными организациями муниципального имущества,
- обеспечивать выплату родителям и законным представителям компенсации части платы, взимаемой с них за содержание ребенка в негосударственных дошкольных образовательных организациях,
- вовлекать в развитие дошкольного образования региона различные ведомства, общественные институты, частных предпринимателей.

В соответствие с государственной программой РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг. увеличение роли негосударственного сектора в предоставлении услуг дошкольного и дополнительного образования детей закреплено в качестве одного из направлений развития образования.

Для реализации комплекса мер, направленных на создание дополнительных мест в детских дошкольных организациях, путем развития негосударственных форм дошкольного образования Правительством России помимо необходимой нормативной правовой базы государственной поддержки негосударственных форм дошкольного образования была утверждена модельная программа по развитию негосударственного сектора дошкольного образования, досуга.

Эта программа апробируется в 30 регионах в различном виде. Результаты от внедрения модельной программы следующие:

- экономия бюджетных средств – 50–60%;
- развитие системы негосударственного дошкольного образования;
- привлечение инвестиций в систему дошкольного образования;
- развитие частно-государственного партнерства [3].

Для обеспечения современного качества дошкольного образования, в том числе и в частных организациях, в соответствии с ФЗ разработан ФГОС ДО. Реализация данного стандарта позволит обеспечить равные условия получения качественного дошкольного образования для каждого ребенка вне зависимости от вида дошкольных образовательных организаций, режима его функционирования и формы собственности. Данные нормативные документы определяют основное проектное поле деятельности современного дошкольного образования.

Система частного предпринимательства в образовании сегодня отражает общественную реакцию на новые тенденции в развитии государства. Рынок образовательных услуг призван удовлетворять не только государственный заказ, который обеспечивается бюджетными ассигнованиями, но и социальный заказ различных групп населения и предприятий. Система частных детских садов мобилизует рынок дошкольных образовательных услуг, создавая здоровую конкуренцию и обеспечивая вариативность выбора потребителей.

Таким образом, проведенный анализ российской практики ЧГП в сфере дошкольного образования позволяет сформулировать следующие основные выводы:

1. Внедряемые механизмы ЧПП в дошкольном образовании РФ направлены на:
 - долгосрочный характер отношений;
 - распределение ответственности;
 - распределение рисков;
 - объединение ресурсов.
2. Функционирование механизмов ЧПП в дошкольном образовании РФ затруднительно из-за проблем правового, экономического и управленческого характера.
3. Развитие ЧПП в дошкольном образовании регионов РФ отражает приоритеты государственной политики в сфере образования и позволяет:
 - решить проблемы общедоступности дошкольного образования;
 - способствовать совершенствованию качества предоставляемых услуг;
 - расширить возможности для родителей (законных представителей) выбора образовательной организации, независимо от формы собственности;
 - обеспечить инвестиционную привлекательность сферы дошкольного образования для представителей бизнес-сообщества, индивидуальных предпринимателей;
 - снизить инвестиционные риски вложений в сферу дошкольного образования.

Список литературы

1. Пинская, М. А. Доступ к образованию: оценка ситуации в России [Текст] / М. А. Пинская, Г. А. Ястребов, И. Г. Груничева // Народное образование. – 2013. – № 7. – С. 11-17.
2. Сенаторы призывают развивать частный сектор дошкольного образования // Новости пресс-центра Совета Федерации ФС РФ, 24.04.2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://council.gov.ru/press-center/news/31187/> (дата обращения: 17.12.2015).
3. Шилкина, М. Современное негосударственное дошкольное образование: возможности и результаты. 30 сентября 2013 г. [Электронный ресурс]: презентация. – Режим доступа: <http://www.myshared.ru/slide/496981/> (дата обращения: 17.12.2015).
4. Частно-государственное партнерство в сфере дошкольного образования [Электронный ресурс]: материалы круглого стола 13.04.2013. – Режим доступа: <http://council.gov.ru/activity/activities/roundtables/40343> (дата обращения: 17.12.2015).
5. Образование в России: [информационно-аналитическое издание]: федер. справ. – Т. 9. – М.: Центр стратегического партнерства, 2013. – 464 с.
6. Амурское правительство призвало нянь и владельцев частных детских садов выйти из тени. Частно-государственное партнерство проредит очереди в дошкольные учреждения [Электронный ресурс] // Новости ИА «Порт Амур». – Режим доступа: <http://portamur.ru/news/detail/121401/> (дата обращения: 17.12.2015).
7. Пуденко, Т. И. Доступность качественного дошкольного образования: риски современного этапа [Электронный ресурс] / Т. И. Пуденко // Управление образованием: теория и практика (сетевое издание). – 2013. – № 2. – С. 25-36. Режим доступа: <http://iuorao.ru/images/jur1/2013/2013-2/2013-2.pdf> (дата обращения: 17.12.2015).

8. Богуславская, Т. Н. Вариативные формы обеспечения доступности качественного дошкольного образования [Электронный ресурс] / Т. Н. Богуславская // Управление образованием: теория и практика (сетевое издание). – 2013. – № 4. – С. 19–27. – Режим доступа: <http://iuorao.ru/images/jur1/2013/2013-4/2013-4.pdf> (дата обращения: 17.12.2015).
9. Богуславская, Т. Н. Частно-государственное партнерство в повышении доступности качественного дошкольного образования [Электронный ресурс] / Т. Н. Богуславская // Управление образованием: теория и практика (сетевое издание). – 2014. – № 4. – С. 10–19. – Режим доступа: <http://iuorao.ru/images/jur1/2014/2014-4/2014-4.pdf> (дата обращения: 17.12.2015).
10. <Письмо> Минобрнауки России от 05.08.2013 № 08-1049 «Об организации различных форм присмотра и ухода за детьми» [Электронный ресурс] // Консультант Плюс. – http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_153646/ (дата обращения: 17.12.2015).

References

1. Pinskaya M. A., Yastrebov G. A., Grunicheva I. G. Dostup k obrazovaniyu: otsenka situatsii v Rossii. *Narodnoe obrazovanie*. 2013, No. 7, pp. 11–17.
2. Senatory prizyvayut razvivat chastnyy sektor doshkolnogo obrazovaniya. *Novosti press-tsentra Soveta Federatsii FS RF*, 24.04.2014. Available at: <http://council.gov.ru/press-center/news/31187/> (accessed: 17.12.2015).
3. Shilkina M. Sovremennoe negosudarstvennoe doshkolnoe obrazovanie: vozmozhnosti i rezultaty. 30 sept. 2013.: prezentatsiya. Available at: <http://www.myshared.ru/slide/496981/> (data obrashcheniya: 17.12.2015).
4. Chastno-gosudarstvennoe partnerstvo v sfere doshkolnogo obrazovaniya: materialy kruglogo stola 13.04.2013. Available at: <http://council.gov.ru/activity/activities/round-tables/40343> (data obrashcheniya: 17.12.2015).
5. *Obrazovanie v Rossii: [informatcionno-analiticheskoe izdanie]: feder. sprav.* – Vol. 9. Moscow: Tsentr strategicheskogo partnerstva, 2013. 464 p.
6. Amurskoe pravitelstvo prizvalo nyan i vladeltsev chastnykh detskikh sadov vyyti iz teni. Chastno-gosudarstvennoe partnerstvo proredit ocheredi v doshkolnye uchrezhdeniya. *Novosti IA "Port Amur"*. Available at: <http://portamur.ru/news/detail/121401/> (accessed: 17.12.2015).
7. Pudenko T. I. Dostupnost kachestvennogo doshkolnogo obrazovaniya: riski sovremennogo etapa. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika (setevoe izdanie)*. 2013, No. 2, pp. 25–36. Available at: <http://iuorao.ru/images/jur1/2013/2013-2/2013-2.pdf> (accessed: 17.12.2015).
8. Boguslavskaya T. N. Variativnye formy obespechenie dostupnosti kachestvennogo doshkolnogo obrazovaniya. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika (setevoe izdanie)*. 2013, No. 4, pp. 19–27. Available at: <http://iuorao.ru/images/jur1/2013/2013-4/2013-4.pdf> (accessed: 17.12.2015).

9. Boguslavskaya T. N. Chastno-gosudarstvennoe partnerstvo v povyshenii dostupnosti kachestvennogo doshkolnogo obrazovaniya. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika (setevoe izdanie)*. 2014, No. 4, pp. 10–19. Available at: <http://iuorao.ru/images/jur1/2014/2014-4/2014-4.pdf> (accessed: 17.12.2015).
10. <Pismo> Minobrnauki Rossii ot 05.08.2013 № 08-1049 “Ob organizatsii razlichnykh form prismostra i ukhoda za detmi”. Konsultant Plyus. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_153646/ (accessed: 17.12.2015).

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2015, № 5

ГОВОРЕНИЕ И ЕГО РОЛЬ В ПРАКТИЧЕСКОМ ОВЛАДЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

SPEAKING AND ITS ROLE IN MASTERING A FOREIGN LANGUAGES

Салиева Заррина Илхомовна

Старший научный сотрудник Самаркандского государственного института иностранных языков, кандидат филологических наук

E-mail: zarrinasalieva@mail.ru

Аннотация. В данной статье нами рассматривается важная роль навыка говорения в преподавании английского языка. Автор делает вывод о том, что обладание навыком говорения является неотъемлемой частью в изучении языка, так как язык – это средство коммуникации и уровень прогресса и эффективности в ее изучении в основном определяется именно данным аспектом. Также в статье предложен ряд рекомендаций при обучении говорению для преподавателей иностранных языков.

Ключевые слова: иностранный язык, навык говорения, речевая деятельность, традиционная методика, коммуникативная методика.

Salieva Zarrina I.

Senior scientific researcher of Samarkand state institute of foreign languages, PhD (Philology)

E-mail: zarrinasalieva@mail.ru

Annotation. The article deals with the major role of speaking skills in teaching English. The author concludes that possessing speaking skills is an integral part of learning languages, as the language is the means of communication, and the level of its progress and efficiency in learning is mainly identified by this certain aspect. Besides, the author also makes some recommendations on improving teaching speaking skills for foreign language teachers.

Keywords: foreign language, speaking skill, speech activity, traditional method, communicative method.

В настоящее время идет активное реформирование системы образования в Республике Узбекистан. Руководством и профессорско-преподавательским составом вузов осуществляется всесторонний поиск путей совершенствования образовательного процесса. В связи с постановлением Президента Республики Узбекистан «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы изучения иностранных языков» от 10 декабря 2012 г., который предусматривает изучение иностранных языков в системе непрерывного образования, в Республике активно рассматривается вопрос о повышении уровня и качества подготовки высококвалифицированных преподавателей иностранных языков в соответствии с международными стандартами. Повышение профессионализма педагогов, формирование педагогического корпуса по иностранным языкам рассматривается как необходимое условие модернизации всей системы общего образования.

Создание соответствующих условий для коммуникации на иностранном языке является неотъемлемым фактором успешности в его освоении, однако беседу невозможно смоделировать без учета ее специфических особенностей, которые во многом определяются ее типом. В изучении иностранного языка на сегодняшний день различают четыре основных навыка: *говорение*, аудирование, чтение и письмо.

В методике преподавания иностранных языков значительное внимание уделяется формированию и совершенствованию навыка говорения. Совершенное владение языком, уровень прогресса и эффективности в ее изучении в основном определяется именно данным аспектом языка. Знание языка не всегда подразумевает умение хорошо и ясно выразиться на том или ином языке.

Главной целью обучения иностранному языку является умение использовать его в реальной ситуации, т. е. адекватно реагировать в различных коммуникативных ситуациях. Согласно Г. В. Колшанскому, «...знание отдельных элементов языка, как то: отдельных слов, отдельных предложений, отдельных звуков – не может быть отнесено к понятию владения языком как средством общения... владение языком должно рассматриваться в плане способности участвовать в реальном общении» [1, с. 13]. Говорение – это один из интерактивных способов коммуникации в реальной среде и в определенный момент времени, т. е. без планирования говорящий на иностранном языке должен быстро и четко выразиться.

Возникает вопрос: как преподаватели иностранных языков в вузах должны обучать студентов говорению и как выработать данный навык в короткий срок для определенного уровня владения языком?

В данной статье нами будет рассмотрен вопрос об обучении студентов филологических вузов навыку говорения как основного компонента при изучении английского языка.

Говорение как продуктивный процесс требует от студента больших временных затрат и усилий, поскольку требует также включения языковой, речевой и коммуникативной компетенций. Говорение как вид коммуникативной деятельности должен быть неотъемлемой частью каждого занятия [2, с. 44].

Следует помнить, что «речевой деятельности нельзя научить, ей можно только научиться» [3]. Навыки говорения непосредственно связаны с речевым процессом. Как и всякая деятельность, речевой процесс складывается из отдельных действий, а каждое действие – из отдельных операций. Как отмечает М. Арипова, «в речевой деятельности, как и в

отдельном речевом действии, можно выделить четыре основных этапа: 1) ориентировки; 2) выработки плана на основе ориентировки; 3) реализации плана; 4) контроля» [4, с. 38].

Согласно Е. С. Пассову, понятие «речевой деятельности» трактуется с такими понятиями, как «речевое умение» и «речевая способность», т. е. речевая способность развивается под влиянием речевого общения, и «...развивать эту способность, развивать целенаправленно, планомерно – одна из методических задач, вытекающих из концепции деятельности» [3, с. 9].

Наблюдается иная точка зрения у А. А. Алхазисвили, который отмечает, что «речевая деятельность не представляет собой самостоятельной формы поведения. Она в качестве обслуживающей включена в поведение индивида» [5]. На наш взгляд, речевая деятельность определяется сознательным владением языком, т. е. владением правилами грамматики, обобщением этих явлений и восприятием их в системе. Так, М. Арипова отмечает «формирование навыков иноязычной речи при обучении языку начинается с актуального осознания языковых явлений. Оно происходит через призму системы родного языка. Одни явления находят полное соответствие в родном языке учащегося и при формировании навыка переносятся из родного языка в изучаемый, другие отсутствуют в родном языке учащегося и требуют формирования навыков заново» [4, с. 39].

Для этого преподаватели иностранных языков должны особое внимание уделять мотивации при обучении. Как отмечает Сяо Фу (Xiao Fu), «единственным фактором в эффективном и успешном освоении иностранных языков является мотивация студентов к изучению данного аспекта» [6, с. 257]. Использование мотивирующих к общению заданий заметно улучшит учебный процесс и даст возможность студентам быстрее развить навык говорения на английском языке.

Дискуссионным остается вопрос об нахождении единого метода, подхода в обучении говорению на английском языке. Насчитываются десятки методов и новых педагогических и информационных технологий в обучении говорению, начиная от коммуникативно направленного подхода (коммуникативный метод) и заканчивая тандем-методом (реальное общение через Интернет).

Анализ психолого-педагогической литературы и обобщение личного педагогического опыта позволяют утверждать, что для развития навыков говорения необходимо использовать коммуникативно-направленную методику в обучении студентов филологического направления. Это активные методы обучения, под которыми мы понимаем формы и методы, которые активируют умственную и самостоятельную работу учащихся, поддерживают внимание и первую очередь развивают речь.

В публикациях последних лет наблюдаются работы, посвященные коммуникативно-направленной методике обучения говорению (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Р. П. Мильруд, Е. В. Милорадова, Е. Н. Соловова, С. Торнбари, Фю Хиао, Ф. Лоти, М. Башир и др.), но, на наш взгляд, данный аспект обучения еще недостаточно раскрыт. Коммуникативная методика появилась в конце 1960-х гг. в Британии. Основопологающими принципами коммуникативной методики являются максимальное увеличение времени речевой активности учащихся и нацеленность на говорение. Целью данного подхода является обучить студентов свободно ориентироваться в иноязычной среде, а также уметь адекватно

реагировать в различных языковых ситуациях. Коммуникативно-ориентированное обучение готовит учащихся к использованию языка в реальной жизни, а потому учет индивидуальных особенностей учащихся в учебном процессе становится актуальным. Как отмечает П. Б. Гурвич, «...главную причину неуспеха в обучении иностранному языку следует искать в отсутствии реальных стимулов к иноязычной коммуникации. Поэтому учебные действия (упражнения) по возможности должны носить характер естественно стимулированного речевого общения на иностранном языке или же конкретно и непосредственно готовить учащихся к такому общению» [7, с. 7]. Из вышеуказанного можно сделать вывод, что традиционная методика преподавания иностранных языков давно устарела, и на замену данной методики пришел коммуникативный подход.

В таблице приведены результаты сравнения традиционного метода обучения иностранным языкам и коммуникативной методики.

Таблица

Сравнение методов обучения иностранным языкам

Традиционное обучение	Коммуникативный подход
1. Обучение строится с опорой на родной язык	1. Использование родного языка сводится к минимуму
2. Отсутствие высокой мотивированности и заинтересованности	2. Высокая мотивированность и заинтересованность
3. Застенчивость, боязнь перед аудиторией	3. «Погружение» в языковую среду, преодоление «языкового барьера»
4. Учитель дает прямые указания	4. Учитель выступает как помощник, фасилитатор, друг
5. Речевые ошибки исправляются не сразу, а после беседы	5. Ошибки исправляются тут же
6. Взаимодействие с учителем «вопрос – ответ»	6. Работа в группах (ролевые игры, диалоги, дискуссии), расширение компетенции одного участника коммуникации за счет общения с другими участниками
7. Процесс обучения ограничивается рамками урока и домашнего задания	7. Значительное увеличение процесса обучения за счет самообразования

Из таблицы вытекает очевидный ряд преимуществ использования коммуникативной методики в процессе обучения говорению на иностранном языке, в частности на английском.

Коммуникативный подход предполагает развитие устной речи, навыков общения на английском языке, что позволяет снять так называемый «языковой барьер» и преодолеть страх в общении. По мнению Г. Р. Хасаншиной, «язык – это средство коммуникации, поэтому конечной целью обучения является не определенный запас слов и выражений, не знание текстов и правил, а прежде всего коммуникативная компетенция, т. е. творческое

владение средствами и способами иноязычного общения, как в письменной, так и устной форме» [8, с. 145].

Целесообразное использование на уроках английского языка таких форм коммуникативной методики, как ситуативные задания, различные приемы коммуникативно-ориентированного обучения (обмен мнениями, дискуссии, ролевые игры, импровизации), способствует формированию навыка говорения, являющегося неотъемлемым компонентом речевой деятельности. Для реализации этой задачи преподаватель продумывает различные задания, создает благоприятный психологический климат. Обучение иностранному языку в коммуникативном аспекте рассматривается и в прагматическом аспекте, т. е. в тесной связи с человеком, его сознанием, мышлением, его духовно-практической деятельностью [9].

Обучение иностранному языку происходит вокруг «человека» и «для него». На наш взгляд, в этом плане коммуникативно-направленная методика может быть действительно полезной при обучении говорению на английском языке для студентов филологического направления.

Как показали наблюдения, несмотря на разнообразность, доступность учебных ресурсов и существующих различных методов при обучении говорению на английском языке преподаватели не обладают большим арсеналом методик для быстрого и эффективного способа обучения говорению, и это не способствует развитию навыков неподготовленной речи у студентов филологического направления. В этом плане, на наш взгляд, было бы целесообразно использование коммуникативно направленной методики в интеграции со всеми языковыми навыками. Использование новых педагогических и информационных технологий также повысит мотивацию у студентов филологического направления, что заметно улучшит речевую деятельность. В заключение хотелось бы перечислить ряд рекомендаций для обучения навыку говорения на английском языке:

- в первую очередь, преподаватель иностранного языка должен иметь не только лингвистические, но и экстралингвистические знания. Преподавая иностранный язык (фонетику, грамматику, лексику и др.), необходимо параллельно обучать студентов говорить на разные темы и обучать их культуре и манерам изучаемого языка в нашем случае английскому;
- четко сформулировать план урока в соответствии с УМК и подобрать языковые и речевые материалы с учетом коммуникативной функциональности;
- преподаватель должен обучать студентов, давая необходимые знания, развивать умения и навыки, осуществлять различные виды деятельности, пользоваться новыми информационными технологиями, научить их работать в команде, находить общие решения, избегать и преодолевать конфликты и добиваться поставленных целей в изучении английского языка;
- проводить урок в интегрированной форме, используя все языковые навыки по коммуникативно направленной методике;
- максимально проводить урок на английском языке, давая возможности каждому студенту участвовать в процессе говорения.

Список литературы

1. Колшанский, Г. В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения [Текст] / Г. В. Колшанский // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 1. – С. 10–14.
2. Стародубцева, О. Г. Типы упражнений для формирования лексических навыков устной речи в неязыковом вузе [Текст] / О. Г. Стародубцева // Научно-педагогическое обозрение. – 2013. – Вып. 2 (2). – С. 45–48.
3. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики [Текст] / О. Г. Стародубцева. – М.: Русский язык, 1989. – 239 с.
4. Арипова, М. Психологические основы обучения неродному языку [Текст] / М. Арипова, М. Ахмедова // Ta'limuammolari. – 2013. – № 1. – С. 38.
5. Алхазивили, А. А. Основы овладения устной речью [Текст] / А. А. Алхазивили. – М.: Просвещение, 1988. – 124 с.
6. Fu, Xiao. Motivational strategies in teaching English as foreign language [Text] / Xiao Fu // International journal of humanities and social science. – 2013. – Vol. 3. – P. 257–262.
7. Гурвич, П. Б. К вопросу о специфике методики преподавания иностранных языков как науки [Текст] / П. Б. Гурвич // Иностранные языки в школе. – 2013. № 4. – С. 3–9.
8. Хасаншина, Р. Г. О некоторых аспектах обучения говорению студентов неязыковых вузов [Текст] / Р. Г. Хасаншина // Вестн. ТИСБИ. – Казань, 2005. – № 2. – С. 142–154.
9. Вендина, Т. И. Языковое сознание и методы его исследования [Текст] / Т. И. Вендина // Вестн. МГУ. – Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 1999. – № 4. – С. 15–33.
10. Бим, И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника [Текст] / И. Л. Бим. – М.: Просвещение, 1977. – 278 с.
11. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 248 с.
12. Одинцова, М. А. Развитие речевой деятельности в аудитории: от теории к практике [Текст] / М. А. Одинцова, В. С. Значенок // Язык, речь, общение в контексте диалога языков и культур: сб. науч. тр. – Минск: Изд. Центр БГУ, 2012. – 194 с. – С. 135–140.
13. Li, L. A Study on Communicative Approach to the Teaching of English Reading. 2003 (Unpublished Thesis of master degree, Jilin University, China).
14. Bashir, M. Factor effecting students' English speaking skill [Text] / M. Bashir, M. Azeem, A. H. Dogar // British journal of arts and social science. – 2011. – P. 34–50.
15. Thornbury, S. How to teach speaking [Text] / S. Thornbury. – 2nd ed. – Cambridge, UK, 2002.

References

1. Kolshanskiy G. V. Lingvokommunikativnye aspekty rechevogo obshcheniya. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 1985, No. 1, pp. 10–14.

2. Starodubtseva O. G. Tipy uprazhneniy dlya formirovaniya leksicheskikh navykov ustnoy rechi v neyazykovom vuze. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*. 2013, Iss. 2 (2), pp. 45–48.
3. Passov E. I. *Osnovy kommunikationoy metodiki*. Moscow: Russkiy yazyk, 1989. 239 p.
4. Aripova M., Akhmedova M. Psikhologicheskie osnovy obucheniya nerodnomu yazyku. *Ta'limmuammolari*. 2013, No. 1, pp. 38.
5. Alkhazishvili A. A. *Osnovy ovladeniya ustnoy rechyu*. Moscow: Prosveshchenie, 1988. 124 p.
6. Fu Xiao. Motivational strategies in teaching English as foreign language. *International journal of humanities and social science*. 2013, Vol. 3, pp. 257–262.
7. Gurvich P. B. K voprosu o spetsifike metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov kak nauki. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2013, No. 4, pp. 3–9.
8. Khasanshina R. G. O nekotorykh aspektakh obucheniya govoreniyu studentov neyazykovykh vuzov. *Vestnik TISBI*. Kazan, 2005, No. 2, pp. 142–154.
9. Vendina T. I. Yazykovoe soznanie i metody ego issledovaniya. *Vestnik MGU*. Ser. 19. Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya. 1999, No. 4, pp. 15–33.
10. Bim I. L. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam kak nauka i problemy shkolnogo uchebnika*. Moscow: Prosveshchenie, 1977. 278 p.
11. Zimnyaya I. A. *Psikhologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole*. Moscow: Prosveshchenie, 1991. 248 p.
12. Odintsova M. A., Znachenok V. S. Razvitie rechevoy deyatel'nosti v auditorii: ot teorii k praktike. *Yazyk, rech, obshchenie v kontekste dialoga yazykov i kultur: sb. nauch. tr.* Minsk: Izd. Tsentr BGU, 2012. 194 p. Pp. 135–140.
13. Li L. A Study on Communicative Approach to the Teaching of English Reading, 2003 (Unpublished Thesis of master degree, Jilin University, China).
14. Bashir M., Azeem M., Dogar A. H. Factor effecting students' English speaking skill. *British journal of arts and social science*. 2011, Vol. 2, No. 1, pp. 34–50.
15. Thornbury, S. *How to teach speaking*. 2nd ed. Cambridge, UK, 2002.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2015, № 5

КУЛЬТУРНЫЙ КОНЦЕПТ КАК ФОРМА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

CULTURAL CONCEPT AS A FORM OF REPRESENTING THE CONTENT
OF GENERAL ENVIRONMENTAL EDUCATION

Трубицына Лариса Валентиновна

Научный сотрудник ФГБНУ «Институт
стратегии развития образования РАО»

E-mail: larvalt@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена теоретическому обоснованию возможного решения вопроса об основах конструирования содержания экологического образования, имеющего в соответствии с современным подходом естественнонаучно-гуманитарный и трансдисциплинарный характер. В исследовании используются лингвокультурологический и информационно-семиотический подходы. Предлагается структурный элемент организации этого содержания – культурный концепт как базовая единица экологической культуры. Обосновываются преимущества конструирования содержания экологического образования для устойчивого развития на основе культурных концептов перед его конструированием на основе научных понятий.

Ключевые слова: экологическое образование, устойчивое развитие, содержание образования, экологическая культура, культурный концепт, базовая единица.

Trubitsyna Larisa V.

Researcher, Institute for Strategy of Education
Development of the Russian Academy of Education

E-mail: larvalt@yandex.ru

Annotation. The article is devoted to theoretical substantiating a possible decision of the problem of the design bases of the environmental education content for sustainable development which is nowadays considered to have scientific-humanitarian and transdisciplinary nature. The proposed structural element of the organization of this content is a cultural concept as the basic unit of the ecological culture. The article demonstrates the advantages of designing the content of environmental education for sustainable development based on cultural concepts in comparison with its design based on scientific concepts.

Keywords: environmental education, sustainable development, educational content, ecological culture, cultural concept, a base unit.

Государство рассматривает экологическую культуру как один из ведущих механизмов перехода страны на новую, экологически безопасную и устойчивую модель развития [1]. Содержание образования является одним из основных средств формирования экологической культуры населения. Содержание образования многомерно и предстает на разных структурных уровнях какой-то одной из своих граней, при которой все его остальные стороны выступают в свернутом и неконкретизированном виде. Например, рассматриваемое на уровне ученика содержание экологического образования становится достоянием его личности, его индивидуальным прогрессом, в том числе и в его социализации и инкультурации. При этом на задний план уходят общетеоретическое представление о содержании образования, его предметный уровень и уровень учебного материала. Тем не менее существует неразрывная связь планируемых результатов с процессом их достижения, равно как и с оценкой учебного прогресса в этом направлении. Таким образом, можно утверждать, что планируемые результаты обучения и воспитания учащихся являются превращенной формой существования содержания общего экологического образования.

Формирование экологической культуры школьников и ее отдельных элементов: экологической грамотности, экологического мышления, экосистемной познавательной модели – ныне предусмотрено требованиями ФГОС общего образования к результатам разных образовательных областей [2]. То есть задача формирования экологической культуры неявно ставится как трансдисциплинарная, имеющая своим результатом интегративно-комплексный феномен и предполагающая учет этого обстоятельства при разработке содержания образования.

Однако в настоящий момент при попытках выполнения требований ФГОС в части экологического образования педагогические работники испытывают значительные трудности в организации своей деятельности. Для практических педагогических целей, реализация которых тесно связана с постоянным анализом образовательных достижений обучающихся, повседневной организацией, рефлексией и коррекцией педагогами своей деятельности, подобным образом сформулированные требования к результатам образования представляются слишком общими, размытыми, имеющими несистемный характер и слабо воплощаемыми в педагогических терминах.

Одной из форм существования планируемых результатов являются критерии их достижения, поэтому наиболее показательными являются трудности педагогов с критериальным оцениванием образовательных достижений учащихся. Педагогическому оцениванию (измерению) в целях педагогической рефлексии и коррекции процесса воспитания и обучения подлежат как знания, так и убеждения, ценности, нормы, язык – все базовые элементы экологической культуры, определяемые в соответствии с наиболее общим подходом к составу культуры.

В наибольшей же степени на настоящий момент разработаны механизмы педагогического контроля над формированием экологических знаний («экологической грамотности» в формулировке стандарта). Наблюдаются попытки рефлексии педагогами процесса формирования и других элементов экологической культуры, в частности экологических ценностей и норм. При этом практически неисследованным остается вопрос оценивания важнейшего элемента экологической культуры обучающихся – ее языка, символов и знаков, их связей с

остальными элементами экологической культуры. Например, недостаточно исследовано влияние метафорического и афористического языка, применяющегося в экологическом образовании (например, «законы Б. Коммонера»), на формирование экологической культуры.

Однако наиболее значимым упущением на данный момент является то обстоятельство, что элементы экологической культуры учащихся оцениваются не в их взаимосвязи, а по отдельности, без учета системного характера результатов экологического образования. Например, при оценке отношения детей к природе в показатели оценивания не включается осознание ими возможностей применения научного понятия «экосистема» к воспитанию в себе подлинно бережного отношения к природе. И наоборот, в педагогике не существует критерия для оценивания взаимовлияния ценностно-личностной значимости экологической тематики и формирования научного понятия «экосистема».

В свою очередь, общепринятые формы и методы диагностики и оценивания учебных достижений учащихся определяющим образом влияют на проектирование образовательного процесса. В результате действия принципа обратной связи оценивания с проектированием образовательного процесса («эффект наблюдателя») оцениваемые по отдельности компоненты экологической культуры формируются также несистемно, вне связи друг с другом.

Транслирование элементов экологической культуры (научных понятий, ценностей, образного компонента, знаковых систем) по отдельности неизбежно отражается в способах структурирования содержания экологического образования. В его дидактических единицах при данном подходе не создаются условия для учета взаимосвязей формирования научных знаний, художественных образов и личностных смыслов при достижении планируемых результатов. К примеру, в экологических темах предмета «английский язык» большое внимание уделяется вопросам экономии ресурсов, уборки мусора и т. д., но ценностные аспекты экологии не связываются с научным понятием «экосистема», знакомым детям из уроков биологии, что обедняет возможности экологического образования, осуществляемого посредством и того, и другого предмета.

Взятые вне связи друг с другом и включенные в разные дидактические единицы (как правило, в разных образовательных областях), разрозненные элементы экологической культуры исключают возможность учета педагогом интерпретации обучающимися экологических знаний в соответствии с их индивидуальным опытом, влиянием экологических представлений, почерпнутых в других образовательных областях либо вне школы (СМИ, семья и пр.).

Вследствие этого педагоги приходят к ошибочным выводам о слабом взаимовлиянии и корреляции экологических знаний, экологических ценностей, эстетического отношения к окружающей среде и поведения обучающихся. Между тем это утверждение расходится с определением культуры как способов деятельности в окружающем мире, определяющихся пониманием (интерпретацией) индивидом и обществом этой деятельности. Именно интерпретация (осмысление) скрепляет разные элементы культуры в единое целое. Но в содержании экологического образования не предусмотрена единица, содержание которой могло бы сыграть роль такой «смысловой скрепы» между разными элементами экологической культуры.

Таким образом, участникам экологического образования предстоит решение задачи дальнейшей разработки содержания экологического образования, или, иными словами,

создания педагогической модели экологического опыта человечества. В этих целях планируемый результат – «формирование экологической культуры», отражающий сверхсложный, интегративно-комплексный феномен, требует «вертикальной» (по этапам обучения и воспитания) и «горизонтальной» (по структуре планируемых результатов) декомпозиции (разложения терминальных целей на составные части).

Конкретизация понятия «экологическая культура» необходима для дифференцированно-преемственного подхода к ее формированию на разных ступенях общего образования, определения междисциплинарных связей и критериев оценивания уровня ее сформированности, детализированного планирования промежуточных результатов экологического образования, органичного включения вопросов экологического образования в содержание разных образовательных областей, разработки Программы формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни в образовательных учреждениях и т. д. – т. е. практически для всего комплекса педагогических действий по формированию экологической культуры учащихся.

Однако дальнейшая разработка содержания экологического образования тормозится тем обстоятельством, что ни один из элементов экологической культуры, указанных в образовательном стандарте (экологические грамотность, мышление, владение экосистемной познавательной моделью и т. д.), а также ни один из традиционно понимаемых элементов культуры (знания, ценности, нормы, язык и т. д.), несмотря на свою явную связь с экологической культурой, не обладает свойством отражать ее интегративно-комплексный характер. Отсутствие структурного единства, соподчиненности и иерархичности целей при формировании экологической культуры мешает решению организационно-педагогических вопросов.

В целом при имеющихся способах представления планируемых результатов общего экологического образования остается за скобками вопрос о взаимовлиянии всех элементов экологической культуры в процессе их формирования и оценивания, а наблюдающийся культурный разрыв между научно-теоретической и обыденной разновидностями экологического сознания обучающихся закрепляется сложившейся практикой формирования и оценивания элементов экологической культуры школьников по отдельности. Требования же ФГОС к результатам, сформулированные в виде всевозможных «культур», «сознаний», «мышлений», на нынешнем этапе научно-методического обеспечения образовательных стандартов оцениваются педагогическим сообществом как принципиально непроверяемые [3].

На наш взгляд, это связано с неразработанностью интегративно-комплексной единицы культурологически понимаемого содержания образования. Проблема разработки структурных единиц содержания образования, отражающих целостный характер экологической культуры, определяется противоречием между потребностью педагогов в структурировании планируемых результатов экологического образования и отсутствием адекватных способов такого структурирования.

Требуется определение структурно-системных связей экологической культуры и экологической грамотности, экологического сознания, экологического мышления, экосистемной познавательной модели, приобретения опыта экологической деятельности, «разнесенных» стандартом по разным образовательным областям. Поэтому в повестку дня ставится вопрос о выделении такого элемента (единицы) экологической культуры, который,

обладая свойством интегративности и комплексности, мог бы служить трансдисциплинарной формой представления экологической культуры как планируемого результата экологического образования, т. е. позволял бы организационно осуществлять взаимодействие предметов естественнонаучного и гуманитарного цикла. Этот элемент/единица должен иметь представительство на разных уровнях содержания образования (дидактическом, предметном, уровне учебного материала, их подуровнях – критериально-оценочном и подуровне связей итоговых и промежуточных результатов).

Для определения такой многомерной единицы содержания образования, способной в разных образовательных целях «поворачиваться» разными гранями, нами предлагается использовать и педагогически адаптировать лингвокультурологический и информационно-семиотический подходы. Мы считаем, что в педагогике, с ее, по выражению А. Лиханова, «прекрасной неточностью», для выявления связей между научно-теоретическим и обыденным мышлением, рациональным и иррациональным, сознательным и бессознательным, логическим и мифологическим, общественно-конвенциализированным и личным может быть использован лингвокультурологический подход, основным постулатом которого является положение о возможности суждения о культурном мире личности и влияния на него посредством знаковых – в частности, словесных – средств [4–6].

Опираясь на философские исследования постмодернистов о роли языка в познании мира (Л. Витгенштейн, М Хайдеггер, Ж. Ф. Лиотар и др.), положения когнитивной лингвистики о возможности исследования внутреннего мира человека и общественного сознания через анализ словесного выражения особых категорий сознания – концептов (З. Д. Попова, И. А. Стернин и др.), положения лингвокультурологии о культурном концепте как оперативной единице мышления, базовой единице, или «сгустке культуры в сознании человека», его компонентном составе (Н. Ф. Алефиренко, В. И. Карасик, Ю. С. Степанов и др.) и педагогические исследования возможностей применения концептуального анализа в гуманитарном и естественнонаучном образовании (Н. Л. Мишатаина, И. А. Шерстобитова и др.), мы выдвинули гипотезу о том, что педагогические организация, рефлексия и коррекция процесса и результата формирования экологической культуры учащихся повысят свою эффективность, если будет введен и обоснован структурный элемент содержания ЭО в виде *культурных концептов* [7].

Концепты, отражая интегративно-комплексный характер культуры и выполняя адаптивную, программирующую, смыслопорождающую и установочную функцию по отношению к поведению человека в окружающем мире, играют роль базовых единиц культуры личности и общества. Культурный концепт – это категория для обозначения многомерного ментального образования, связывающая и в то же время дифференцирующая логику, образ и смысл какой-то идеи либо понятия. Структура концепта отражает структуру культуры и может, по нашему мнению, определять структуру содержания образования, имеющего гуманитарную направленность на личностное осмысление объективного научно-теоретического знания.

От превалирования какого-либо компонента в его составе зависит степень научности, художественности или обыденности концепта. Например, культурный концепт «экология» может быть по преимуществу научным (для профессиональных экологов), художественным – для писателя или публициста либо обыденным – для всех нас, в повседневной жизни

употребляющих выражение «плохая экология», за которым стоит упрощенное понимание экологии как состояния окружающей среды. Упрощенность в данном случае придается концепту из-за необходимости его личностного осмысления для повседневных нужд.

Обыденные, или повседневные, концепты – самые живучие и гибкие. Это понятия, по которым мы живем, они очень важны для понимания и формирования поведения человека. Не случайно начиная с XX в. вопросам повседневности уделяется огромное внимание философами, историками, социологами. В наше время многие научные понятия, подвергаясь личностно-ценностному осмыслению, приобретают статус своеобразных околонучных мифологем («мифологема», «лингвокультурема», «логоэпистема» – альтернативные названия «концепта»), определяющим образом влияющих на повседневное поведение людей. Мифологическое осмысление действительности помогает людям осуществить личностный выбор, так как выбор пути в мифе всегда жестко предопределен.

Содержание культурных концептов населения часто не совпадает с представлениями педагогов о результатах своего труда. Например, лингвисты знают, что в повседневной жизни люди не пользуются классификацией животного мира, знания о которой были получены в школе. То есть научное деление на группы животных остается на периферии культурного концепта «классификация животного мира», а в ядре его находится утилитарно-прагматический смысл [8].

Если результаты житейского осмысления научных понятий, диктующие способ их практического использования, не совпадают с выводами, добытыми наукой (логическими понятиями), можно говорить о провале многих целей образования, формулируемых без учета их гуманитарного характера.

К примеру, основы научного понятия «экосистема» закладываются у учащихся, начиная с начальной школы, затем на уроках биологии в основной школе. Становится ли понятие «экосистема» подлинно культурным (обыденным) концептом учащихся хотя бы на выходе из школы? Наши исследования говорят о том, что нет. Дети не обращаются к понятию «экосистема» ни на других предметах, ни тем более в повседневности. Одна из причин – организация учебного процесса, не учитывающая то, что логическое понятие, имеющее объективный и бесстрастный характер, это только часть культурного концепта.

Образовательный процесс нынче выстроен так, что в естественнонаучных предметах – например, биологии – не уделяется должного внимания гуманитарно-ценностному содержанию и обоснованию экологических понятий, в гуманитарных, напротив – их естественнонаучной составляющей. Научные же понятия, по выражению Ф. Ницше, подобны «сухой восьмиугольной игральной кости», которой трудно оперировать в повседневной жизни. Поэтому из-за дидактических промахов научное понятие не становится культурным концептом ученика, т. е. его руководством к экологическим действиям.

Мы считаем, что школа, наряду со всей окружающей действительностью принимая участие в формировании культурных концептов, должна уделять больше внимания характеру связей между различными элементами содержания образования. На экологические мифологемы учащихся можно влиять, придавая им более научный характер, если при конструировании содержания экологического образования за его основу взять элемент, в котором, как в капле воды, будет отражаться состав, структура и функции культуры.

Причем в итоге формируемый концепт так и должен остаться в своей основе повседневным, т. е. сохранить свою главную культурную составляющую – смысловую компоненту. Только при этом условии концепт может выполнить программирующую и конституирующую роль для повседневного экологического поведения учащихся.

С этой точки зрения структурирование основных идей экологического образования через призму компонентного состава и структуры культурного концепта может внести принципиальные изменения в планирование результатов, формирование дидактических единиц содержания образования, методы оценки результатов образования, установление меж- и трансдисциплинарных связей, решение вопросов дифференцированно-преемственного подхода к формированию экологической культуры по годам и образовательным областям. Концепт можно представить как фреймовую (рамочную) структуру с определенной соподчиненностью и взаимовлиянием его внешнего и внутреннего плана (термина и ментального содержания) либо как слоистую структуру, позволяющую выявить его этимологию, что позволяет применить его для множества педагогических целей при конструировании содержания образования.

Например, концепт «экологический императив» явным образом является аллюзией (намеком) на «категорический императив» И. Канта, подчеркивая одновременно категоричность требования соблюдения экологических норм в наше время, культурно-исторические корни происхождения этого выражения и связывая экологию и философию. Концепт «устойчивое развитие» может рассматриваться как трансформация научного концепта «экология», обросшего социальным и экономическим содержанием и получившего в этом процессе новое название, которое может рассматриваться как более соответствующее культурному характеру нового концепта. Процессы этого «обрастания» сопровождаются перенесением или распределением акцента на другие ценности, что может послужить основой для понимания сути трансдисциплинарных «переводов» понятий.

Качество знаковых средств объективации концепта (например, использование «живых» метафор) говорит о степени его научности либо мифологичности. Термин «устойчивое развитие» до сих пор еще воспринимается как нестерпящая, имеющая два плана восприятия метафора и вызывает в таком качестве много споров. В ядре концепта, выражаемого этим термином, находятся ценностные ориентации, связанные с рисками развития современной цивилизации, а его научное содержание находится пока на периферии общественного сознания. Термин и родился скорее именно как культурный концепт, отражающий настоятельную потребность осмысления рисков убыстряющегося развития человечества. При условии построения содержания образования на основе его структуры как культурного концепта и определения роли каждого предмета в его компонентном составе он может сыграть роль интегративного звена этого содержания.

Вряд ли понятие «экологии» как науки о взаимосвязи живого с окружающей средой широко применимо в повседневной жизни. Но термин «экосистема» может и должен пониматься учеником как инструмент его деятельности в интересах устойчивого развития. Одним из способов достижения этой цели может быть представление содержания экологического образования (в том числе и его планируемых результатов) в виде культурных концептов, включающих в себя научное понятие, но при этом связывающих образ, смысл и логику в единое целое.

Это мог бы быть комплекс культурных концептов, объективирующихся в языке терминами «устойчивое развитие», «экология», «экосистема», «стабильность», «изменчивость», «экологический императив» и т. д., которые включали бы в себя не только научные, но и философские, художественные и обыденно-осмысленные понятия или их компоненты.

На этапе организации содержания экологического образования использование структурной единицы «экологический концепт» вместо плохо структурируемых с педагогической точки зрения понятий «экологической культуры», «экологического мышления» имеет следующие преимущества:

- с помощью категории «экологического концепта» можно выделить не только базовую структурную единицу экологической культуры учащихся, но и определить состав и структуру этой единицы, что позволит рационально организовать процессы планирования, мониторинга и оценивания трансдисциплинарных процессов ее формирования;
- использование состава и структуры концепта позволяет дифференцировать и интегрировать образный, логический и смысловой компоненты содержания образования для устойчивого развития. На этой основе возможна рациональная организация трансдисциплинарной гуманитарно-естественнонаучной интеграции при планировании, достижении, мониторинге и оценивании промежуточных и итоговых результатов экологического образования;
- использование состава и структуры концепта при организации содержания экологического образования будет способствовать включению педагогами вопросов синтеза научно-теоретического и обыденного сознания учащихся в организацию процесса формирования экологической культуры учащихся;
- поскольку концепт – структурированное динамическое образование, может быть осуществлен дифференцированно-преемственный подход к формированию эколого-культурных концептов на разных ступенях и в разных областях общего образования. Например, планируемым результатом начального образования может быть формирование по преимуществу образного/эстетического компонента концепта, к которому «прикрепляются» экологические знания;
- на основании положения о возможности суждения о содержании культурного концепта посредством анализа способов его выражения (знаковых средств его объективации – терминов, текстов, рисунков, пиктограмм и т. д.) и их динамики могут быть выделены специфические методы и критерии оценивания экологической культуры учащихся, позволяющие в том числе отслеживать влияние СМИ, семьи и собственно школы;
- может быть гуманизирован подход к интерпретации результатов экологического образования за счет перехода к трактовке ошибок учащихся как ценностного или утилитарно-прагматического или иного осмысления учащимися научных понятий экологии;
- за счет использования свойства иерархичности концепта может быть оптимизировано транспредметное содержание экологического образования с точки зрения повышения его эргономичности.

От того, какую категориальную сетку мы «набросим» на педагогическую действительность, будет зависеть наш «улов». Представление содержания экологического образования в виде культурных концептов может элиминировать многие недостатки и противоречия нынешней организации процесса формирования экологической культуры. В целом использование категории «культурного экологического концепта» может послужить средством адекватной структуризации и педагогической формализации содержания экологического образования, что поможет педагогам в планировании своей деятельности, разработке содержания, программ и методик при проектировании своей деятельности по реализации требования ФГОС – формированию и оцениванию экологической культуры школьников.

Список литературы

1. Основы государственной политики в области экологического развития России на период до 2030 года [Электронный ресурс]: утв. Президентом РФ от 30 апреля 2012 г. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70169264/> (дата обращения: 23.12.2015).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/749/%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D0%B7%20%D0%9E%D0%B1%20%D1%83%D1%82%D0%B2%D0%B5%D1%80%D0%B6%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B8%201897> (дата обращения: 23.12.2015).
3. Сайт Гражданской инициативы за бесплатное образование [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://netreforme.org/news/%D1%81%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%82%D1%8B%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5-%D1%80%D0%B5%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D1%8B-%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F-%D1%8F%D0%B4/> (дата обращения: 8.02.2015).
4. *Алефиренко, Н. Ф.* Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка [Текст]: учеб. пособие / Н. Ф. Алефиренко. – 3-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2013. – 288 с.
5. *Попова, З. Д.* Когнитивная лингвистика [Текст]: учеб. издание / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – М.: Восток-Запад, 2010. – 314 с.
6. *Степанов, Ю. С.* Концепты. Тонкая пленка цивилизации [Текст] / Ю. С. Степанов. – М.: Языки славянских культур, 2007. – 248 с.: ил.
7. *Трубицына, Л. В.* О лингвокультурологическом методе мониторинга уровня сформированности экологической культуры [Текст] / Л.В. Трубицына // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. – 2013. – № 3. – С. 19–23.
8. *Чудинов, А. П.* Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000) [Электронный ресурс] / А. П. Чудинов. – Екатеринбург, 2001. – 238 с. – Гл. 1.6. – Режим доступа: <http://www.philology.ru/linguistics2/chudinov-01.htm#1> (дата обращения: 23.12.2015).

References

1. Osnovy gosudarstvennoy politiki v oblasti ekologicheskogo razvitiya Rossii na period do 2030 goda: utv. Prezidentom RF ot 30 aprelya 2012 g. Available at: <http://base.garant.ru/70169264/> (accessed: 23.12.2015).
2. Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatelnyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya (utv. prikazom Minobrnauki Rossii ot 17 dekabrya 2010 g. No. 1897). Available at: <http://minobrnauki.rf/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/749/%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D0%B7%20%D0%9E%D0%B1%20%D1%83%D1%82%D0%B2%D0%B5%D1%80%D0%B6%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B8%201897> (accessed: 23.12.2015).
3. Sayt Grazhdanskoj initsiativy za besplatnoe obrazovanie. Available at: <http://netreforme.org/news/%D1%81%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%82%D1%8B%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5-%D1%80%D0%B5%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D1%8B-%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F-%D1%8F%D0%B4/> (accessed: 8.02.2015).
4. Alefirenko N. F. *Lingvokulturologiya: tsennostno-smyslovoe prostranstvo yazyka: ucheb. posobie*. Moscow: Flinta: Nauka, 2013. 288 p.
5. Popova Z. D., Sternin I. A. *Kognitivnaya lingvistika: ucheb. izdanie*. Moscow: Vostok-Zapad, 2010. 314 p.
6. Stepanov Yu. S. *Kontsepty. Tonkaya plenka tsivilizatsii*. Moscow: Yazyki slavyanskikh kultur, 2007. 248 s.: il.
7. Trubitsyna L. V. O lingvokulturologicheskom metode monitoringa urovnya sformirovannosti ekologicheskoy kultury. *Ekologicheskoe obrazovanie: do shkoly, v shkole, vne shkoly*. 2013, No. 3, pp. 19–23.
8. Chudinov A. P. *Rossiya v metaforicheskom zerkale: kognitivnoe issledovanie politicheskoy metafory (1991–2000)*. Ekaterinburg, 2001. 238 p. Ch. 1.6. Available at: <http://www.philology.ru/linguistics2/chudinov-01.htm#1> (accessed: 23.12.2015).

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2015, № 5

АНАЛИЗ МОДЕЛЕЙ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ

ANALYSIS OF MODELS FOR ORGANIZATION OF JOINT EDUCATION OF CHILDREN
AND PARENTS IN FOREIGN COUNTRIES

Богуславская Ольга Михайловна

Соискатель ФГБНУ «Институт стратегии
развития образования РАО»

E-mail: boguslavskaya.o.m@mail.ru

Аннотация. Совместное обучение детей и родителей позволяет эффективно решать комплекс задач: обеспечивать жизненно важную для ребенка раннего возраста привязанность к близкому взрослому и нахождение этого взрослого (родителя) в близости от ребенка, формировать оптимальные условия для раннего развития ребенка, предоставлять возможности для обучения взрослых членов семьи, их карьерного и социального роста, а также положительно влиять на физическое и психологическое состояние семьи в целом, прерывая замкнутый круг бедности, болезней и низкого уровня образования. Зарубежный опыт предлагает богатую теоретическую и практическую базу организации совместного обучения детей и родителей.

Ключевые слова: образование, раннее развитие, непрерывное образование, программа «Два поколения», совместное обучение детей и родителей, зарубежный опыт.

Boguslavskaya Olga M.

Applicant of the Institute for Strategy of
Education Development of the Russian
Academy of Education

E-mail: boguslavskaya.o.m@mail.ru

Annotation. Joint education of children and parents helps to solve important problems: providing crucially important for younger kids attachment and emotional ties to adult and presence of this adult (parent) nearby the kid, creating optimal facilities for early development of a child, providing chances for adult education, career and social growth for parents. It also influences positively on physical and psychological condition of the whole family and stops endless circle of poverty, illnesses and low educational level. Foreign experience provides wide and reach practical and theoretical base for organization of joint education for children and parents.

Keywords: education, early education, lifelong learning, “two generation” programme, joint education for children and parents, foreign experience.

Во второй половине XX в. центр внимания, который ранее неизменно в рамках психологической науки в целом и психоанализа в частности был нацелен на взрослого человека, даже если изучались различные аномалии и отклонения, имеющие причиной события, происходившие в детстве, сместился и исследователям открылась практически не затронутая ранее сфера – непосредственное изучение детей младшего возраста и исследование особенностей их развития, в том числе его связи с отношениями, складывающимися между детьми и окружающими их взрослыми.

В результате смещения фокуса стало возможно, во-первых, сдвинуть время начала возможного исследования и, более того, время начала возможного обучения и стимулирования развития за пределы рождения ребенка, охватив весь период вынашивания младенца и даже время подготовки к зачатию. Во-вторых, благодаря исследованию раннего развития ребенка открываются благоприятные возможности для педагогической работы, позволяющей формировать способности и умения ребенка, стимулировать его познавательную активность и создавать условия, дающие ему возможность гармонично развиваться.

Одним из важнейших этапов признания ценности совместного образования детей и родителей становятся исследования, подтверждающие первостепенное значение благополучия родителей, создания в семье атмосферы доверия и поддержки не только достижения ребенком успехов в учебе, но и обеспечения базы для его успешной взрослой жизни и построения карьеры [1]. В тоже время **сами дети, их достижения в освоении новых знаний и активное развитие мотивируют родителей прикладывать максимум усилий на пути к общему успеху.**

Совместное обучение родителей и детей – это процесс обучения, активными участниками которого являются дети и родители, находящиеся на одной территории в непосредственной близости друг от друга.

Исследования в данной сфере, начатые более полувека назад, позволили доказать его высокую эффективность и значительный потенциал совместного образования детей и родителей, который может быть задействован в решении целого комплекса актуальных проблем, таких, например, как доступ детей из малообеспеченных семей к равным с их более обеспеченными сверстниками образовательным возможностям.

В целом разработка проблематики совместного образования детей и родителей обуславливалось сочетанием следующих факторов:

- осознание *ценности личности ребенка* и важности его раннего развития, являющегося необходимой составляющей будущего успеха;
- признание *важности неразлучения детей и родителей* и наличия *базы безопасности* в лице родителей, позволяющей ребенку в полной мере использовать свои ресурсы на познание мира;
- постоянно растущая *значимость непрерывного образования* стимулировала общее образовательное пространство для взрослых и детей, позволяющее обеспечить реализацию всех отмеченных выше условий.

Теоретические и исторические предпосылки формирования системы общего обучения родителей и детей проистекали не только из области педагогики и психологии, но и были тесно связаны с экономической и социальной сферами. Доказанная учеными

эффективность одновременного воздействия на два поколения семьи нашла свое применение в появившейся в 1950-х гг. в США и получившей широкое распространение и государственную поддержку программе «Два поколения». Ее целью стало преодоление замкнутого круга бедности и низкого уровня образования, в котором практически неизбежно оказываются малообеспеченные и малообразованные семьи. Предоставление помощи, направленное отдельно на сегмент детей или исключительно на родителей, было значительно менее эффективно.

Программы, охватывающие два поколения семьи, положительно сказываются не только на материальном положении, социальном статусе и внутрисемейном психологическом климате, преобразуя семейную среду и позитивно сказываясь на развитии ребенка, но и позволяют эффективно справляться с задачей улучшения состояния здоровья родителей.

Программы, предусматривающие предоставление возможностей одновременного получения образования для родителей и детей дошкольного возраста, создаются в рамках поддержки социально незащищенных и малообеспеченных детей с целью обеспечения их возможностями для гармоничного развития и дальнейшего достижения успехов в рамках школьной учебы, высшего образования и построения карьеры [2].

Дети из малообеспеченных семей часто оказываются в условиях перманентного стресса, поскольку тяжелая и малооплачиваемая работа родителей, необходимость постоянной экономии и отсутствие реальных перспектив для изменения ситуации приводит к эскалации общей напряженности и возникновению частых конфликтов между членами семьи. Дети, проживающие до достижения школьного возраста в условиях постоянного стресса, склонны к повышенной тревожности, агрессии и недоверию к внешнему миру и людям, проявляют слабые коммуникативные навыки и менее способны продуктивно сотрудничать, по сравнению с детьми, раннее детство которых прошло в атмосфере покоя, взаимного уважения и поддержки со стороны взрослых [3].

Защитные механизмы ребенка, которые позволяют ему успешно выживать в ситуации постоянного стресса, становятся препятствием для успешной учебы в школе, поскольку важнейшими компонентами получения школьного образования являются навыки социального взаимодействия, налаживания дружеских связей внутри коллектива и умение сотрудничать в рамках выполнения учебных задач.

Оценка физического состояния детей также показывает четкую взаимосвязь между здоровьем ребенка и здоровьем родителей. И генетика влияет на это явление лишь отчасти. У более здоровых родителей дети здоровее своих сверстников из семей, родители в которых обладают худшим здоровьем. Большое значение в формировании этой взаимосвязи играют принятые в семье за норму вредные или полезные привычки, режим и характер питания, доля физической активности в ежедневной рутине [4].

Обширная теоретическая база совместного обучения детей и родителей основана и на исследованиях в области медицины – в частности, касающихся совместного обучения родителей и хронически больных детей. Влияние образа жизни родителей, уровня их физической активности и пищевых привычек на предрасположенность ребенка к лишнему весу или ожирению начинается еще до его рождения. Анализ исследований показывает, что существует взаимосвязь между излишним весом ребенка при рождении и последующим

риском сохранения избыточного веса и образом жизни матери в период беременности [4]. И в дальнейшем образ жизни родителей является ключевым фактором, способным позитивно или негативно влиять на физическое и психическое состояние ребенка. Здоровье детей и родителей неразрывно связано. Здоровье зависит от трех компонентов – генов, окружающей человека среды и образа жизни. Родители и дети, проживающие совместно, обладают сходными или практически идентичными указанными составляющими [4]. Установлено, что совместное обучение позволяет добиваться значительных результатов в повышении качества жизни обучаемых и улучшении состояния их здоровья даже при наличии серьезных хронических заболеваний.

Более образованные, более здоровые, более удачно трудоустроенные и обладающие более высоким социальным статусом родители склонны уделять развитию ребенка больше времени и ресурсов, создавая благоприятные условия для его психического и физического здоровья.

В целом осуществленные междисциплинарные исследования наглядно демонстрируют значимость уровня родительского образования, здоровья, социального статуса и общего внутрисемейного климата для будущих академических успехов детей. В то же время **подтверждается четкая взаимосвязь между уровнем образования и социальным статусом, уровнем стресса на работе, частотой возникновения депрессивных состояний и качеством жизни взрослого человека.**

Задачей обучающих программ, охватывающих два поколения семьи, является не только предоставление ребенку площадки для раннего развития, но и изменение среды, окружающей его дома, посредством параллельного обучения родителей, повышения уровня их профессиональной подготовки и родительской компетенции [5].

Исследования показывают, что развитие родителей и ребенка неразрывно связаны. Для родителей сильнейшей мотивацией достижения успеха являются дети, и наоборот – дети стремятся к успеху, будучи мотивированными родителями [6]. Программы, охватывающие два поколения семьи, положительно сказываются не только на материальном положении, социальном статусе и внутрисемейном психологическом климате, преобразуя семейную среду и позитивно сказываясь на развитии ребенка, но и позволяют эффективно справляться с задачей улучшения состояния здоровья родителей.

Учеными выявлена значительная эффективность обучающих программ, воздействующих на два поколения семьи одновременно, по сравнению с программами, сфокусированными лишь на детях или исключительно на родителях. Под совместным обучением мы понимаем процесс, при котором присутствуют и в котором участвуют родители, дети и обучающий субъект (например, педагог, тренер и т. д.).

Совместное обучение детей и родителей организуется с учетом особенностей участников (их возраста, уровня владения изучаемым материалом, состояния здоровья и целей, которые преследует процесс обучения). Анализируя наиболее успешные программы совместного обучения, доказавшие свою эффективность и получившие широкое распространение, можно выделить **основные виды организации процесса**, ориентируясь на:

- состав участников, физически находящихся в помещении, в котором проводится обучение;

- активных участников процесса;
- обучающие субъекты.

История развития подобных программ насчитывает уже более полувека. Первыми шагами на этом пути стало создание американской программы «Преимущество на старте» (*HeadStart*), в большей мере акцентированной на аспекте раннего развития детей, которая, активно развиваясь, впоследствии стала одной из крупнейших организаций, предоставляющих многоуровневую поддержку детям и родителям на основе подхода, охватывающего два поколения [7].

Зарубежный опыт представляет широкое разнообразие различных моделей организации совместного обучения для родителей и детей дошкольников. Разделяя системы на группы в соответствии с описанными выше критериями, можно выделить определенные виды организации совместного обучения родителей и детей.

1. Совместное обучение, в ходе которого педагог обучает родителя, а родитель обучает ребенка (например, система РЕКiP, различные развивающие игры, соответствующие возрасту ребенка, потешки, пальчиковые игры и др.).

Пражская система совместного обучения «Родители и дети в игре» (РЕКiP – *Prager Eltern Kind Programm*), разработанная Лизель Полински (Liesel Polinski) для детей от рождения до года, основанная на трудах чешского психолога Ярослава Коха (Jaroslav Koch) предполагает следующую модель занятия: педагог предлагает развивающие задания и действия, родитель обучается и обучает ребенка в игровой форме. Получившая широкое распространение в 1970-х гг. (в этот период было обучено свыше двух тысяч педагогов, работающих по программе), в настоящее время она обрела международное признание: лицензированные ведущие проводят занятия по системе РЕКiP во многих странах (в том числе и на территории Российской Федерации).

Занятия проводятся в теплом, чистом помещении, позволяющем нахождение детей младшего возраста без одежды и их свободное безопасное передвижение. Дети подбираются в группы исходя из их возраста: программа условно делится на три этапа (4–6 недель – 3 месяца, 3–7 месяцев и 7–12 месяцев). В течение занятия педагог предлагает участникам материалы или упражнения в игровой форме, соответствующие определенному этапу развития ребенка. Степень вовлеченности родителя в процесс выполнения заданий максимален в группах с детьми до полугода и снижается в последующие месяцы, поскольку часть заданий дети уже могут выполнять самостоятельно. Однако родители на протяжении всех четырех этапов являются «проводниками» обучения – педагог не действует напрямую с детьми, а обучает родителей возможным действиям, играм, заданиям.

Данная программа направлена на:

- стимулирование активного и целенаправленного наблюдения родителей за своими детьми, помощь в понимании их естественных потребностей, создание условий для формирования здоровых позитивных отношений. Это достигается путем совместного участия в разнообразных играх, совместных переживаний, обеспечения интенсивного физического контакта;
- обеспечение естественного и гармоничного развития ребенка в его уникальном темпе, сопровождаемое атмосферой комфорта, радости и поддержки. Все упражнения

выполняются исключительно при позитивном настрое ребенка, в них отсутствует элемент принуждения или насилия. Таким образом, ребенок становится «соавтором» своей программы занятий;

- создание площадки для родительского общения, обмена опытом и налаживания дружеских отношений;
- организация пространства для взаимодействия детей-ровесников в группе, которое чаще всего фактически исключается для детей до года, не посещающих дошкольные детские учреждения.

2. Совместное обучение, в ходе которого педагог обучает родителя, а родитель производит с ребенком определенные педагогом действия, направленные на его оздоровление или развитие.

Одной из наиболее популярных разновидностей данной формы организации процесса совместного обучения является обучение родителей детскому массажу, объектом которого является ребенок, присутствующий с ними на занятии. Таким образом, в ходе выполнения заданий педагога родитель обучается, а ребенок в комфортной для него манере и со стороны значимого взрослого получает воздействие, важное для его гармоничного физического развития. Положительное влияние такого обучения затрагивает всю семью, усиливается связь между родителями и ребенком, а также между ребенком и старшими братьями и сестрами, которые могут также быть обучены простейшим элементам массажа и, таким образом, получить возможность проявлять заботу о младшем брате или сестре наравне со взрослыми или же самостоятельно стать объектом массажа для родителей. Регулярный массаж повышает уровень окситоцина как в крови родителей, так и в крови ребенка, действуя обще успокаивающе и повышая настроение. Массаж благотворно влияет на здоровье ребенка, расслабляя мускулатуру тела, снимая тонус мышц, позволяя избавиться от коликов или газов, доставляющих ребенку дискомфорт и мешающих спокойному сну [8].

3. Совместное обучение, в ходе которого педагог (педагоги) обучают родителя и ребенка по разным программам, дети и родители не взаимодействуют в процессе обучения, однако обучение происходит синхронно и на одной территории.

Одним из крупнейших подобных центров стала площадка в городе Талса (САР Tulsa). Целевой аудиторией этой программы являются родители и дети в возрасте до пяти лет из семей с низким уровнем дохода [9].

В рамках исследований, проводимых центром Талса, был составлен перечень достижений или ресурсов, которыми должен обладать ребенок, чтобы с большой вероятностью во взрослом возрасте стать частью среднего класса. Этот список, получивший название «Гонка за успехом», включает себя следующие пункты:

1. Дети рождены с нормальным весом.
2. В возрасте от трех до пяти лет дети начинают посещать дошкольные учреждения.
3. В четвертом классе ребенок показывает средние или высокие показатели навыков чтения.
4. В восьмом классе ребенок на среднем или высоком уровне демонстрирует усвоение программы по математике.
5. Девушки в возрасте от 15 до 19 лет откладывают деторождение до взрослого возраста.

6. Дети вовремя оканчивают программу полной средней школы.
7. Молодые люди в возрасте от 19 до 26 лет обучаются или работают.
8. Молодые люди в возрасте от 25 до 29 лет как минимум получили диплом младшего специалиста (обучение, длящееся два года в колледже и позволяющее впоследствии начать обучение для получения степени бакалавра).
9. Глава семьи, в которой рожден ребенок, получил как минимум полное среднее образование.
10. Ребенок рожден в полной семье.
11. Доход семьи, в которой рожден ребенок, составляет как минимум 200 процентов порога бедности.
12. Ребенок рожден и проживает в районе с низким уровнем бедного населения (не более 20 процентов) [10].

В качестве дополнительной воздействия, позволяющего трансформировать внутри-семейную среду, рассматривается предоставление адресной помощи, дающей возможность снять наиболее сильные источники стресса, например, прямая денежная выплата, предоставление жилого помещения или дополнительная субсидия на его оплату. Наличие ресурсов особенно большое значение приобретает именно в ситуации малообеспеченной семьи. Исследования показывают, что дети из семьи, обладающей хотя бы минимальными ресурсами, позволяющими создавать атмосферу стабильности (собственное жилье, наличие денежных вкладов в банке и т. д.) показывали лучшие результаты в рамках школьного обучения и демонстрировали лучшее поведение по сравнению с детьми из семей, не обладающих ни одним из подобных ресурсов [11].

Комплексная работа, направленная на два поколения семьи, позволяет избежать ситуации, когда ребенок, получающий дополнительное образование в детском центре, возвращается в дом, где практически или полностью отсутствуют возможности для закрепления достигнутых результатов, среда характеризуется повышенным уровнем стресса и не только не стимулирует его развитие, но и, напротив, наносит еще больший вред уже травмированному психическому и физическому состоянию ребенка.

Деятельность центра в Талсе началась в 2005 г. и к 2008 г. на основе проведенных исследований и анализе эффективности работы программы была скорректирована целевая аудитория и отработаны механизмы, позволяющие добиваться наилучших результатов.

Программа включает в себя несколько составляющих: курсы «Невероятные годы» и «Открытые двери», позволяющие повысить родительские компетенции, и «Успех в карьере» – многоплановая программа, позволяющая участникам, пройдя обучение, получить сертификаты или Дипломы младшего специалиста, открывающие возможности для успешного трудоустройства или продолжения обучения по выбранной специальности в дальнейшем. Обучение также предусматривает курсы английского языка (ELL) [9].

Дети, участвующие в программе, посещают занятия, посвященные раннему развитию. Данная программа обладает рядом важных позитивных черт.

1. Родители в процессе обучения, будучи объединенными в группы и отчасти совместно решая поставленные перед ними учебные задачи, учатся налаживать социальные связи и конструктивно взаимодействовать в команде, отрабатывая таким образом умения,

которые могут быть недостаточными, поскольку родители в семьях с низким уровнем дохода чаще всего сами были детьми в подобной семье.

2. Занятия для взрослых проходят в непосредственной близости от детских занятий и часто пересекаются, позволяя родителям быть спокойными за благополучие малышей и следить за их успехами. Педагоги взрослых и детских курсов находятся в постоянном контакте и совместно согласовывают программы курсов.

3. Обучение родителей проводится в непосредственной близости от детей и систематически пересекается. Это позволяет родителям демонстрировать детям положительный пример отношения к освоению новых знаний и повышать свою самооценку, осознавая себя как достойного подражания взрослому. Родители обучаются и общаются в среде людей, разделяющих с ними радости и сложности воспитания ребенка в условиях учебы и необходимости обеспечивать семью, находят поддержку и помогают друг другу [9].

Образовательные программы «Два поколения», охватывающие самые важные сферы жизни семьи и направленные на работу с родителями и детьми одновременно по разным направлениям, позволяют добиваться высоких результатов, превосходя по эффективности программы, направленные на работу исключительно с родителями или исключительно с детьми. Ребенок не может быть единственным катализатором и двигателем изменений в семье. Ему не под силу даже вернувшись из высококачественного образовательного центра справиться с хаосом, стрессом, атмосферой безграмотности и полным отсутствием мотивации к освоению знаний, которыми характеризуется семья, состоящая из малообразованных родителей, вынужденных буквально сводить концы с концами ради выживания [12].

Получение образования родителями и успешное трудоустройство позволяет улучшить финансовое положение семьи, нормализовать психологический внутрисемейный климат и переориентировать семейные ценности на поддержку познавательной деятельности и успехов ребенка на пути освоения новых знаний.

Родители, получившие шанс повысить свой уровень образования и благодаря программе открыть новые возможности для развития детей, показывают хорошие результаты. Так, в сети колледжей, предоставлявших возможность четырехгодичного обучения для одиноких родителей с проживанием в предоставляемых учебным заведением помещениях, успешно сдали выпускные экзамены и завершили обучение все сто процентов участвовавших в программе студентов [12].

Более того, как показывает анализ результатов деятельности американского центра «Учимся вместе», действующего с 1998 г., дополнительное образование родителей позволяет им самим становиться педагогами для своих детей и активно заниматься их ранним развитием, создавая таким образом не только прочную базу знаний и умений, позволяющую ребенку достигать высоких результатов в учебе, но и налаживая внутрисемейные связи, основанные на доверии, заботе и наполненные большим количеством разнообразного продуктивного общения [13].

4. Совместное обучение, в ходе которого педагог обучает детей и родителей по единой программе, дети и родители активно взаимодействуют в процессе обучения.

К этому виду программ относятся разнообразные формы совместного обучения: семейные кулинарные, художественные, спортивные, языковые и иные занятия, в ходе

которых дети и родители могут обучаться по одной программе и взаимодействовать в процессе.

Большой популярностью пользуются совместные *кулинарные курсы*, в которых может участвовать как пара родитель-ребенок, так и семья в целом, в том числе с разновозрастными детьми. В процессе решения поставленной обучающим субъектом задачи действующие роли распределяются в зависимости от возможностей участников и производится совместная работа, совместное обучение, в результате которого достигается результат, являющийся заслугой всех участников.

Такие программы ценны не только обучающим фактором как таковым, но и тем положительным воздействием, которое они оказывают на внутрисемейный психологический климат, сплачивая ее членов, улучшая взаимодействие ее членов и укрепляя связи между ними.

Позитивное влияние процесса совместного семейного приготовления пищи активно используется и в рамках курируемых медицинскими центрами программ, направленных на предотвращение ожирения, повышение качества жизни ее участников и обучение основам здорового питания и активного образа жизни. Одной из крупнейших программ такого плана является «*Делаем шаги вместе*» – программа, проходящая под эгидой медицинского центра в Миннеаполисе (*Taking Steps Together Program, НСМС*).

Программа шестнадцатинедельного курса, проходящего под наблюдением и контролем педиатров и специалистов в области здорового питания, включает в себя [14]:

- курс, в ходе которого родителям и детям предоставляется информация, дающая ответы на вопросы «Кто, что, где, когда и как», касающаяся принятия пищи и поясняющая роль того, как именно проходят трапезы членов семьи;
- каждая семья создает личный файл, в который вносит рецепты здоровой и полезной еды, которая в последствии пополняет базу программы, доступную всем желающим;
- семья – родители и дети, готовят вместе и едят вместе в рамках семейной трапезы;
- семья совместно участвует в регулярных активных играх и иной физической активности, которая впоследствии становится органичной частью повседневной жизни;
- еженедельные установки цели, которую необходимо достичь в течение семи дней, позволяют в режиме реального времени отслеживать позитивные изменения, происходящие в жизни семьи.

Исследования, проводимые как самим центром НСМС [15], так и независимыми экспертами, показывают, что программа позволяет повысить количество потребляемых родителями и детьми фруктов и овощей, а также увеличить объем физической активности членов семьи. Отмечалось также, что значительно сокращалось после прохождения курса потребление родителями сахаросодержащих продуктов. В целом программа позволяла добиться формирования более здорового образа жизни как у родителей, так и у детей [15].

Одной из программ, выстроенных подобным образом (программа разделена на два этапа и второй проходит при постоянном, активном участии детей) и получивших государственную поддержку и международное признание на высочайшем уровне стала австралийская программа «Здоровые отцы – здоровые дети».

Проблема лишнего веса и ожирения детей и взрослых является одной из самых актуальных в развитых странах. С 1980 г. количество людей, имеющих лишний вес или страдающих ожирением, удвоилось, а к 2013 г. число детей в возрасте до пяти лет, с лишним весом или ожирением достигло 42 млн человек [16].

Эффективность подобного рода программ, рассчитанных на вовлечение двух поколений членов семьи, доказана на практике и уже принесла свои результаты, послужившие основой для научных исследований. Одна из наиболее известных систем занятий этого типа – *австралийская программа «Здоровые отцы – здоровые дети»*, которая нацелена на сегмент детей и отцов, страдающих ожирением или же склонных к лишнему весу.

Выбор отца в качестве основного действующего родителя в программе «Здоровые отцы – здоровые дети» по-своему уникален, так как большинство подобных программ рассчитано на участие матери и детей или семьи в целом. Однако, как самостоятельный фактор, влияние питания, физической активности и состояния здоровья отцов на качество жизни и здоровье детей, стали изучать совсем недавно [17]. При этом мужчины в среднем менее склонны самостоятельно заниматься решением проблемы лишнего веса, чем женщины.

Исследования показывают, что рацион отца оказывает значительное влияние на пищевое поведение ребенка в частности и семьи в целом. Особенно это касается количества потребляемых отцом фруктов, чипсов и печенья [18].

Участие в программе «Здоровые отцы – здоровые дети» позволило не только с высокой эффективностью добиться первоочередной поставленной задачи – помочь детям и родителям снизить вес, нормализовать давление, улучшить состояние сердечно-сосудистой системы, но и скорректировать привычную диету отцов, стимулируя изменение рациона семьи в целом [19].

Программа проходит в два этапа. На первом этапе участие принимают только отцы, обучаясь основам правильного питания и получая практическое руководство к тому, как стать для своих детей позитивной ролевой моделью, демонстрируя своим примером здоровые привычки и необходимую долю ежедневной физической активности. Этот этап длится в течение 4 недель.

Последующие 3 недели занятия проводятся совместно с детьми и включают в себя большое количество игр и соревнований, как общеизвестных, так и специально разработанных для использования в проекте [20].

Высокая эффективность проекта, разработанного при австралийском университете Нью-Кастл, обеспечила ему международное признание. Система «Здоровые отцы – здоровые дети» была удостоена первого места в категории «Здоровье общества» на международном конгрессе, посвященном ожирению, проходившем в Стокгольме в 2009 г., а также была награждена медалью ASICS как лучший исследовательский проект. Программа отмечена наградой Всемирной Организации Здравоохранения за вклад в предотвращение ожирения [21].

Еще одним примером программ совместного обучения такого рода являются *концерты живой музыки для детей и родителей, совместные экскурсии в музей, театральные представления и литературные встречи*.

Наибольшее распространение получили музыкальные концерты, которые можно посещать с детьми в возрасте от одного месяца и старше.

Площадки, на которых организуются подобные концерты, оборудуются в соответствии с особенностями возраста слушателей – они должны отвечать высоким гигиеническим стандартам, обладать комфортным уровнем освещенности и системой кондиционирования и обязательно быть достаточно просторными, чтобы дети и родители могли свободно передвигаться и танцевать, погружаясь в мир музыкального ритма.

Как правило, музыканты в ходе концерта выступают в непосредственной близости от слушателей, что дает детям и взрослым уникальную возможность не только насладиться звучанием музыкальных композиций в живом исполнении, но и вблизи понаблюдать за процессом игры, увидеть музыкальные инструменты в работе и стать свидетелями творческого процесса.

В рамках мероприятия детям может быть предложена возможность подыграть исполнителям на инструментах, которые удобно держать в маленькой ладошки и которые позволяют прочувствовать ритм композиции (бубны, маракасы и т. д.) или даже попробовать себя в роли музыканта, поиграв на инструментах исполнителей после завершения программы концерта.

Концерты для малышей и их родителей являются уникальным пространством, позволяющим комплексно решить важнейшие задачи:

- Познакомить взрослых и маленьких слушателей с лучшими музыкальными произведениями, представляющими различные жанры и культуры.
- Предоставить информацию об инструментах, участвующих в концерте, рассказать о истории их создания, особенности звучания и продемонстрировать всю полноту разнообразия возможностей игры на них.
- Создать безопасное пространство, стимулирующее активное и позитивное взаимодействие родителей и детей.
- Обеспечить комфортные условия для налаживания социальных связей, как для детей, так и для родителей.

Поскольку условия площадки позволяют приходить на концерты с ребенком с первого месяца после его рождения, они являются эффективным средством решения проблемы социальной изоляции молодых матерей, становясь весомым фактором противодействия послеродовой депрессии.

Стимулировать двигательную активность детей, их навыки ориентации в пространстве и контроля собственного тела.

5. Совместное обучение, в ходе которого педагог обучает родителя и ребенка, а ребенок и родитель взаимообучают друг друга в ходе выполнения поставленных педагогом учебных задач.

В семье с детьми школьного возраста возможна реализация модели совместного обучения или обучения посредством преподавания. Методика совместного обучения или обучения в процессе преподавания активно используется в педагогических системах разных стран, и история ее применения насчитывает сотни лет. Активно развиваясь и претерпев многочисленные преобразования, она прошла путь от вынужденного использования студентов для компенсации недостатка профессиональных педагогических кадров в XIX в. до высокоэффективной методики, позволяющей эффективно справляться с широчайшим спектром задач,

удовлетворяя три базовые потребности человека, являющихся частью пирамиды А. Маслоу: потребность в любви, принадлежности, признании, уважении и самоактуализации [22].

Одним из примеров использования метода взаимного обучения является **практика совместного изучения иностранного языка в группе, объединяющей детей старшего дошкольного или школьного возраста и их родителей**. Реализуемая в различных формах, она позволяет добиться высокой эффективности учебного процесса благодаря взаимной мотивации членов семьи к активной учебе, комплексной помощи в освоении знаний и доступности этой помощи дома – вне стен учебного заведения, а также расширенной ресурсной базы дополнительных материалов доступных родителям и используемых ими в процессе обучения-преподавания материала своим детям, равно как и обучение детей навыкам поиска материала и подготовки проектов в процессе их выступления в роли преподавателей для своих родителей. Более того, подобная образовательная программа позитивным образом сказывается и на внутрисемейном психологическом климате, сближая членов семьи и становясь сплочивающим фактором – общей деятельностью и катализатором продуктивного общения.

6. Совместное обучение, в ходе которого педагог обучает родителя или контролирует процесс обучения родителей, а ребенок присутствует и обучается пассивно, благодаря нахождению в образовательном пространстве (например, языковой среде).

Общее образовательное пространство для детей и родителей актуально для родителей, изучающих язык на равном с ребенком уровне, так и в группах, объединяющих родителей и детей дошкольного возраста. В последнем случае родители изучают язык в рамках коммуникативных методик в присутствии детей, создавая таким образом условия для их полноценного языкового погружения и выступают в роли педагогов для них, обучая их песням, потешкам и детским стихам на иностранном языке или играя с ними в образовательные игры, адаптированные под потребности их возраста, одновременно совершенствуя речевые компетенции и отрабатывая произношение, интонации и ритм, присущий изучаемому языку.

Встречи могут объединять родителей и детей – носителей разных языков и проводиться в два этапа – поочередно на двух языках, позволяя таким образом всем участникам получить преимущество живого общения с носителем изучаемого языка. Занятие в таком случае может быть построено на принципе обучения в тандеме, согласно которому носители языка, разговаривая на родном языке, обучают ему собеседника [23]. Занятие делится на секции, в рамках которых общение идет исключительно на одном языке, так как согласно правилам обучения в тандеме – языки не должны смешиваться между собой [24].

Еще одним популярным и эффективным способом обучения является *проживание с семьей – носителем языка*, позволяющее благодаря постоянному взаимодействию и полноценному погружению в языковую среду всем участникам программы достигнуть успехов в обучении иностранному языку, познакомиться с культурой его носителей и провести время в дружелюбной семейной атмосфере.

Как правило, подобные программы дополняются языковыми занятиями с профессиональным педагогом и могут проводиться как отдельно для членов семьи в зависимости от их возраста и уровня владения языком, так и совместно. Программы, предусматривающие

проживание в семье носителей языка, получили большое распространение в Великобритании и пользуются неизменным успехом, доказывая свою эффективность [25]. Программы могут дополнительно включать в себя питание, путешествия и посещения достопримечательностей.

Анализируя зарубежный опыт организации совместного обучения родителей и детей можно сделать следующие выводы:

1. Совместное обучение детей и родителей – подход, охватывающий два поколения семьи, получил широкое распространение и применяется в широком спектре областей.
2. Совместное обучение позволяет качественно повысить эффективность педагогического процесса, поскольку дает возможность охватывать не только период непосредственного проведения занятий, но и преобразовать внутрисемейную среду, таким образом усилив эффект.
3. Обучаясь совместно, дети и взрослые не только усваивают знания и приобретают навыки, но и налаживают позитивные, доверительные здоровые отношения.
4. Многочисленные исследования подтверждают, что совместное обучение позволяет эффективно бороться с такими важнейшими проблемами, «передающимися по наследству», как бедность, нездоровый образ жизни, ожирение и т. д. Следуя научно установленному факту, что дети более здоровых, более образованных, более социально успешных родителей и сами в среднем более образованны, здоровы и социально успешны, сторонники подхода, охватывающего два поколения, позволяют повысить качество жизни и уровень образования родителей, тем самым снимая с ребенка груз бытия единственным двигателем изменений, который ребенку не под силу, и создавая надежную базу для его успешного раннего старта.

Список литературы

1. *Schmit, S.* Thriving Children, Successful Parents: A Two-Generation Approach to Policy [Электронный ресурс] / S. Schmit, H. Matthews, O. Golden. – July 9, 2014. – Режим доступа: <http://www.clasp.org/resources-and-publications/publication-1/Two-Gen-Brief-FINAL.pdf> (дата обращения: 23.12.2015).
2. *Bradley, R. H.* Impact of a two-generation early education program on parenting processes at age 18 [Text] / R. H. Bradley, L. Whiteside-Mansell, P. H. Casey, K. Barrett // *J. Fam. Psychol.* – 2010. – Aug. 24(4).
3. *Thompson, R. A.* Stress and child development [Text] / R. A. Thompson // *Future of Children.* – 2014. – Vol. 24, No. 1 Spring. – P. 41–59.
4. *Glied, Sh.* Two Generation Programs and Health [Text] / Sh. Glied, D. Oellerich // *Future of Children.* – 2014. – Vol. 24, No. 1 Spring. – P. 79–97.
5. *Shonkoff, J. P.* Rethinking evidence-based practice and two-generation programs to create the future of early childhood policy [Text] / J. P. Shonkoff, P. A. Fisher // *Dev. Psychopathol.* – 2013. – Nov. 25 (4, Part 2). – P. 35–53.
6. *Mosle, A.* Top ten for 2 gen: policy ideas and principles to advance two-generation efforts [Электронный ресурс] / A. Mosle, N. Patel, J. Stedron. – Режим доступа:

- http://b3cdn.net/ascend/1b324c19707d1e43c6_p4m6i2zji.pdf (дата обращения: 24.12.2015).
7. Why it Matters? [Электронный ресурс] // National Head Start Association. – Режим доступа: <https://www.nhsa.org/why-head-start/why-it-matters> (дата обращения: 24.12.2015).
 8. Baby massage tips and benefits [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.nct.org.uk/parenting/baby-massage> (дата обращения: 24.12.2015).
 9. *Barczak, M.* Two-Generation Approaches: A Promising Strategy for Fighting Poverty [Текст] / *M. Barczak* // CAP Tulsa. November 18, 2014.
 10. Kids Count [Text] // Race for Results Index Methodology: Comparing Children's Success Across and Within States. – April 1, 2014.
 11. *Grinstein-Weiss, M.* Family assets and child outcomes: evidence and directions [Text] / *M. Grinstein-Weiss, T. R. Shanks, S. G. Beverly* // *Future Child*. – 2014. – 24 (1, Spring). P. 147–170.
 12. *Schulte, B.* The new War on Poverty: Tackling two generations at once [Text] / *B. Schulte* // *The Washington Post* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.washingtonpost.com/blogs/she-the-people/wp/2014/05/07/the-new-war-on-poverty-tackling-two-generations-at-once/> (дата обращения: 24.12.2015).
 13. Official Site of Learning Together Program [Электронный ресурс]. – Режим доступа: learningtogether.com (дата обращения: 24.12.2015).
 14. Taking steps together program [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://hcmc.org/foundation/HCMC_MAINCONTENT_421 (дата обращения: 24.12.2015).
 15. *Anderson, J. D.* Taking steps together: a family- and community-based obesity intervention for urban, multiethnic children [Text] / *J. D. Anderson, R. Newby, R. Kehm, P. Barland, M. O. Hearst* // *Health Educ. Behav.* – 2015. – 42 (2, Apr). – P. 194–201.
 16. Ожирение и избыточный вес [Электронный ресурс] // ВОЗ: информационный бюллетень. – 2015. – №311 (январь). – Режим доступа: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/ru/> (дата обращения: 24.12.2015).
 17. The research: Obesity in fathers can lead to poor family health [Электронный ресурс] // Official Site of “healthy dads and kids”. – Режим доступа: <http://www.healthydadsandkids.com/the-research/> (дата обращения: 24.12.2015).
 18. *Hall, L.* Children's intake of fruit and selected energy-dense nutrient-poor foods is associated with fathers' intake [Text] / *L. Hall, C. E. Collins, P. J. Morgan, T. L. Burrows, D. R. Lubans, R. Callister* // *J. Am. Diet. Assoc.* – 2011. – Jul.
 19. *Morgan, P. J.* The ‘Healthy Dads, Healthy Kids’ randomized controlled trial: efficacy of a healthy lifestyle program for overweight fathers and their children [Text] / *P. J. Morgan, D. R. Lubans, R. Callister, A. D. Okely, T. L. Burrows, R. Fletcher, C. E. Collins* // *Int. J. Obes (Lond)*. – 2011. – Mar.
 20. Kidscometoo [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.healthydadsandkids.com/kids-come-too/#> (дата обращения: 24.12.2015).

21. Healthy dads, healthy kids in global spotlight. 13 May 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.newcastle.edu.au/newsroom/featured-news/healthy-dads,-healthy-kids-in-global-spotlight> (дата обращения: 24.12.2015).
22. Maslow, A. H. Motivation and Personality [Text] / A. H. Maslow. New York, NY: Harper & Row, 1970.
23. Official site of Foundation of international education organization [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fie.org.uk/tandem-language-exchange> (дата обращения: 24.12.2015).
24. Official site of International linguistic community [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lingcom.ru/article.php?l=en&id=38> (дата обращения: 24.12.2015).
25. Official Site of English family learning [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.englishfamilylearning.com/> (дата обращения: 24.12.2015).

References

1. Schmit S., Matthews H., Golden O. Thriving Children, Successful Parents: A Two-Generation Approach to Policy. July 9, 2014. Available at: <http://www.clasp.org/resources-and-publications/publication-1/Two-Gen-Brief-FINAL.pdf> (accessed: 23.12.2015).
2. Bradley R. H., Whiteside-Mansell L., Casey P. H., Barrett K. Impact of a two-generation early education program on parenting processes at age 18. *J. Fam. Psychol.* 2010, Aug. 24(4).
3. Thompson R. A. Stress and child development. *Future of Children.* 2014, Vol. 24, No. 1 Spring, pp. 41–59.
4. Glied Sh., Oellerich D. Two Generation Programs and Health. *Future of Children.* 2014, Vol. 24, No. 1 Spring, pp. 79–97.
5. Shonkoff J. P., Fisher P. A. Rethinking evidence-based practice and two-generation programs to create the future of early childhood policy. *Dev. Psychopathol.* 2013, Nov. 25 (4, Part 2), pp. 35–53.
6. Mosle A., Patel N., Stedron J. Top ten for 2 gen: policy ideas and principles to advance two-generation efforts. Available at: http://b3cdn.net/ascend/1b324c19707d1e43c6_p4m6i2zji.pdf (accessed: 24.12.2015).
7. Why it Matters? National Head Start Association. Available at: <https://www.nhsa.org/why-head-start/why-it-matters> (accessed: 24.12.2015).
8. Baby massage tips and benefits. Available at: <http://www.nct.org.uk/parenting/baby-massage> (accessed: 24.12.2015).
9. Barczak, M. Two-Generation Approaches: A Promising Strategy for Fighting Poverty. *CAP Tulsa.* November 18, 2014.
10. Kids Count. *Race for Results Index Methodology: Comparing Children's Success Across and Within States.* April 1, 2014.
11. Grinstein-Weiss M., Shanks T. R., Beverly S. G. Family assets and child outcomes: evidence and directions. *Future Child.* 2014, 24 (1, Spring), pp. 147–170.
12. Schulte B. The new War on Poverty: Tackling two generations at once. *The Washington Post.* Available at: <http://www.washingtonpost.com/blogs/she-the-people/>

- wp/2014/05/07/the-new-war-on-poverty-tackling-two-generations-at-once/ (accessed: 24.12.2015).
13. Official Site of Learning Together Program. *Available at:* learningtogether.com (accessed: 24.12.2015).
 14. Taking steps together program. *Available at:* http://hcmc.org/foundation/HCMC_MAINCONTENT_421 (accessed: 24.12.2015).
 15. Anderson J. D., Newby R., Kehm R., Barland P., Hearst M. O. Taking steps together: a family- and community-based obesity intervention for urban, multiethnic children. *Health Educ. Behav.* 2015, 42 (2, Apr), pp. 194–201.
 16. Ozhirenie i izbytochnyy ves. VOZ: informatsionnyy byulleten. 2015, No. 311 (January). *Available at:* <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/ru/> (accessed: 24.12.2015).
 17. The research: Obesity in fathers can lead to poor family health. Official Site of “healthy dads and kids”. *Available at:* <http://www.healthydadsandkids.com/the-research/> (accessed: 24.12.2015).
 18. Hall L., Collins C. E., Morgan P. J., Burrows T. L., Lubans D. R., Callister R. Children’s intake of fruit and selected energy-dense nutrient-poor foods is associated with fathers’ intake. *J. Am. Diet. Assoc.* 2011 Jul.
 19. Morgan P. J., Lubans D. R., Callister R., Okely A. D., Burrows T. L., Fletcher R., Collins C. E. The ‘Healthy Dads, Healthy Kids’ randomized controlled trial: efficacy of a healthy lifestyle program for overweight fathers and their children. *Int. J. Obes (Lond)*. 2011 Mar.
 20. Kidscometoo. *Available at:* <http://www.healthydadsandkids.com/kids-come-too/#> (accessed: 24.12.2015).
 21. Healthy dads, healthy kids in global spotlight. 13 May 2014. *Available at:* <http://www.newcastle.edu.au/newsroom/featured-news/healthy-dads,-healthy-kids-in-global-spotlight> (accessed: 24.12.2015).
 22. Maslow A. H. *Motivation and Personality*. New York, NY: Harper & Row, 1970.
 23. Official site of Foundation of international education organization. *Available at:* <http://www.fie.org.uk/tandem-language-exchange> (accessed: 24.12.2015).
 24. Official site of International linguistic community. *Available at:* <http://lingcom.ru/article.php?l=en&id=38> (accessed: 24.12.2015).
 25. Official Site of English family learning. *Available at:* <http://www.englishfamilylearning.com/> (accessed: 24.12.2015).