



Научно-теоретический журнал
Российской академии
образования

Учредители

ТРУДОВОЙ КОЛЛЕКТИВ РЕДАКЦИИ
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

СОДЕРЖАНИЕ

Смолин О.Н.
Методология разработки системы российского
образовательного законодательства: проблемы
и перспективы..... 3

Редакционная коллегия:

Р.С.Бозиев
главный редактор

Р.М.Асадуллин
А.Ю.Белогуров
М.В.Богуславский
В.А.Болотов
А.Я.Данилюк
А.А.Кузнецов
В.С.Лазарев
В.М.Монахов
Н.Д.Никандров
Л.М.Перминова
А.Л.Семенов
Я.С.Турбовской
Г.Н.Филонов

Редакционный совет:

М.Н.Берулава
А.С.Гаязов
Н.Г.Емузова
В.Н.Иванов
А.А.Орлов
Е.Л.Руднева
Н.К.Сергеев
Ф.Ф.Харисов

НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ

Ибрагимов Г.И.
Проблема закономерностей обучения
в учебниках по педагогике..... 24
Харисова Л.А.
Оценка качества деятельности
общеобразовательных организаций
по реализации ФГОС..... 34
Ермаков Д.С.
Экологическая компетенция и компетентность..... 41
Боровских А.В.
Игра: деятельность или мышление?..... 50

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Метлик И.В.
Социальное партнерство государства
и конфессий в духовно-нравственном
образовании школьников..... 61
Тимофеева Л.Л.
Формирование субъектности на этапе
дошкольного образования 70
Ежкова Н.С.
Дошкольное образование:
научно-ретроспективный анализ и перспективы
совершенствования..... 78
Маликов Р.Ш., Галиев Р.Р.
Влияние религиозных и народных традиций
на формирование здорового образа жизни..... 83

КАДРЫ НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

Аксенов С.И., Повshedная Ф.В.
Педагогические принципы деятельности службы
школьной медиации 90

Адрес редакции:
119121, Москва,
ул. Погодинская, д. 8.
Телефоны: (499)248-6971;
(499) 248-5149
E-mail:
pedagogika2006@yandex.ru
Наш сайт:
<http://www.pedagogika-rao.ru>

Свидетельство о регистрации
средства массовой информации.
№ 015021 от 25.06.1996

Подписано в печать
03.09.2015
Формат 70x100 1/16
Печать офсетная
Бумага офсетная
Усл.печ.л. 9,6
Тираж 2000 экз.
Заказ № 3430
Цена каталожная

Отпечатано в ОАО «Первая
Образцовая типография»
филиал «Чеховский Печатный
Двор»
142300, Московская область,
г. Чехов, ул. Полиграфистов, д.1.
Сайт: www.chpd.ru
телефон 8 (495)988-63-76,
т/факс 8 (496) 726-54-10

Поливанова К.Н., Вопилова И.Е., Нисская А.К.
Образовательные программы для родителей:
история и современные тенденции..... 95
Иванова Е.В., Омаров О.А., Омарова Н.О.
Инновационные технологии развития
регионального высшего образования..... 101

ИСТОРИЯ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ

Павлидис В.Д.
Развитие системы среднего образования
на Урале в XIX в..... 105

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Писарева Л.И.
Культурологические основы развития
общего образования в Германии..... 109
Попова М.В.
Компетентность в новой парадигме высшего
образования: опыт Дании..... 116

ИЗ РЕДАКЦИОННОЙ ПОЧТЫ

Гурбатова Е.
ФГОС дошкольного и начального образования:
обеспечение преемственности..... 123

**Уважаемые читатели! На нашем сайте <http://www.pedagogika-rao.ru>
вы можете ознакомиться с электронными версиями номеров нашего журнала**

Методология разработки системы российского образовательного законодательства: проблемы и перспективы

О.Н.Смолин

Аннотация. В статье анализируется современное состояние законодательства Российской Федерации об образовании, политическая и социально-экономическая обусловленность конкретных законов. Показаны «прогрессивные» и «регрессивные» аспекты действующего законодательства, его недостаточная социальная направленность, которая выражается в незащищенности участников образовательного процесса — педагогов и учащихся. Раскрываются малоизвестные для широкой публики механизмы принятия законов, политическая и иная подоплека современного российского законодательства.

The article reveals current state of legislations of the Russian Federation in education. Political, social and economic conditionality of concrete laws are also analyzed. «Progressive» and «regressive» aspects of the current legislation, its insufficient social orientation which is expressed in vulnerability of participants of educational process — teachers and pupils are shown. Mechanisms of laws' adoption, political and other background of modern Russian lawmaking, little-known for general public, are revealed by the author

Ключевые слова. Закон, законопроект, народ, образование, социальный, прогрессивный, «регрессивный», учащиеся, педагоги, нормотворчество, образовательная политика, политика в области образования, катастрофа, кризис.

The law, the bill, the people, education, social, progressive, «regressive», pupils, teachers, rule-making, educational policy, policy in the field of education, accident, crisis.

На протяжении 25 лет работы над проблемой, вынесенной в заголовок статьи, автору многократно приходилось убеждать в справедливости тезиса К.Маркса: право не может быть выше, чем экономический строй и основанное на нем культурное развитие общества [1, с. 19]. В

переходные эпохи справедливость этого тезиса становится еще более очевидной.

1. Образовательная политика и образовательное законодательство: внешние детерминанты

В постсоветской России образовательная политика и законотворческий процесс в данной области определялись не столько задачами и внутренней логикой собственного развития, сколько внешними факторами. Главными среди них, на наш взгляд, являются:

1) характер и содержание социально-политического процесса. Формировали, главным образом, общее направление курса образовательной политики, ее идеологию и отношение к прежней (советской) системе образования;

2) экономическая ситуация, в том числе динамика, глубина и длительность социально-экономических кризисов. Определяли, преимущественно, его (образования) финансовое состояние, изменения в материально-техническом обеспечении, кадровом потенциале и т.п.;

3) тип политической системы вообще, характер политических режимов, уровень развития демократии, соотношение полномочий различных ветвей власти — в особенности. Устанавливали прежде всего роль и пределы возможностей законодательного регулирования, а также степень и каналы воздействия общественного мнения и общественных настроений на образовательную политику [2, с. 3–7].

О периодизации постсоветской истории России

Существенное значение для понимания современной образовательной политики

имеет разработанная нами периодизация постсоветской истории России. Вот ее главные составляющие [3, с. 208–223].

1. Реформистский период (апрель 1985 г. — август 1991 г.) характеризуется бессистемными попытками реформирования «государственно-бюрократического социализма».

2. Революционный период (август 1991 г. — август 1996 г.). В эти годы, называемые в официальной печати и популярной литературе периодом «радикальных реформ», в действительности происходила революционная ломка системы государственно-бюрократического социализма и замена ее системой государственно-бюрократического капитализма.

3. Постреволюционный период (август 1996 г. — декабрь 1999 г.) можно охарактеризовать как время завершения в основном социальной революции посредством политического и экономического реформирования системы, сформировавшейся в течение предыдущего периода.

4. Период стабилизации и реформирования постреволюционного политического режима (январь 2000 г. — март 2014 г.):

- формирование квазилиберальной экономической модели, которая по имени ее создателя получила наименование «кудриномики»;
- усиление зависимости российской экономики от экспорта сырья;
- относительное повышение уровня жизни населения;
- нарастание авторитарных тенденций в политике.

Период охватывает ряд этапов, не меняющих его основного содержания.

5. Период поворота к курсу самостоятельной внешней политики (март 2014 г. — по настоящее время): референдум в Крыму и воссоединение Крыма с Россией; санкции Запада и контрсанкции России; с апреля 2014 г. — начало гражданской войны на юго-востоке Украины. На первом этапе — углубление экономического кризиса. Дальнейшее нарастание авторитарных тенденций.

Как будет показано ниже, периодизация политического процесса в целом является основой для определения основных периодов и в истории образовательной политики постсоветской России. При этом многие проблемы современной образовательной политики и образовательного законодательства корнями уходят в политический процесс 1990-х гг. и особенно в его революционный период.

Российская революция 1990-х гг. и множественные катастрофы

Любая социально-политическая революция в качестве исторической ситуации обладает определенным набором признаков и может рассматриваться как: бифуркация; катастрофа (или серия множественных катастроф); радикальное отрицание; всеобщий конфликт; аномия; «праздник» (в культурологическом смысле); фактор глобальной мифологизации массового сознания; процесс смены политических элит; трансформация политического режима революционной демократии в режим революционного (или постреволюционного) авторитаризма [4, с. 56–72].

Набор этих признаков характеризует в той или иной степени любую социально-политическую революцию Нового и Новейшего времени.

Среди названных характеристик наибольшее значение для рассматриваемой темы имеет понимание революции как серии множественных катастроф. Об одной из таких катастроф — геополитической — в свое время говорил Президент России В.В.Путин, утверждая, что она была крупнейшей в мире в XX веке [5]. Отметим наличие аналогичных процессов и во многих других сферах общественной жизни.

Вот перечень отечественных катастроф, произошедших в 1990-х гг. и в значительной степени не преодоленных до настоящего времени.

1. Катастрофа социально-экономическая: рекордный по глубине и продолжительности для мирного времени в миро-

вой истории XX в. экономический кризис и «обвал» в ключевых отраслях производства.

По оценкам группы ученых во главе с В.А.Коптюгом, в 1985–1995 гг. сельскохозяйственное производство в России упало в 3,6 раза, промышленное — в 5,3, в том числе в легкой промышленности и оборонном комплексе практически в 10 раз [6, с. 42–43]. Хотя официальные данные, характеризующие спад производства, много ниже, отечественные и зарубежные специалисты признают, что это абсолютный мировой рекорд, значительно превосходящий показатели «Великой депрессии» 1930-х гг. в США и Западной Европе.

В 1990-х гг. Россия сократила объем валового внутреннего продукта примерно с 1 трлн. до 350 млрд. долларов. По данным Мирового банка, в 2000 г. бывшая сверхдержава, занимая 11,47% территории земной суши, создала лишь 1,63% мирового ВВП и опустилась по этому показателю на 23 место в мире, а по основным экономическим показателям на душу населения оказалась между уровнем средне- и слабо-развитых стран, на 25–30% ниже таких государств, как Алжир, Сирия, Тунис [7, с. 6].

2. Катастрофа финансовая: многократное сокращение бюджета, лавинообразный рост внешнего долга, гиперинфляция в революционный период, вывоз капитала, на протяжении ряда лет сопоставимый с величиной федерального бюджета.

В конце 1990 гг. федеральный бюджет России, пересчитанный в доллары, стал меньше бюджета Греции или Финляндии, в 2 раза меньше бюджета Швеции, в 3,5 раза — бюджета Голландии. При этом внешний долг страны вырос в 1990-х гг. приблизительно с 70 до 158 млрд. долларов (это пик российского долга и мировой рекорд в абсолютных цифрах). В 1998 г. на обслуживание внешнего долга уходил каждый четвертый рубль из федерального бюджета России, в 1999 г. — каждый третий рубль, а в 2000 г. — уже два из каждых пяти рублей. При этом в ряде отраслей народного хозяйства заработная плата не

выплачивалась многими месяцами, а детские пособия и долги перед промышленностью по оборонному заказу — годами.

По признанию правительства, необходимость обслуживания внешнего долга не позволяла, по крайней мере, до 2006 г., существенно повысить уровень жизни населения. Ситуация существенно улучшилась лишь к окончанию второго срока полномочий Президента В.В.Путина.

Инфляционные процессы в России в 1990-х гг. можно сравнить по уровню с гиперинфляцией в Германии после I мировой войны.

3. Катастрофа социотехнологическая: опережающее падение уровня инвестиций, выбытие основных фондов и рост аварийности.

В отличие от других, эта катастрофа наиболее ярко проявилась в постреволюционный период и стала результатом, с одной стороны, экономического и финансового кризисов, а с другой — инвестиционной политики. На протяжении 1990-х гг. страна, не создавая почти ничего, лишь «проедала» и занималась переделом того, что было создано трудом предыдущих поколений. За некоторым исключением (банковский сектор, строительство офисных зданий фирмами-экспортерами природных ресурсов и т.п.), уровень инвестиций в 1990-х гг. упал в десятки раз.

На рубеже XXI в. выбытие основных фондов в стране превышало их приращивание примерно в 5 раз. По оценкам Российского Союза товаропроизводителей, 68% всего промышленного оборудования в России было признано устаревшим. Доля же оборудования, эксплуатируемого до пяти лет, составляла менее 10% против 65% в США [8, с. 36].

Инвестиционная политика начала изменяться к лучшему лишь в 2006–2007 бюджетных годах, когда обрисованная выше картина стала еще более мрачной.

4. Катастрофа социальная (в узком смысле слова): падение уровня жизни; обесценивание честного труда; рост социального неравенства; распространение

бедности; массовая детская беспризорность; массовая безработица.

В 1985–95 гг. средняя заработная плата в стране упала более чем в 3 раза (со 199 до 62 рублей с учетом инфляции); средняя пенсия — в 2,5 раза (с 74,5 до примерно 30 рублей) [6, с. 42–43]. После нового кризиса 1998 г. показатели падения выросли, по меньшей мере, в 2–2,5 раза. Таким образом, к концу века средний уровень жизни упал в 4–5 раз, а у некоторых групп населения — в 7 раз и более.

Социальное расслоение в развитых странах Запада, с точки зрения соотношения высшего, среднего и низшего классов, обобщенно выглядит как 10%:60%:30% населения. В России это соотношение составляет 5–7%:15–20%:75–80%. Другими словами, средний класс в стране фактически был резко сокращен, едва ли не ликвидирован. Врачи, педагоги, инженеры, квалифицированные рабочие и другие слои, образующие основной массив среднего класса в индустриально развитых странах, а равно и в СССР (при более низком уровне жизни), в результате «реформ» по уровню доходов переместились в низший класс, а то и вообще оказались за чертой бедности.

По официальным данным, так называемый децильный коэффициент (отношение доходов 10% самых богатых граждан к доходам 10% самых бедных) составляет в России 16 раз, примерно как в США. По оценкам бывшего директора НИИ статистики Росстата В.М.Симчеры, в действительности этот показатель колеблется между 28 и 36 разами — на уровне развивающихся стран Азии и Африки. Более точно коэффициент определить невозможно, поскольку самые богатые в России свои доходы скрывают.

Однако гораздо важнее для понимания ситуации данные о состояниях наших супербогатых соотечественников. Так, по сообщению журнала «Форбс», в России 1% граждан владеют 71% всего национального богатства — более двух

третей! [9]. На оставшиеся же 99% приходится менее одной трети. Ни одна страна «большой двадцатки» таких показателей не имеет.

Согласно расчетам швейцарского агентства Credit Suisse, в мире долларовые миллиардеры владеют 2% всего богатства планеты. В России же 110 таких супербогачей распоряжаются 37% всего национального богатства! [10]. Хуже ситуация только в некоторых островных государствах Латинской Америки, куда миллиардеры переводят свои состояния для уменьшения налогов.

5. Катастрофа интеллектуальная.

6. Катастрофа духовно-нравственная. Обе эти катастрофы, наиболее значимые для понимания характера образовательной политики и соответствующего законодательства, будут рассмотрены ниже.

7. Катастрофа социально-демографическая: «русский крест». Эта катастрофа производна от других и, быть может, наиболее опасна.

Неблагоприятные демографические тенденции наблюдались в СССР с середины 1960-х гг. Во второй половине 1980-х гг. эти тенденции изменились к лучшему, однако, начиная с 1992 г., демографический кризис приобрел катастрофический характер. В стране произошло резкое снижение рождаемости и одновременно — рост смертности, особенно среди мужчин трудоспособного возраста. Несмотря на приток беженцев и переселенцев из бывших республик СССР, с 1992 по 1999 г. население России сократилось со 148,3 млн. до 145,5 млн., причем это явление было характерно почти для всех регионов.

По данным Росстата, численность населения в России на 1 января 2008 г. оценивалась уже в 142,0 млн. человек, на 1 января 2014 г. — 143,7; на 1 января 2015 г. (с учетом воссоединения с Крымом) — 146,3.

Согласно оптимистическому прогнозу Минэкономразвития, при сохранении современных тенденций к 2030 г. население

России должно сократиться примерно на 5 млн. человек; а согласно пессимистическому — на 15 млн.

Известные демографические инициативы Президента способны замедлить процесс депопуляции, но вряд ли смогут его остановить. При этом очевидно, что затяжной экономический кризис будет еще более тормозить выход из демографической катастрофы.

8. Катастрофа геополитическая: крушение СССР как сверхдержавы. Потеряны примерно треть территории и около половины населения страны; проявляются попытки формирования однополярного мира со стороны оставшейся сверхдержавы; существуют перекрестные угрозы национальной безопасности России. Первые признаки воссоединения России с исторически принадлежавшими ей территориями наметились в 2014 г., однако ценою нарастания других составляющих геополитической катастрофы.

*Катастрофы интеллектуальная
и духовно-нравственная*

Они требуют специального исследования, с точки зрения интересующего нас предмета [11]. Можно выделить следующие признаки интеллектуальной катастрофы в современной России: «кризис чтения»; падение численности и профессионализма «интеллектуалов»; массовое закрытие учреждений образования, науки и культуры; разрушение научных школ, «утечка умов» и падение статуса отечественной науки в мире; падение образовательного уровня населения; угроза исчезновения интеллигенции как особой социокультурной группы.

Выделим в качестве наиболее показательных два первых признака.

Кризис чтения. Как известно, в досоветскую и советскую эпохи Россия была страной литературоцентричной, а Советский Союз — одной из самых читающих стран мира. Так, в 1970-х — начале 1980-х гг. приблизительно 80–90% жителей городов и 70% жителей сел имели домашние

библиотеки. Считали обязательным иметь в доме книги, прежде всего сочинения классиков, почти 89% семей [12, с. 65–69].

Это отечественное достижение стало одной из первых в области культуры жертв «второй русской революции». В целом за первое постсоветское десятилетие выпуск художественной литературы в России сократился в 4 раза и в начале XXI в. составлял в среднем 3 книги на человека, тогда как во многих европейских странах — 10–12 книг.

Согласно опросу «Левада-центра», в 2008 г. показатели чтения книг в нашей стране были также в 3–4 раза ниже, чем в социальных государствах Европы. Согласно данным, озвученным на съезде Российского книжного союза 28 сентября 2011 г., по числу книжных магазинов Россия достигла уровня 1913 г.

Падение численности «интеллектуалов»

По данным исследователей, число занятых в сфере НИОКР в России сократилось с 1900 тыс. в 1990 г. до 770 тыс. в 1999 г. По другим данным — с 1532,6 тыс. в 1992 г. до 870,9 тыс. в 2002 г. [13]. В бывшей второй научной державе мира практически разрушена отраслевая наука и утрачены многие научные школы. Ввиду крайне продолжительного цикла воспроизводства, восстанавливать их придется не годами — десятилетиями.

По официальным данным, за 2000–2012 гг. число школьников в России сократилось с 20554 тыс. до 13738 тыс. человек (на 35%); число учителей — с 1767 тыс. до 1060 тыс. человек (на 41%). Особенно ярко эта тенденция проявилась во второй половине «нулевых» годов с введением подушевого финансирования в образовании.

Согласно утвержденному Распоряжением Правительства РФ № 2620-р от 30 декабря 2012 г. плану мероприятий («дорожной карте») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки», в ближайшее время тенденция

сокращения численности «интеллектуалов» будет только нарастать. Так, в 2012–18 гг. ожидается увеличение общего числа школьников с 13362 тыс. до 14805 тыс. человек. Однако при этом ожидается сокращение около 90 тыс. учителей, что приведет к увеличению числа детей, приходящихся на одного школьного учителя, с 10,9 до 13.

Число школ в 1990 г. составляло 69,7 тыс., в 2000 г. — 68,1 тыс., а в 2015 г. — 44,1 тыс. Другими словами, в постсоветский период в стране было закрыто около 25 тысяч школ (не считая вечерних), причем только около 1 тысячи из них — в «лихие 90-е», а остальные — в благополучные 2000-е гг.

Несмотря на призывы министра образования и науки Д.В.Ливанова остановить ликвидацию сельской школы, этот процесс продолжается. Более того, он переносится в сферу высшего образования. При ожидаемом сокращении числа студентов вузов с 6,5 млн. до 5 млн. 150 тыс. и ожидаемом увеличении соотношения студентов на одного преподавателя с 9,4 до 12 прогнозируется сокращение числа последних на 44% при росте их нагрузки на 28%. Согласно Концепции федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг., утвержденной Распоряжением Правительства РФ от 29 декабря 2014 года № 2765-р, в ближайшие пять лет предполагается ликвидировать либо подвергнуть реорганизации 40% российских вузов и 80% филиалов.

В силу инерционности системы образования и других факторов, включая образовательное законодательство, интеллектуальная катастрофа началась позже других, а выход из нее — несколько раньше, чем, например, из духовно-нравственной катастрофы.

Говорить о том, что страна в настоящее время вышла из интеллектуальной катастрофы, явно преждевременно. Более того, в образовательной политике преобладают, скорее, не просветительские, а контрпросветительские тенденции [11].

Духовно-нравственная катастрофа

Духовно-нравственная катастрофа по глубине и длительности значительно превзошла интеллектуальную. Назову лишь некоторые ее составляющие.

1. Криминализация общества.

В конце 1990-х гг. по уровню коррупции Россия вошла в число самых криминальных стран, заняв 76-е место среди 85 государств. Согласно данным «Transparency international» по этому показателю среди 159 стран, в 2004 г. Россия занимала 90-е место рядом с Индией, Непалом и Танзанией. Однако в 2005 г. страна переместилась с 90-го на 126-е место, оказавшись рядом с такими странами, как Сьерра-Леоне, Нигер, Албания. По данным за 2014 г., место России оказалось 136-м [14].

На протяжении всего десятилетия через электронные средства массовой информации бездуховность насаждалась «верхами», которые не только заполнили эфир воинствующей пошлостью, но открыто заявляли, что «деньги не пахнут», и сами подавали пример. Впервые о необходимости сохранения традиционных российских ценностей было заявлено лишь в 12-м по счету послании Президента страны.

2. Наркотизация населения:

– по данным директора Федеральной службы Российской Федерации по контролю за оборотом наркотиков В.Иванова, в России постоянно либо периодически употребляют наркотики около 8,5 млн. человек;

– в последнее десятилетие средний возраст начала употребления наркотиков снизился с 18 до 14 лет. По данным Минобрнауки, более 5 млн. детей и молодежи в возрасте 12–22 лет пробовали наркотики;

– подростки начали употреблять алкоголь не с 16, а с 13 лет.

3. Эпидемии болезней, вызываемых антисоциальным поведением.

В частности, по данным руководителя Федерального центра по профилактике и борьбе со СПИДом В.Покровского, в 2012 г.

в России было зарегистрировано более 700 тысяч носителей ВИЧ, а в 2015 г. — уже около 900 тысяч. Таким образом, распространение этого заболевания в России по темпам приближается к африканским странам [15].

4. Замещение в массовом сознании социальных и патриотических ценностей анти-социальными и антипатриотическими.

На протяжении большей части послесоветского периода Россия оставалась страной с низким уровнем патриотического сознания молодежи. В начале «нулевых» годов под руководством экс-министра образования Е.В.Ткаченко было выполнено крупное исследование. Согласно опросу 42 тыс. учащихся техникумов, ПТУ и школ, примерно 31% детей не хотели бы родиться и жить в России и еще 21,5% затруднились с ответом на этот вопрос. Другими словами: более половины опрошенной молодежи не были ориентированы на свою страну [16].

Примерно с середины первого десятилетия XXI в. в стране наметилось некоторое оживление национального самосознания молодежи, однако по преимуществу в форме не цивилизованного патриотизма, но ксенофобии. Согласно социологическим опросам, лозунг «Россия — для русских» в той или иной форме поддерживают более половины населения страны. Очевидно: примитивный национализм является расплатой за недостаток настоящего патриотического воспитания.

Поскольку в Новое и Новейшее время базовой характеристикой любой социально-политической революции как исторической ситуации является аномия, т.е. радикальное разрушение прежней системы норм и ценностей, поскольку, в частности, моральная сфера общества поддается нормативно-правовому регулированию едва ли не менее всех других, духовно-нравственная катастрофа началась одной из первых и едва ли не опережала другие. Выход же из нее, как свидетельствуют данные социологии и статистики, происходит крайне медленно.

Повторимся: содержание, характер и возможности отечественной образовательной политики и образовательного законодательства в постсоветский период невозможно понять вне социально-политического контекста, в рамках которого они развертывались.

2. Образовательная политика: понятие, роль в современном обществе и этапы в постсоветской России

На наш взгляд, с теоретической и практической точек зрения необходимо различать политику и законодательство в области образования и, соответственно, образовательную политику и образовательное законодательство.

Политика в области образования — комплекс мер, предпринимаемых либо программируемых государством в отношении образования как социального института.

Образовательная политика — одно из ключевых направлений внутренней политики государства, имеющее целью создание экономических, институциональных и духовно-идеологических условий для осуществления основных функций системы образования, включая воспроизводство кадрового потенциала общества и воспитание граждан государства в соответствии с принятой системой ценностей. Помимо политики в области образования, включает в себя образовательное воздействие всех основных направлений внутренней (а отчасти и внешней) политики государства.

Одна из задач законодателя (до настоящего времени не решенная) состоит в том, чтобы перейти от законодательного регулирования политики в области образования к комплексному законодательному регулированию образовательной политики в целом.

Образование и глобальный контекст российской модернизации.

Проблема социально-образовательного детерминизма.

В глобальном контексте роль науки и образования в модернизации и обеспечении национальной безопасности России связана с перспективами ее перехода к

информационному обществу («обществу профессионалов», «обществу знаний» и т.п.), в связи с чем в общественной жизни лидирующих в экономическом развитии государств происходит ряд качественных изменений.

Так, согласно далеко не полным данным, в начале 1990-х гг. «накопленный человеческий капитал в развитых зарубежных странах превышал объем вещного основного капитала в среднем в 1,5 раза, а вклад знаний и образования в прирост валового внутреннего продукта (ВВП) оценивался примерно в 60%... Удельный вес сферы услуг в ВВП в начале XXI в. варьирует в пределах от 62% в Японии до 72% в США, а в ее составе опережающими темпами развиваются услуги социально-культурного профиля (сферы образования, здравоохранения, культуры, социального обслуживания и т.д.)» [17, с. 19].

Происходящие в современном обществе процессы в определенном смысле аналогичны тому, что совершалось в период индустриализации, хотя и на качественно новом уровне. Как известно, в условиях доиндустриальной цивилизации 90% населения и более были заняты в сельском хозяйстве при хронической нехватке продуктов питания и периодически возникающих «голодовках» целых регионов, стран и даже континентов. Однако, как впоследствии выяснилось, условием решения продовольственной проблемы, похоронившим «железный закон» Мальтуса, стало ... переселение большей части крестьян в города, их перемещение из сферы сельского хозяйства в промышленное производство. Аналогичным образом, в настоящее время для того, чтобы обеспечить удовлетворение основных рационально обоснованных материальных потребностей человека, большая часть работников должна переместиться из сферы материального производства в производство духовное [18, с. 63].

Если в условиях классической индустриальной экономики ведущую роль в

расширенном воспроизводстве играло так называемое первое подразделение первого подразделения (производство средств производства для производства средств производства), то в условиях постиндустриальной системы аналогичная роль обеспечивается воспроизводством человеческого потенциала и прежде всего — образованием [19, с. 83]. Помимо этого, а отчасти благодаря этому, уже в XX в. образование стало областью с наиболее высокой отдачей долгосрочных инвестиций.

В свете всего сказанного представляется возможным высказать следующую гипотезу: одним из главных философско-экономических оснований стратегии модернизации современного общества (в том числе, разумеется, и российского) должен стать социально-образовательный детерминизм, который выступает не отрицанием, но новой фазой развития детерминизма социально-экономического, ибо означает не отказ от признания определяющей роли экономической сферы в развитии общества, но признание ведущей роли образования в развитии современной экономики как фундамента общественной жизни.

Отметим, что эта гипотеза, в случае ее принятия в качестве основы управленческих решений, предполагает значительные изменения в курсе отечественной социально-экономической и внутренней политики в целом.

Основные периоды образовательной политики законодательства в постсоветской России

Как уже отмечалось, эти периоды, более или менее, соответствуют периодам политического процесса в целом. Назовем главные из них, опуская деление периодов на более мелкие этапы:

1. 1984–1991 гг.: реформы образования в рамках реформирования страны. «Пограничными знаками» периода избраны, с одной стороны, последняя образовательная реформа периода «административно-го социализма», а с другой — разрушение

вместе с СССР советской системы образования и начало существования образовательной системы Российской Федерации.

2. 1992–1995 гг. В качестве границ периода предлагается рассматривать, с одной стороны, переход от образовательной системы СССР к аналогичной системе РФ, действующей к тому же в рыночно-капиталистических условиях, а с другой стороны — вступление в силу в январе 1996 г. второй редакции Закона РФ «Об образовании».

3. 1996 г. — осень 1998 г. Границами периода выступают, с одной стороны, избрание Госдумы второго созыва, где доминировали, не имея большинства, левопатриотические фракции, и вступление в силу второй (наиболее социально ориентированной) редакции Закона РФ «Об образовании»; с другой стороны — приход к власти правительства Е.Примакова и назначение заместителем председателя правительства по социальным вопросам В.Матвиенко, а министром образования РФ — В.Филиппова.

4. Осень 1998 г. — март 2004 г. Данный период в образовательной политике совпадает с пребыванием в роли министра образования В.Филиппова. Относительная самостоятельность образовательной политики по отношению к политическому процессу в целом проявилась в данном случае наиболее ярко.

5. Весна 2004 г. — август 2013 г.: контрреформирование образования вообще и образовательного законодательства, в особенности.

6. 1 сентября 2013 г. — по настоящее время: вступление в силу Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; завершение контрреформы образовательного законодательства [20].

Мы, разумеется, осознаем, что понятия «реформы» и «контрреформы» имеют оценочный характер, и в этой связи разъясним свою позицию. Солидаризируясь с гегелевским пониманием общественного

прогресса как прогресса свободы, мы исходим из того, что в образовательной политике и образовательном законодательстве прогрессивные реформы связаны с увеличением объема свободы и социальных гарантий для участников образовательного процесса, а контрреформы (регресс) — с его уменьшением.

Идеология и основные принципы образовательной политики

Основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования, в которых выражена идеология этой политики, сформулированы в статье 3 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Поскольку их системный анализ может и должен стать предметом большого самостоятельного исследования, отметим лишь некоторые, наиболее важные для нашей темы.

«1) признание приоритетности образования;

[...]

б) светский характер образования в государственных, муниципальных организациях, осуществляющих образовательную деятельность;

7) свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей, включая предоставление права выбора форм получения образования, форм обучения, организации, осуществляющей образовательную деятельность, направленности образования в пределах, предоставленных системой образования, а также предоставление педагогическим работникам свободы в выборе форм обучения, методов обучения и воспитания».

Вопрос о том, насколько приведенные выше принципы реализуются на практике и насколько конкретные нормы самого закона этим принципам соответствуют, остается дискуссионным. Но еще важнее другое: на наш взгляд, зафиксированная в этих принципах идеология образователь-

ной политики и образовательного законодательства нуждается в существенных уточнениях. Вот лишь некоторые из них.

1. Образование не является частью сферы обслуживания, но относится к сфере производства, причем самой важной — обеспечивает социальное и духовно-нравственное воспроизводство самого человека.

2. Соответственно, деятельность в сфере образования — не услуги, но социальное служение.

3. Образование (по крайней мере, дошкольное и общее) — преимущественно, вне рыночная сфера. Рыночные механизмы могут использоваться лишь как дополнительные.

4. Бюджетные затраты на образование — не «бремя государства» (как утверждали либеральные экономисты), но инвестиции в человека, наиболее выгодные для общества в долгосрочной перспективе.

5. Основная цель образования — многостороннее развитие способностей личности (творческая педагогика). — Как имел возможность убедиться читатель, в действующем законе это фундаментальное положение растворено в тексте принципа образовательной политики № 7, посвященного свободе выбора получения образования, т.е. общий принцип рассматривается как аспект более частного.

6. Отношения учителя и ученика (в широком смысле этих понятий) должны иметь преимущественно личностный, а не функциональный характер (педагогика сотрудничества). — На взгляд автора, при функциональных отношениях педагога и воспитанника возможны «дрессировка», в известном смысле даже обучение. Образование же существует там, где личность формирует личность.

7. Ориентация не на функциональную грамотность, но на фундаментальное образование (образование культуры и ради культуры).

8. Ориентация преимущественно на эгалитарное образование: обеспечение мак-

симально равных образовательных возможностей, высококачественное образование — для всех.

На наш взгляд, именно реализация этих принципов в XXI в. способна обеспечить ключевые функции образования как средства модернизации и одной из основных гарантий национальной безопасности страны.

Модели образовательного законодательства

В постсоветской истории отечественной образовательной политики существовали на практике либо предлагались теоретически три модели системы образовательного законодательства.

Первая модель — иерархия законов. Она существовала в 1990-х–начале 2000-х гг. в виде отдельных элементов незавершенной конструкции, включая центральный элемент — Закон РФ «Об образовании» в редакциях 1992 и 1996 гг.

Вторая модель — Образовательный кодекс. Была предложена в начале XXI в. Однако реализовать ее не удалось, и перспективы такой реализации до настоящего времени не очевидны.

Третья модель — отраслевой Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» плюс подзаконные акты. Эта модель действует в настоящее время.

В 1990-х гг. в рамках первой модели образовательного законодательства автором была предложена его функциональная классификация, которая должна была включать следующие основные элементы.

1. Конституционное законодательство.

2. Интегральные законы, в том числе:

– Федеральный закон «Об утверждении национальной доктрины образования в Российской Федерации». По логике, он должен был предшествовать иным законам и содержать стратегию развития образовательной системы. Однако в действительности национальная доктрина образования была утверждена Постановлением Правительства РФ от 04.10.2000 № 751 «О национальной доктрине образо-

вания в Российской Федерации» спустя 10 лет после принятия первой редакции базового Закона РФ «Об образовании»;

– Федеральный закон «Об образовании» (базовый закон). — Как уже отмечалось, был принят в редакциях 10.07.1992 г. и 13.01.1996 г.;

– Федеральный закон «Образовательный кодекс». — Должен был завершить построение данной модели образовательного законодательства.

3. Отраслевые (сегментарные) законы, в том числе:

- «О дошкольном образовании»;
- «Об общем (школьном) образовании»;
- «О начальном профессиональном образовании»;
- «О среднем профессиональном образовании»;

– «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». Это единственный закон из этой группы, который вступил в силу в редакции Федерального закона от 22.08.1996 г. № 125-ФЗ;

– «О дополнительном образовании». В 2001 г. был принят Государственной Думой и одобрен Советом Федерации, однако получил вето Президента, которое преодолеть не удалось.

4. Законы «тумблерного» типа, призванные запустить в действие те или иные нормы базового закона. Среди них:

– Федеральный закон от 10.04.2000 № 51-ФЗ «Об утверждении Федеральной программы развития образования»;

– Федеральный закон от 29.02.1996 № 21-ФЗ «О выплате пенсии за выслугу лет работникам образования, занятым педагогической деятельностью в школах и других учреждениях для детей»;

– Федеральный закон «О порядке определения размеров средней ставки и должностного оклада работников образовательных учреждений». Был принят Государственной Думой 22.01.1997 г., но отклонен Советом Федерации 13.02.1997 г.;

– проект федерального закона «О государственном образовательном стандарте общего образования». Принят ГД РФ

в первом чтении 15.11.2000 г., однако на этом все закончилось.

5. Бифункциональные законы, выполняющие функции одновременно отраслевых законов и законов тумблерного типа. Ни один из них не вступил в силу. Однако два были приняты Федеральным Собранием. Это:

– Федеральный закон «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)». Законопроект принимался обеими палатами парламента дважды – в 1996 г. и в 1999 г. и дважды отклонялся Президентом России;

– Федеральный закон «О государственной поддержке начального профессионального образования». В 1996 г. закон получил поддержку обеих палат российского парламента, но был отклонен Президентом РФ.

6. Законы ситуативного назначения, призванные решать назревшие задачи образовательной политики. В том числе:

– Федеральный закон от 16.05.1995 № 74-ФЗ «О сохранении статуса государственных и муниципальных образовательных учреждений и моратории на их приватизацию»;

– Федеральный закон от 12.04.1999 № 17-ФЗ «О внесении изменений и дополнений в Федеральный закон «О сохранении статуса государственных и муниципальных образовательных учреждений и моратории на их приватизацию»;

– Федеральный закон от 10.01.2003 № 11-ФЗ «О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании» и Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (в части дистанционных образовательных технологий)».

Отметим чрезвычайно важную роль двух первых из перечисленных законов в защите системы образования от угрожавшей ей деструкции, а третьего — в действительной модернизации образования с помощью современных технологий, которая во многом была приостановлена последующими подзаконными актами.

7. Законодательные акты в смежных областях права, обеспечивающие функционирование и развитие образования, в том числе законы, регулирующие финансовые аспекты образовательной политики.

В 1990-х гг. три названных выше внешних фактора определяли не только содержание и направленность образовательной политики, но и пределы возможностей образовательного законодательства.

В условиях революционной трансформации общества, глубочайшего экономического кризиса и предельного ограничения представительной демократии законотворческий процесс был способен оказать лишь весьма ограниченное влияние на образовательную политику. Это влияние, тем не менее, оказалось существенным, поскольку, не будучи в состоянии обеспечить необходимый уровень финансирования системы образования, оно оказалось способным защитить эту систему от деструкции, которой были подвергнуты ряд других социальных институтов, и в целом сохранить реформистский характер процесса трансформации на фоне революционной ломки общественной системы в целом. Ключевое значение в этом отношении имел запрет на приватизацию образовательных учреждений, установленный сначала временно Федеральным законом от 16.05.1995 г. № 74-ФЗ, а затем бессрочно второй редакцией Закона РФ «Об образовании» (Федеральный закон от 13.01.1996 г. № 12-ФЗ).

В действительности именно сохранение реформистского характера образовательной политики в рамках революционного изменения социально-экономической и политической системы в целом объясняет тот общепризнанный факт, что российская система образования в постсоветский период долгое время сохранилась значительно лучше, чем большинство других социальных институтов.

Помимо этого в последнее десятилетие XX в. и первые годы XXI в. посредством федеральных законов удалось отчасти ос-

лабить воздействие на систему образования экономического кризиса, в том числе:

- обеспечить относительно более высокий уровень финансирования образования по сравнению с наукой, медициной, культурой;

- посредством законодательного утверждения Федеральной программы развития образования добиться существенных инвестиций, в том числе в компьютеризацию учебных заведений;

- сохранять до 2002 г. налоговые льготы для образовательных учреждений, а также отчасти для организаций, инвестирующих средства в образование;

- ввести и сохранить, хотя и в ограниченном объеме, налоговые льготы для физических лиц, инвестирующих в образование личные доходы;

- ввести с 2001 г. вычеты из налогооблагаемой базы средств, затраченных физическими лицами в собственное образование или образование своих детей в аккредитованных образовательных учреждениях и т.д.

Вторая модель. Принятие *Образовательного кодекса*, по общему правилу, возможно как итог построения системы законодательства и кодификации законодательных актов. Иной путь – разработка Образовательного кодекса не на основе, а вместо этих законодательных актов – теоретически также представляется возможным, но на практике крайне сложен. Тем не менее, именно этот путь был применен в налоговом и бюджетном законодательстве.

В период работы Государственной Думы третьего созыва (2000–03 гг.) Министерством образования и профильными парламентскими комитетами была принята третья, смешанная стратегия подготовки Образовательного кодекса. С одной стороны, совместная рабочая группа разработала его концепцию и структуру и даже подготовила первую итерацию общей части.

С другой стороны, учитывая позицию администрации Президента, выступавшей против принятия новых отраслевых

(«сегментарных») законов, разрабатывались поправки к Закону РФ «Об образовании», расширявшие сферу законодательного регулирования отдельных уровней образования (от дошкольного до среднего профессионального) и призванные, среди прочего, стать основой для будущих глав Образовательного кодекса.

Подготовленный временным творческим коллективом проект общей части Кодекса РФ об образовании [21] состоял из 21 главы разной степени проработанности. Как представляется, он отчасти носил слишком академический характер, что особенно отразилось на разделе II «Образовательные отношения», и был перегружен нормами о дисциплинарной ответственности. Однако при всех его недостатках, во многом связанных с отсутствием опыта подобных разработок как в отечественном, так, по большому счету, и в зарубежном праве, данный проект вполне может служить основой дальнейшей работы по кодификации законодательства об образовании.

До вступления в силу ФЗ от 22.08.2004 № 122-ФЗ («закон о монетизации»), наряду с несомненными плюсами, принятие Образовательного кодекса таило в себе и целый ряд опасностей. Главная из них заключалась в том, что при существовавшем в 2000–03 гг. раскладе политических сил в Кодекс было практически невозможно включить прописанные во второй редакции Закона РФ «Об образовании» нормы бюджетного, налогового и социального характера. По мнению юристов Правительства РФ и Главного политического управления Президента, эти нормы не соответствовали предмету закона, а на самом деле необходимо расширять этот предмет (от политики в области образования – к образовательной политике в целом). Если бы намерения Главного правового управления Президента и Правительства «вычистить» федеральное образовательное законодательство от подобных норм в процессе принятия Кодекса удалось реализовать, он принес бы

российскому образованию больше вреда, чем пользы.

Однако после того, как «зачистка» образовательного законодательства была выполнена с помощью ФЗ № 122 («о монетизации»), описанная угроза практически исчезла. Как будет показано ниже, ФЗ от 29.12.2012 г. № 273 завершил процесс такой «зачистки», а потому в настоящее время разработка Образовательного кодекса угроз в себе не несет.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: «туда» и «обратно»

Переходя к характеристике действующей модели образовательного законодательства, основой которой является ФЗ от 29.12.2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации», отметим, что, на взгляд автора, он знаменует очередную ступень регресса этого законодательства. Во всяком случае, тенденция к сокращению объема свободы и социальных гарантий для участников образовательного процесса представлена в нем значительно ярче, чем противоположная, и на каждый шаг вперед приходится даже не два, но три шага назад.

К прогрессивным новым (или возвращенным старым) нормам закона можно отнести следующие.

1. Положение, согласно которому норматив финансирования школы должен предусматривать среднюю зарплату учителя на уровне средней зарплаты по региону (часть 3 статьи 99). Эта норма привела к некоторому повышению заработной платы учителей, хотя увеличилась их педагогическая нагрузка (по данным Общероссийского народного фронта, эта нагрузка составляет около 28 ч в неделю, т.е. более полутора ставок).

2. Возможность финансирования дополнительного образования детей не только из местных, но также из региональных бюджетов (пункт 3 части 1 статьи 8). Поскольку именно местные бюджеты в России наиболее дефицитные, предполагалось, что финансирование дополнительного образования детей улучшится.

До настоящего времени эти ожидания не подтвердились, ввиду того, что:

- в условиях экономического кризиса растет дефицитность региональных бюджетов;
- предусмотренное Указом Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 597 софинансирование дополнительного образования детей из федерального бюджета в 2013–15 гг. не производится.

3. Введение так называемой сетевой (совместной) формы реализации образовательных программ (ст. 15).

4. Исключение из аккредитационной экспертизы так называемых показателей деятельности образовательных организаций (ст. 92). По идее, это должно упростить прохождение учебными заведениями государственной аккредитации, однако не дало значительного эффекта на фоне нарастающей бюрократизации управления образованием.

5. Узаконивание базовых кафедр вузов в организациях, осуществляющих научную деятельность (п. 5, ч. 2, ст. 72), что должно помочь укреплению связей образования и практики.

6. Некоторое расширение гарантий права на образование для инвалидов с детства. В частности, для них введены внеконкурсное поступление в вузы (ч., 5 ст. 71) и обязательная социальная стипендия (ч. 5, ст. 36).

7. Закрепление в самом общем виде норм об инновационной и экспериментальной деятельности в сфере образования, регулирующих апробацию использования новых образовательных технологий, новых педагогических методик и образовательных моделей (ст. 20).

На наш взгляд, число положений закона, способных уменьшить пространство свободы участников образовательного процесса и понизить объем социальных гарантий, значительно больше. Причем по мере его реализации выявляются все новые «подводные камни». Вот некоторые из таких положений.

1. Идеология образовательных услуг, по меньшей мере, во всех случаях, ког-

да речь идет об экономике образования (ст. 99). — На взгляд автора, эта идеология разрушает духовные основы образовательных отношений как отношений субъект-субъектных, где личность формирует личность.

2. Возможность снижения конституционных гарантий прав граждан на образование: Конституция РФ гарантирует бесплатность образования для граждан исключительно в государственных и муниципальных образовательных учреждениях либо на предприятиях. Однако в законе понятие «учреждение» отсутствует и растворено в более общем понятии «организация». При этом конституционные гарантии на организации не распространяются. Отменить или понизить гарантии в законе несравненно легче, чем в Конституции.

3. Отмена льгот по оплате родителями присмотра и ухода за детьми в дошкольных образовательных учреждениях. Прежний закон предусматривал для родителей таких детей и льготы, компенсации. В новом законе остались только компенсации (ч. 5, ст. 65). Это привело к повышению родительской платы в большинстве регионов страны. Ситуация несколько смягчена Федеральным законом от 02.05.2015 № 110-ФЗ, который установил для организаций, осуществляющих присмотр и уход за детьми, ставку «0» по налогу на прибыль организаций.

4. Фактическая отмена бесплатного для гражданина пребывания в группах продленного дня. Часть 8 статьи 66 закона позволяет школам с согласия учредителя устанавливать плату за такое пребывание.

5. Фактическая отмена дополнительных гарантий сохранения сельской школы. Еще в 2011 г. министр образования и науки Д.В.Ливанов призывал остановить их ликвидацию. С тех пор каждый год закрывается почти 2 тысячи школ. А всего в послесоветский период их закрыто более 25 тыс. «Эпидемия» закрытия школ пошла и в города.

В ранее действовавшем законе ликвидировать сельскую школу можно было только с согласия сельского схода. Теперь по закону должны создаваться некие комиссии, которые будут оценивать последствия такой ликвидации. При таком подходе призывы министра остановить ликвидацию сельской школы исполнены не будут.

6. Отмена ряда надбавок и выплат. В результате принятия закона:

- все педагогические работники лишились скромной выплаты на приобретение учебно-методической литературы;
- доктора и кандидаты наук — надбавок за ученые степени;
- доценты и профессора — надбавок за ученые звания.

Формально соответствующие средства включены в так называемые новые системы оплаты труда (НСОТ), однако, в отличие от прежнего законодательства, работнику они не гарантированы и индексироваться не будут.

7. Уменьшение, а иногда ликвидация коммунальных льгот для сельских педагогов. Согласно ч. 8 ст. 47, вопрос об их установлении, размерах и порядке выплаты целиком передан на усмотрение регионов.

8. Экспансия ЕГЭ. Закон не только сохранил в современном виде единый го-сэкзамен, но и перенес его механизм в основную школу в виде так называемой ГИА — государственной итоговой аттестации. Между тем, необходимость реформирования ЕГЭ, похоже, осознана большинством современной политической элиты. Так, Председатель думского комитета по образованию В.М.Никонов неоднократно заявлял, что ЕГЭ в современном виде не учит детей читать, писать и говорить.

9. Ликвидация начального профессионального образования как особого образовательного уровня. В результате, по оценкам экс-министра образования и академика РАО Е.В.Ткаченко, учащиеся бывших учреждений НПО потеряли в виде социальных гарантий около 40 млрд. рублей.

10. Отмена гарантий для сирот при поступлении в высшие учебные заведения. В основном исправлено Федеральным законом от 03.02.2015 № 11-ФЗ. Приветствуя исправление ошибок, нельзя не заметить, что их легко было избежать, если бы вовремя были приняты поправки депутатов, включая автора этих строк.

11. Отмена дополнительных гарантий на образование для других категорий граждан. Законом, в частности, исключены льготы при поступлении в высшие учебные заведения:

- для граждан в возрасте до 20 лет, имеющих только одного родителя — инвалида I группы, если среднедушевой доход семьи ниже прожиточного минимума в соответствующем субъекте РФ;
- для граждан, которые уволены с военной службы и поступают в образовательные учреждения, реализующие военные профессиональные образовательные программы, на основании рекомендаций командиров воинских частей;
- для участников боевых действий.

12. Возможность сокращения числа бюджетных студентов. — Закон отказался от действовавшего ранее положения, согласно которому в России на 10 тысяч населения должно было приходиться не менее 170 бюджетных студентов, и заменил его новым: 800 студентов на 10 тыс. молодежи в возрасте от 17 до 30 лет. На первый взгляд — больше!

Однако расчеты показывают: к 2020 г. при таком подходе число бюджетных студентов в стране сократится не менее чем на 700 тысяч. А в расчете на 10 тыс. населения — примерно со 172 до 125. Напомню: в России и без того бесплатно учатся менее 40% студентов, тогда как во Франции — более 80%, а в Германии — более 90%. Про Советский Союз, где все студенты учились бесплатно, нечего и говорить.

13. Возможность отмены стипендий для части студентов (ст. 36). По прежнему закону стипендии гарантировались хорошо успевающим, а также социально необеспеченным студентам. В новом законе ми-

нимально допустимый размер стипендий не устанавливается, а каждому хорошо успевающему студенту стипендия не гарантируется. Стипендиальный фонд распределяют администрация и органы студенческого самоуправления.

14. Отмена льгот по оплате студенческих общежитий. В результате принятия закона эта плата начала резко расти, после чего ситуация была отчасти исправлена Федеральным законом от 28.06.2014 № 182-ФЗ, который не восстановил прежних льгот, однако ввел регулирование платы за общежития.

15. Ограничение дополнительных гарантий прав студентов на культурное развитие. Согласно ФЗ № 273, студенты были лишены права на бесплатное посещение музеев. Положение исправлено Федеральным законом от 05.05.2014 № 102-ФЗ «О внесении изменения в статью 12 Закона Российской Федерации «Основы законодательства Российской Федерации о культуре»».

16. Фактическая отмена выборов ректора в вузе. Ст. 51 закона допускает возможность как назначения ректора, так и его избрания. В настоящее время Минобрнауки настоятельно «рекомендует» вузам при принятии новых уставов процедуру выборов исключить. На депутатский запрос автора о том, почему это делается, получен ответ от заместителя министра образования и науки А.Климова, в котором сообщается, что отмена выборов не противоречит действующему закону. Как говорится, комментарии излишни.

17. Угроза коррекционному образованию. В результате исключения из закона коррекционных учебных заведений как особого типа и других факторов процесс ликвидации коррекционных школ и детских садов ускорился. По данным Минобрнауки, за последнее время их закрыто 280. В настоящее время рабочей группой Минобрнауки при участии автора готовится законопроект, предусматривающий, среди прочего, дополнительные гарантии сохранения таких учебных заведений.

18. Отступление от принципов светского образования (ст. 87). В отличие от прежнего законодательства, ФЗ № 273 в этом смысле:

- по существу сводит духовно-нравственную культуру к культуре религиозной;
- вводит фактическую цензуру со стороны централизованных религиозных организаций над курсами духовно-нравственной культуры, обязывая светскую власть привлекать эти организации к учебно-методическому обеспечению таких курсов;

- переводит курсы духовно-нравственной (читай: религиозной) культуры из факультативных (необязательных) в ранг элективных (избираемых в обязательном порядке), предлагая включить их в основные образовательные программы;

- предоставляет возможность частным образовательным организациям вводить религиозный компонент без согласия учащихся и родителей, что может открыть дорогу в школы радикальным религиозным организациям.

19. Шаг назад в законодательстве об электронном обучении. «Новелла» ФЗ № 273 в данном случае заключается в следующем положении: перечень профессий, специальностей и направлений подготовки, реализация образовательных программ по которым не допускается с применением исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, утверждается Минобрнауки (ч. 3, ст. 16).

Этого достаточно, чтобы при желании остановить развитие электронного обучения в стране на неопределенный срок.

20. Снижение гарантий просветительской деятельности. В отличие от предыдущего закона, ФЗ № 273 не содержит нормы, согласно которой на просветительские организации распространяются права и обязанности образовательных учреждений.

21. Скрытые угрозы:

- в законе как особый тип исчезли учреждения дополнительного образования детей. Это может вызвать снижение со-

циальных гарантий для педагогических работников таких организаций и сокращение их числа;

– из закона исключено понятие вида образовательных организаций, включая виды коррекционных школ, а также лицей и гимназии, виды высших учебных заведений (при этом университета как вида вузов не существует, однако категории университетов остались). Это может привести к понижению финансовых гарантий деятельности таких учреждений, поскольку по некоторым видам существовали особые нормативы финансирования, а нередко — и особые социальные гарантии для работников;

– аккредитованные негосударственные учебные заведения лишились права удостоверения документов об образовании печатью с гербом РФ. Эксперты видят в этом шаг на пути разделения учебных заведений по «сортам» и свертывания негосударственного сектора образования.

В целом Федеральный закон № 273:

1) перенасыщен нормами отсылочного, в том числе бланкетного¹, характера (184 отсылочные нормы против 34 в Законе РФ «Об образовании» 1992 г.). Это приводит к избытию подзаконных актов, произволу в трактовке норм закона и росту бюрократизации в управлении образованием;

2) не содержит государственных гарантий развития экономики образования;

3) по сравнению с предыдущим законодательством уменьшает пространство свободы и объем социальных гарантий для участников образовательного процесса;

4) не обеспечивает прорыва в образовательной политике, необходимого для модернизации страны.

¹ В данном случае под бланкетной нормой понимается «норма права, предоставляющая государственным органам, должностным лицам право самостоятельно устанавливать правила поведения, запреты и т.п. (Энциклопедический словарь экономики и права. <http://slovo.yaxy.ru/96.html>).

О качестве проработки Федерального закона № 273 свидетельствует и тот факт, что исправлять его начали немедленно после вступления в силу 1 сентября 2013 г. Уже на 1 октября в базе Государственной Думы значилось 24 законопроекта, предполагающих внесение в него изменений. К 1 июня 2015 г. только Федеральных законов, вносящих изменения в ФЗ № 273, было принято и подписано Президентом 20. К этому же времени в базе Государственной Думы значилось 29 законопроектов, направленных на внесение изменений в Закон об образовании. Расчет количества изменений в смежное законодательство пока не произведен. Очевидно: один из главных аргументов сторонников принятия нового закона о том, что прежний закон превратился в «лоскутное одеяло», очень скоро может быть обращен и против ФЗ № 273.

3. Основные предложения к образовательному законодательству

Основные предложения к образовательному законодательству были сформулированы в виде проекта Федерального закона «О народном образовании», который разработан автором и рассматривался в первом чтении в Государственной Думе 17 октября 2012 г. В настоящее время его новая версия под названием проект Федерального закона «Об образовании для всех» разрабатывается параллельно с внесением предложений об изменении действующего Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273. Вот некоторые из этих предложений.

В области экономики образования:

– доля расходов консолидированного бюджета РФ на образование — не ниже 7% от объема ВВП в РФ. Как показывает экспертный анализ, при меньшей доле расходов ни одна страна успешной модернизации не осуществила;

– нормативное финансирование государственных и муниципальных образовательных организаций, при котором не менее 30% финансовых средств учреждение получает по смете, независимо от

количества обучающихся, а остальные средства — по подушевому принципу;

– налогообложение образовательной деятельности: в части доходов, направляемых в образовательный процесс (включая зарплату) в данной организации (в том числе негосударственной), образовательная организация освобождается от всех налогов и платежей. — В ст. 40 Закона РФ «Об образовании» 1992 г. эта норма существовала до 2005 г. и помогла образовательным учреждениям в «лихие 90-е».

В области информационно-образовательной политики и развитии информационных технологий в образовании:

– Российская Федерация, субъекты РФ создают электронные СМИ (включая федеральный образовательный канал), специально предназначенные для реализации образовательных программ и повышения образовательного уровня населения;

– негосударственные электронные СМИ, реализующие образовательные программы для населения, вправе пользоваться поддержкой государства, в том числе грантами и налоговыми льготами;

– учащиеся, осваивающие образовательные программы посредством электронного обучения, в том числе дистанционных образовательных технологий, за счет средств бюджетов РФ, должны быть обеспечены компьютерной и иной электронной техникой, программным обеспечением, доступом к телекоммуникационным сетям, электронным образовательным ресурсам за счет средств этих бюджетов;

– при лицензировании и аккредитации должны учитываться особенности образовательных организаций, реализующих программы исключительно в форме электронного обучения, в том числе дистанционных образовательных технологий. Эти организации обязаны создавать электронную образовательную среду, но при этом освобождаются от ряда лицензионных требований (площади, стадионы, медпункты и т.п.).

В области оплаты труда и социальных гарантий для педагогов:

– средние ставки педагогических работников учреждений дошкольного и общего образования должны устанавливаться не ниже средней заработной платы по данному региону и по Российской Федерации в целом. Подчеркну: это и последующие положения предполагают приравнение:

а) к средней заработной плате по региону не всей заработной платы педагогического работника, но оплаты его труда за одну ставку (18 часов в неделю либо 720 часов в год);

б) сопоставление этой заработной платы не только со средней зарплатой по региону, но и по Российской Федерации в целом. Это призвано обеспечить сохранение единого социального и образовательного пространства в РФ;

– средние ставки педагогических работников средних специальных учебных заведений (СПО) — не ниже 150% средней заработной платы по данному региону и по Российской Федерации в целом;

– средние ставки педагогических работников вузов — не ниже 200% средней заработной платы по данному региону и по Российской Федерации в целом;

– минимальная ставка педагогических работников вузов не может быть ниже трех минимальных размеров оплаты труда в стране;

– пенсионное обеспечение и иные социальные гарантии для педагогических работников устанавливаются на уровне, предусмотренном действующим законодательством для государственных служащих.

В области дошкольного образования:

– восстановление льготной оплаты просмотра и ухода за детьми в дошкольных учреждениях, действовавшей до 1 сентября 2013 г. на уровне: 20% от затрат учреждения — для обычных семей, 10% — для многодетных семей;

– численность групп в дошкольных образовательных учреждениях — не более 20 детей;

– Федеральный бюджет софинансирует льготы и компенсации по родительской плате по принципу 50:50.

В области школьного образования:

– структура государственных образовательных стандартов для школы должна включать требования к содержанию основной образовательной программы (базовое содержание образования);

– ответственность за обеспечение установленных федеральными стандартами финансовых и материально-технических условий реализации основных образовательных программ в государственных и муниципальных общеобразовательных учреждениях несут власти субъектов Российской Федерации; в государственных и муниципальных профессиональных образовательных учреждениях — их учредители;

– итоговая аттестация в школе: учащимся предоставляется право выбора между экзаменами в традиционной форме с участием внешних экзаменаторов и единым государственным экзаменом; тесты с выбором ответов могут применяться только для текущего контроля знаний;

– организация питания в школах софинансируется из федерального и региональных бюджетов по принципу 50:50. При этом финансирование из федерального бюджета должно составлять не менее 1% от прожиточного минимума по РФ в целом в день в расчете на одного учащегося.

Дополнительные гарантии сохранения и развития сельской школы:

– финансирование малокомплектной сельской школы должно осуществляться вне зависимости от количества учащихся;

– без согласия сельского схода запрещается не только ликвидация, но и реорганизация сельской школы (для пресечения массового превращения небольших школ в филиалы крупных, а затем их закрытия без согласия граждан);

– восстанавливаются в полном объеме коммунальные льготы для сельских педагогов, установленные Законом РФ «Об об-

разовании» 1992 г., включая бесплатную аренду и (или) обслуживание жилья с бесплатным отоплением и электроэнергией.

В области высшего образования:

– за счет средств федерального бюджета гарантируется финансирование высшего образования не менее 220 студентов на 10 тыс. населения (соответствует показателю советского периода);

– добровольность участия в Болонском процессе: право выбора между программами бакалавриата и «специалитета» должно принадлежать вузам, а траектории обучения — студентам (соответствует нормам Федерального закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» в редакции 1996 г.);

– ректор государственного и муниципального высшего учебного заведения должен избираться общим собранием (конференцией) коллектива без предварительной аттестации. В случае неутверждения учредителем избранного ректора проводятся новые выборы. Если тот же кандидат набирает не менее 2/3 голосов участников общего собрания (конференции) вуза, он назначается учредителем в обязательном порядке (соответствует нормам Федерального закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» в редакции 1996 г.).

Стипендии и социальные гарантии для студентов:

– социальная стипендия студентов в государственных (муниципальных) профессиональных и высших учебных заведениях должна устанавливаться на уровне прожиточного минимума трудоспособного населения (соответствует неоднократным рекомендациям думского Комитета по образованию);

– расчетная академическая стипендия студентов вузов в государственных (муниципальных) учебных заведениях устанавливается на уровне 80% от прожиточного минимума трудоспособного населения (соответствует законодательству и практике советского периода);

– академическая стипендия студентов государственных (муниципальных) ссу-

зов устанавливается на уровне 60% от прожиточного минимума трудоспособного населения (соответствует стипендиям студентов техникумов в советский период).

В области дополнительного образования:

– устанавливается равный статус учреждений дополнительного образования по отношению к школам, профессиональным и высшим учебным заведениям с точки зрения бюджетного финансирования, налогов, аренды и иных условий;

– устанавливается равный статус работников системы дополнительного образования по аналогии с педагогами, реализующими основные образовательные программы, в отношении уровня оплаты труда и социальных гарантий.

В области образования лиц с ограниченными возможностями здоровья:

– обеспечивается параллельное существование коррекционных образовательных учреждений и учреждений инклюзивного образования. Право выбора образовательного учреждения предоставляется родителям или совершеннолетнему гражданину;

– ликвидация и (или) реорганизация коррекционного общеобразовательного учреждения допускается только с согласия родителей учащихся, выраженного их общим собранием;

– финансирование обучения студентов с инвалидностью в профессиональных и высших учебных заведениях осуществляется по повышенным нормативам. Социальная стипендия для студентов-инвалидов I и II групп увеличивается на 50%.

Здесь представлена лишь часть законодательных предложений, вошедших в проект Федерального закона «О народном образовании». В свое время нами была подготовлена сравнительная таблица, сопоставляющая основные позиции этого законопроекта и официального проекта ФЗ «Об образовании в РФ». Таблица содержала 76 пунктов, из которых по 10 законопроекты совпадали, по 42 — расходи-

лись, а по 24 официальный законопроект никакой позиции не содержал, отдавая их решение на усмотрение исполнительной власти [20, с. 767–789]. Текст нового проекта Федерального закона «Об образовании для всех» предполагается еще более насытить конкретными нормами во избежание их произвольного толкования.

В заключение несколько слов о технологии работы по совершенствованию образовательного законодательства. На взгляд автора, эта работа, помимо доработки проекта Федерального закона «Об образовании для всех», должна производиться параллельно по следующим основным направлениям:

1) внесение изменений в действующий Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», конкретизирующих его содержание, расширяющих пространство свободы и социальные гарантии для участников образовательного процесса;

2) внесение проектов специальных образовательных актов аналогичного содержания;

3) законопроектная работа в смежных областях права, включая бюджетное и налоговое законодательство;

4) разработка подзаконных актов и внесение изменений в принятые подзаконные акты в целях расширения прав участников образовательного процесса;

5) подготовка Образовательного кодекса.

Такая стратегия позволяет решать параллельно две группы задач:

во-первых, тактические — частичное улучшение действующего образовательного законодательства по принципу «малых дел»;

во-вторых, в случае существенного изменения общественно-политической ситуации иметь, выражаясь шахматным языком, домашние заготовки, позволяющие принципиально изменить курс образовательной политики в интересах модернизации страны и участников образовательного процесса.

Автору неоднократно приходилось говорить о том, что в данном случае государственные и корпоративные интересы совпадают: чем лучше будет учителю и ученику в широком смысле этих слов, тем более качественного работника и гражданина получит страна, тем быстрее страна сможет преодолеть последствия интеллектуальной и духовно-нравственной катастрофы и тем более будут обеспечены ее национальная безопасность и возможности модернизации.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Маркс К.* Критика Готской программы // *Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения. М.: Гос. изд-во полит. лит.-ры, 1961. Т. 19.
2. *Смолин О.Н.* Образование. Революция, Закон. Проблема законодательного обеспечения российской государственной образовательной политики 90-х годов. Часть I: Новейшая революция в России. Опыт политико-ситуационного анализа. М.: ООО «ИПТК «Логос» ВОС», 1999.
3. *Смолин О.Н.* Политический процесс в современной России: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Политология». М.: Проспект, 2004.
4. *Смолин О.Н.* Образование. Политика. Закон: Федеральное законодательство как фактор образовательной политики в современной России. М.: Культурная революция, 2010.
5. Послание Президента РФ В.В.Путина Федеральному Собранию РФ. 25 апреля 2005 г. http://president.kremlin.ru/appears/2005/04/25/1223_type63372type63374type82634_87049.shtml.
6. *Коптюг В.А., Матросов В.М., Левашов В.К., Демянко Ю.Г.* Устойчивое развитие цивилизации и место в ней России: проблемы формирования национальной стратегии. М.: Новосибирск: Изд-во СО РАН, 1996.

7. *Илларионов А.* Как Россия потеряла XX столетие // Вопросы экономики. 2000. № 1.
8. *Иноземцев В.Л.* Технологический прогресс и социальная поляризация в XXI столетии // Полис. 2000. № 6.
9. Ratio economica: первая среди неравных // Ведомости. 2012. 6 ноября.
10. <http://www.rg.ru/2013/10/11/rassloenie.html>.
11. *Смолин О.Н.* Русь, куда ж несешься ты? (Некоторые социально-философские и политико-образовательные проблемы) // Философские науки. 2013. № 12; 2014. № 1; 2014. № 2.
12. *Сидорова Г.П.* Советская массовая литература 1960–1980-х гг.: читательские предпочтения // Terra Humana. 2010. № 3.
13. Сколько стоит Россия / Под ред. И.А.Николаева. М., 2004.
14. <http://www.transparency.org.ru/index-vospriiatia-korruptcii/ndeks-vospriiatia-korruptcii-2014-otcenka-rossii-upala-na-odin-ball>.
15. Русская служба BBC. 2012. 28 ноября. http://www.bbc.co.uk/russian/society/2012/11/121128_russia_hiv_statistics.shtml. Радио «Эхо Москвы». 2015. 21 января. <http://www.echo.msk.ru/sounds/1477566.html>.
16. Воспитательная работа в новых условиях (опыт учреждений профессионального образования) / Авт.-сост. Смирнов И.П., Ткаченко Е.В. М., 2003.
17. Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации 2002–03. Роль государства в экономическом росте и социально-экономических реформах. М., 2003.
18. *Бузгалин А., Колганов А.* Теория социально-экономических трансформаций. М.: ТЕ-ИС, 2003.
19. *Бузгалин А., Колганов А.* Глобальный капитал. М., 2004.
20. *Смолин О.Н.* Образование — для всех: Философия. Экономика. Политика. Законодательство. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ИКЦ «Академкнига», 2014.
21. Кодекс Российской Федерации об образовании. Общая часть: проект. М., 2003.

Проблема закономерностей обучения в учебниках по педагогике

Г.И.Ибрагимов

Аннотация. Обосновывается, что на современном этапе развития методологические проблемы, к которым относится и проблема законов и закономерностей обучения, начинают выдвигаться на передний план. В этой связи поставлена задача выявить состояние вопроса о закономерностях обучения в учебниках педагогике с середины 1950-х гг. по настоящее время, определить состав, содержание, типологию выделяемых законов и закономерностей обучения. Рассматривается также вопрос о взаимосвязи закономерностей и принципов обучения. Автор делает вывод, что представленные в учебниках законы и закономерности обучения опираются в большей степени на опыт и здравый смысл, чем на системную основу. Показано, что в современной педагогике разработана целостная, убедительно обоснованная концепция законов педагогике, которая может служить основой для научно обоснованного выделения и систематизации закономерностей и принципов обучения.

The author proves that at the modern stage methodological problems, and the problem of laws and regularities of training, are being brought to the forefront. In this context the task is to identify the state of the problem of training regularities in textbooks on pedagogy since the middle of the 50-ies of the previous century up to the present day, to determine composition, content, types of identified principles and regularities. The author also examines the problem of interdependence of regularities and principals of education. He concludes that principals and regularities, presented in textbooks, are grounded more on experience and common sense than a systemic basis. It is outlined that an integral and clearly based conception of training regularities, developed in modern pedagogical science, can become a platform for scientifically-based selection and systematization of learning principles and regularities.

Ключевые слова. Педагогика, обучение, законы обучения, закономерности обучения, принципы обучения, взаимосвязь закономерностей и принципов обучения.

Pedagogy, training, training principles, training regularities, interdependence of principles and regularities of learning.

Мы считаем, что проблема законов и закономерностей обучения сегодня начинает выдвигаться на передний план по нескольким причинам. Одна из них: пройден уже достаточно большой период реформ и модернизаций (начиная с 90-х гг. прошлого века), накоплен определенный опыт в практике образования, который требует осмысления и обобщения. Другая причина: наработан достаточный теоретический багаж педагогических знаний, современная педагогика наводнена большим количеством новых понятий, терминов, принципов, форм, методов, средств и технологий обучения и воспитания; в ней накоплено огромное число концепций, моделей, гипотез, теорий, подходов и т.д. Этот массив научных данных также требует осмысления, выделения главного, отсеивания второстепенного и т.д. Актуальность проблемы возрастает также благодаря фактору информатизации общества и образования, внедрению дистанционного обучения. Дело в том, что последнее, в силу его специфики и опосредованного взаимодействия педагога и обучающегося с помощью информационно-компьютерных технологий, предполагает тщательное проектирование процесса обучения в соответствии с логикой освоения учебного предмета, с одной стороны, и логикой самостоятельной работы обучающегося над усвоением учебного материала — с другой. Если в условиях традиционного обучения преподаватель имеет возможность, в зависимости от реальной ситуации, оперативно вносить необходимые коррективы в план учебного занятия и для этого опирается чаще всего на свой личный опыт, то в условиях дистанцион-

ного обучения такой возможности нет либо она ограничена. Именно поэтому необходимо детальное описание предполагаемой учебной деятельности обучающегося, которое, в свою очередь, требует знания о законах и закономерностях обучения.

Нами были изучены учебники по педагогике и учебные издания по дидактике на предмет отражения в них состава и структуры законов и закономерностей обучения. Отбор учебников производился по двум критериям: наличие рекомендации федерального органа управления образованием к использованию в практике учебных заведений; отражение основных этапов развития отечественного образования с середины прошлого века. Таковыми являлись: конец 50-х гг. прошлого века (реформа школы 1958 г.), середина 1980-х гг. (начало перестройки), после 2000 г. (модернизация образования). Обратимся сначала к результатам анализа учебных изданий в области общей педагогики.

В структуре учебника «Педагогика» под ред. И.А.Каирова и др. [1] вопрос о закономерностях обучения отдельно не ставился. В учебнике, вышедшем под ред. Ю.К.Бабанского [2], выделено девять закономерностей обучения, объединенных на основе системно-структурного подхода в четыре группы. *Первая группа* — это закономерные связи между обучением и социально-общественными процессами и потребностями; между обучением и целостным педагогическим процессом как единством обучения, воспитания и развития («процесс обучения закономерно обусловлен более широкими социально-общественными процессами и потребностями социалистического общества, в частности потребностью социалистического общества во всесторонне, гармонически развитой личности, способной активно участвовать в производственном, научном, социальном и культурном процессах»; «процесс обучения закономерно связан с процессами

образования, воспитания и развития, входящими в целостный педагогический процесс»). *Вторая группа* отражает связи между процессом обучения и условиями обучения («процесс обучения закономерно зависит от реальных учебных возможностей обучаемых»; «процесс обучения закономерно зависит от внешних условий, в которых он протекает»). *Третья группа* — связи между входящими в обучение процессами преподавания и учения: они закономерно взаимосвязаны в целостном процессе обучения. *Четвертая группа* — связи между отдельными компонентами самого процесса обучения — его задачами, содержанием, методами, формами, результатами (содержание обучения закономерно зависит от его задач, отражающих в себе потребности общества, уровень и логику развития науки, реальные учебные возможности и внешние условия для обучения; методы и средства стимулирования, организации и контроля учебной деятельности закономерно зависят от задач и содержания обучения; формы организации обучения закономерно зависят от задач, содержания и методов обучения; взаимосвязь всех компонентов учебного процесса при соответствующих условиях закономерно обеспечивает прочные, осознанные и действенные результаты обучения).

Это была стройная и убедительно обоснованная система закономерностей обучения, которая, в соответствии с требованиями системно-структурного подхода, отражала внешние и внутренние связи процесса обучения, с одной стороны, а с другой — служила основой для выведения принципов обучения. Таким образом, в единстве реализовывались две основные функции дидактики — научно-теоретическая (познание сущности основных связей процесса обучения) и конструктивно-техническая (разработка нормативных требований к процессу обучения). Вместе с тем, предлагаемая система не в полной мере отвечала требованиям непротиворечивости

теории. В ней имели место пересечения, когда одна и та же закономерная связь была представлена в разных группах (например, реальные учебные возможности и внешние условия обучения встречаются во второй и четвертой группах). Кроме того, возникает вопрос относительно формулировок закономерностей, которые фиксируют лишь факт наличия связи, но не дают возможность определить ее вид и характер. Выявление и указание на эти виды связей сделало бы закономерности обучения, как представляется, более конкретными, такими, чтобы их можно было использовать при разработке и проектировании процесса обучения.

В начале 2000-х гг. был востребован учебник педагогики И.П.Подласого [3]. Автор исходит из того, что «закономерность отражает объективные, существенные, необходимые, общие, устойчивые и повторяющиеся при определенных условиях взаимосвязи. Строго зафиксированные закономерности являются законами. Закономерности определяются как научные законы только в том случае, когда 1) четко зафиксированы объекты, между которыми устанавливается связь; 2) исследованы вид, форма и характер этой связи; 3) установлены пределы действия (проявления) связи» [3, с.419]. Отметив, что исследования последних нескольких лет мало чем отличаются от общей картины изучения закономерностей в прошлом, И.П.Подласый предложил систематизацию закономерностей обучения, логической основой которой является модель процесса обучения, рассматриваемого как система, включающая шесть компонентов: дидактический, психологический, кибернетический, организационный, социологический, гносеологический. С учетом этого все закономерности обучения делятся на общие и частные (конкретные). Первые охватывают весь процесс обучения, все его компоненты, а вторые — только отдельные аспекты. Соответственно, выделены шесть групп общих закономерностей обучения

(цели обучения; содержания обучения; качества обучения; методов обучения; управления обучением; стимулирования обучения) и шесть групп конкретных закономерностей обучения (дидактические, гносеологические, психологические, кибернетические, социологические, организационные). В каждую группу входят от двух до десяти-двенадцати закономерностей, так что в общей сложности И.П.Подласый выделяет 22 общие и 61 конкретную — всего 83 закономерности обучения. Для примера приведем номенклатуру закономерностей обучения (по одной из двух групп). «*Закономерности содержания обучения*. Содержание обучения зависит от: а) общественных потребностей и целей обучения; б) темпов социального и научно-технического прогресса; в) возрастных возможностей школьников; г) уровня развития теории и практики обучения; д) материально-технических и экономических возможностей учебных заведений» [3, с. 426]. «*Дидактические закономерности* (результаты обучения (в известных пределах) прямо пропорциональны продолжительности обучения; продуктивность усвоения заданного объема знаний, умений (в известных пределах) обратно пропорциональна количеству изучаемого материала или объему требуемых действий; продуктивность усвоения заданного объема знаний, умений (в известных пределах) обратно пропорциональна трудности и сложности изучаемого учебного материала, формируемых действий; результаты обучения (в известных пределах) находятся в прямо пропорциональной зависимости от осознания целей обучения обучаемыми; обучение путем «делания» в 6–7 раз продуктивнее обучения путем «слушания» и др.)» [3, с. 427].

Как видим, И.П.Подласый провел большую работу по выявлению и систематизации закономерностей обучения, число которых выросло после середины 1980-х гг. в несколько раз. Этот факт можно рассматривать как положительный, ибо бы-

ла сделана попытка собрать «под одной крышей» известные закономерности обучения и привести их в определенную систему. Вместе с тем, эта систематизация вызывает и ряд вопросов, прежде всего, с точки зрения ее обоснованности. Во-первых, почему автор считает выделяемые закономерности общими, если они характеризуют связи только одного из элементов процесса обучения – цели, содержания и т.д.? Во-вторых, не совсем понятно, по каким признакам выделяются шесть групп общих закономерностей обучения. Почему в одном ряду оказались закономерности цели, содержания, методов, с одной стороны, и качества и управления обучения — с другой? В-третьих, если говорить о конкретных закономерностях, возникает вопрос: по каким основаниям выделялись и группировались предлагаемые закономерности? Другими словами, систематизация И.П.Подласого также недостаточно убедительна с точки зрения требований полноты и непротиворечивости теории.

Что касается принципов обучения, то автор, хотя и отмечает, что они должны соответствовать общим целям и закономерностям обучения, однако, раскрывая состав дидактических принципов, фактически включает в него традиционные, общепризнанные принципы обучения. Их всего семь: сознательности и активности; наглядности; систематичности и последовательности; прочности; научности; доступности; связи теории с практикой. Эти принципы, возможно, и связаны с десятками вышеназванных закономерностей обучения, но эта связь не видна из авторского изложения.

На этом же этапе развития педагогики распространенным был учебник педагогики под ред. П.И.Пидкасистого [4]. Автор подчеркивал, что, несмотря на значительное количество законов и закономерностей, сформулированных в дидактических работах, они, однако, не представляют строгую систему, потому что: а) некоторые из них выражают не

внутренние, а внешние связи процесса обучения; б) связи носят не устойчивый, а вариативный характер и в) отражают порой не функционирование и развитие, а только структуру процесса обучения. Раскрывая содержание базовых понятий, П.И.Пидкасистый отмечает, что «закономерности обучения, рассматриваемые как выражение действия законов в конкретных условиях, это объективные, существенные, устойчивые, повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения» [4, с. 214]. Обратим внимание на то, что автор различает понятия «закон» и «закономерности» обучения. Закономерности — выражение действия закона в конкретных условиях. Отсюда следует, что один и тот же закон обучения будет проявляться по-разному в зависимости от конкретных условий, в которых протекает обучение.

Говоря о систематизации закономерностей обучения, автор выделяет две их группы — *внешние* и *внутренние*. Внешние закономерности характеризуют зависимость обучения от общественных процессов и условий: социально-экономической, политической ситуации, уровня культуры, потребностей общества в определенном типе личности и уровне образования. К внутренним закономерностям процесса обучения относятся связи между его компонентами: целями, содержанием, методами, средствами, формами. Внутренних закономерностей, отмечает П.И.Пидкасистый, «установлено довольно много, большая часть из них действует при создании обязательных условий» [4, с. 216]. Он приводит примеры: обучающая деятельность преподавателя преимущественно имеет воспитывающий характер; есть зависимость между взаимодействием учителя и ученика и результатами обучения; развитие умственных умений и навыков учащихся зависит от применения поисковых методов, проблемного обучения и других активизирующих интеллектуальную де-

тельность приемов и средств и др.

П.И.Пидкасистый одним из первых ясно сформулировал соотношение близких понятий — «закон», «закономерность», «принцип», «правило», которое следует рассматривать в логической последовательности: закон—закономерность—принцип—правило» [4, с. 218]. Но ученому не удалось предложить строгую систему законов и закономерностей обучения, предлагаемый им подход внутренне противоречив. Например, он выделял внешние и внутренние закономерности обучения, в то время как по его же определению закономерности обучения должны выражать устойчивые связи между компонентами процесса обучения, т.е. могут быть только внутренними.

В целом следует отметить, что на этапе модернизации образования (с начала 2000-х гг.) в педагогической литературе стали уделять более заметное внимание вопросам законов и закономерностей обучения. Однако нельзя сказать, что это привело к построению их обоснованной системы. Они по-прежнему опирались в большей степени на опыт и здравый смысл, чем на системную основу.

Применительно к высшей школе проблема закономерностей обучения нашла отражение в следующих работах. В учебном пособии С.И.Архангельского [6] отдельная глава посвящена закономерностям теории обучения. Автор исходил из того, что «закономерности процесса обучения, как и других областей науки, выражают основные, существенные, достаточно устойчивые связи и отношения между компонентами системы обучения, дидактическими явлениями и фактами. Характерным для этих закономерностей является всеобщность, множественность распространения, а не частичное приложение только к отдельному, конкретному дидактическому объекту» [6, с. 111]. Из этого определения видно, что автор понимал под закономерностями обучения только внутренние связи и отношения. Кроме того, употребляя соче-

тание «достаточно устойчивые» связи, он подчеркивал, что процесс обучения не может иметь жестких причинно-следственных, а значит, устойчивых связей.

С.И.Архангельский выделял четыре закона обучения в высшей школе: закон единства учебной и обучающей деятельности (иначе называемый «сущности обучения»); закон единства обучения и воспитания; закон преемственности знаний и последовательности научного развития; закон педагогической отдачи: содержательность знаний, навыков, умений студентов пропорциональна научной содержательности, педагогическому мастерству преподавателей.

В другой работе по теории обучения в высшей школе, опубликованной спустя почти 30 лет, авторы говорят о том, что противоречия процесса обучения обуславливают действие трех основополагающих дидактических законов: 1) закон обязательного соответствия уровня сложности и трудности учебно-познавательных задач познавательным возможностям обучающегося; 2) закон зависимости темпа и качества овладения знаниями, умениями и навыками от активности обучающегося в учении; 3) закон единства развития познавательных сил обучающегося и его самостоятельности в учении [7, с. 90–91].

В учебном пособии по дидактике В.И.Загвязинский [8] выделяет следующие законы обучения: социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения; развивающего и воспитывающего влияния обучения; обусловленности результатов обучения характером деятельности и общения учащихся; целостности и единства педагогического процесса; взаимосвязи и единства теории и практики в обучении; взаимосвязи и взаимообусловленности индивидуальной, групповой и коллективной учебной деятельности. Эти законы «имеют объективные источники и действуют в любых ситуациях обучения» [8, с. 30].

В каждой из трех представленных выше работ формулируются законы обучения, но все они разные как по форме, так и по содержанию. Во-первых, хотя авторы и утверждают, что предлагаемые ими законы имеют объективные источники, однако каковы именно эти источники — остается неясным. Почему один автор выделяет четыре закона, другой — три, а третий — шесть? Во-вторых, можно ли сказать более или менее однозначно, что эти законы отражают внутренние, существенные связи явлений обучения? Например, какие связи процесса обучения отражены в законе социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения? Разве связь между требованиями общества, с одной стороны, и целями и содержанием обучения — с другой является внутренней, а не внешней? В-третьих, представляется, что не все законы касаются процесса обучения как целостного явления. Некоторые отражают связи внутри одного элемента. Например, закон о взаимосвязи и взаимообусловленности индивидуальной, групповой и коллективной учебной деятельности отражает связи только внутри одного элемента обучения — форм организации учебной деятельности. В-четвертых, представленные законы обучения, хотя и претендуют на статус общедидактических, но имеют разный уровень обобщения. Так, закон единства обучения и воспитания или закон единства учебной и обучающей деятельности касаются всего процесса обучения. Однако этого нельзя сказать, например, о законе обязательного соответствия уровня сложности и трудности учебно-познавательных задач познавательным возможностям обучающегося, который устанавливает связь только между двумя элементами обучения — содержанием учебного материала и познавательными возможностями учащегося.

Сказанное позволяет сделать вывод о том, что авторы предлагаемых законов и закономерностей обучения выводят по-

следние исходя больше из собственного опыта и здравого смысла, чем с опорой на результаты экспериментальных системных исследований. Поэтому не удивительно, что некоторые исследователи считают, что «те формулировки, которые выдаются в современной дидактике за законы и закономерности, таковыми не являются» [9, с. 53], т.к. в дидактике отсутствуют строгие процедуры измерений исследуемых объектов, процессов и их состояний, которые позволили бы однозначно определить их изменения. Как видим, вопрос упирается в то, что дидактике необходимо иметь в своем арсенале такие методы и методики исследования, которые могли бы позволить дать однозначный ответ на вопрос о состоянии объекта (например, учащегося, педагога) или процесса и результата обучения.

Может ли дидактика претендовать на выявление и формулирование строгих закономерностей функционирования и развития процесса обучения? Нам представляется, что сначала следует определиться с общим вопросом: корректно ли подходить с одинаковыми мерками и одинаковыми требованиями к формулированию законов и закономерностей в разных науках? Известно, что науки классифицируют на разные группы и, в зависимости от предмета исследования, их делят на естественные (изучающие законы природы), технические (изучающие законы техники и технологии) и социально-гуманитарные (изучающие человека, общество, общественные процессы) и нормативные науки. Согласно этой классификации научного знания, педагогика является социально-гуманитарной и нормативной наукой, а дидактика как ее часть — гуманитарной и нормативной наукой с выраженной социальной направленностью.

Чем отличаются предметы выделенных наук? Естественные науки (физика, химия и т.п.) изучают природу, которая может исследоваться в «чистом» виде, не зависящем от воли человека. Техни-

ческие науки изучают технику и технологии, которые уже являются творением рук человеческих, и потому в них закономерности могут быть уже не столь жесткими и однозначными, как в природе. В гуманитарных науках предмет (которым является человек в его духовно-нравственном измерении) настолько сложен, что закономерности его функционирования и развития еще более неоднозначны.

В зависимости от предмета изучения будет иметь место разный уровень однозначности связей. Например, в физике и химии связи носят причинно-следственный, устойчивый, однозначный и объективный характер. А в дидактике связи уже не могут быть столь однозначными в силу чрезвычайной сложности предмета изучения. Не случайно исследователи [10 и др.] говорят о двух видах законов — динамических и статистических. Первые отражают причинно-следственные связи, когда исходное состояние объекта однозначно определяет ряд последующих его состояний. Вторые выражают связи, носящие вероятностный характер.

Будучи гуманитарной наукой с выраженной социальной направленностью, дидактика характеризуется всеми признаками такой науки, обусловленными тем, что общественные законы проявляются через сознательную деятельность людей, преследующих свои цели. И.Я.Лернер подчеркивал, что в явлениях социальной действительности закон проявляется как средняя совокупности индивидуальных целей деятельных людей, как некая средняя тенденция этой деятельности. Однако, в отличие от общественной жизни, обучение преследует во многом сходные цели относительно каждого обучаемого, который, в свою очередь, является следствием множества факторов воздействия. Учет этого множества факторов, любой из которых является условием обучения, крайне затруднителен. Отсюда и достижение целей обучения применительно к каждому обучающемуся оказывается трудным.

Такое «неабсолютное, неуниверсальное осуществление строгих зависимостей в действительности обучения затрудняет их признание в качестве законов» [10, с. 37]. Поэтому в дидактике преобладают статистические законы, и проявляются они в большинстве случаев как тенденция.

В этой связи приведем еще одну цитату из работы С.И.Архангельского: «Для обучения в высшей школе чаще всего характерна не столько определенность развития познавательного процесса, сколько неопределенность с вероятностными характеристиками. Отсюда и закономерности, выражающие состояние учебной и научной деятельности студентов, оценивающие и направляющие те или иные стороны учебного процесса, не могут быть жестко регламентированы применительно к дидактическим явлениям, объектам, фактам и событиям. ... Задачи, решаемые в учебном процессе, слишком сложны и многообразны, чтобы для их решения и оценки можно было применять только строгие однозначные формулировки закономерных положений с количественной характеристикой результатов» [6, с. 112].

На сочетании определенности и неопределенности надо остановиться подробнее. Никто сегодня не станет отрицать, что в процессе обучения имеют место как определенные, так и неопределенные процессы. Когда можно говорить об определенности процесса обучения? Для ответа на этот вопрос напомним, что процесс обучения существует на нескольких уровнях представления: общетеоретическом, предметном (уровень учебного плана), уровне учебного материала (учебник, конкретная дисциплина), реального взаимодействия педагога и учащегося, уровне конкретного учащегося (В.В.Краевский). Отметим, что первые три существуют в виде проектов, т.е. «на бумаге», когда дается описание учебного процесса в его теоретическом виде. На проектном уровне учебный процесс описывается вполне определенно и

достаточно четко: здесь могут быть учтены с достаточной долей объективности многие факторы, в том числе внешние (требования общества, производства, сферы услуг, государства, обучающихся и др.) и внутренние (готовность педагогов, учащихся, наличие внутренних психолого-педагогических условий и др.). Это означает, что могут быть прописаны также достаточно четко и связи между процессом обучения как целостностью и внешней средой; между компонентами процесса обучения.

Однако ситуация меняется, как только процесс обучения рассматривается на уровне реального воплощения в практику. А этот уровень является главным, решающим. Ибо можно разработать блестящий проект процесса обучения, но реализовывать его будет недостаточно подготовленный преподаватель; или наоборот, даже неудачный проект процесса обучения в руках талантливого педагога может дать хорошие результаты. Это происходит потому, что на уровне реального процесса обучения начинают взаимодействовать многие факторы (внешние и внутренние), и прежде всего связанные с субъектами обучения — педагогом и обучающимися (их мотивами, уровнем подготовки, отношением к предмету, педагогу, учебному заведению и т.д.). В результате этого даже при прекрасно подготовленном проекте обучения будут возникать ситуации неопределенности, когда необходимо быстро принимать решения, не задумываясь над тем, на какую закономерность опереться.

В условиях информатизации образования закономерности обучения будут «работать» и на уровне реального обучения более эффективно потому, что в дистанционном обучении проект процесса обучения и его реальное воплощение имеют гораздо больше совпадений, нежели в традиционном обучении с применением информационно-компьютерных технологий.

Таким образом, особенность закономерностей обучения заключается в том, что они носят преимущественно вероятностно-статистический характер и потому к ним не следует предъявлять такие же требования однозначности, как в естественных и технических науках. Часть из них действует всегда, независимо от участников и условий процесса (например, цели профессионального обучения зависят от требований общества и экономики к уровню образования личности). Другие отражают существенные связи конкретной модели или теории обучения (например, закономерность «проблема является начальным моментом мыслительной деятельности» характерна для теории проблемного обучения). Большая часть закономерностей проявляется как тенденция, т.е. не в каждом отдельном случае, а в некотором их множестве. Это обусловлено тем, что процесс обучения зависит от разных факторов: сознательной деятельности педагога и обучающихся, научно-методического, учебно-методического, информационного обеспечения обучения и др.

Новую страницу в исследовании проблемы закономерностей обучения открывают исследования А.М.Новикова, который предложил четкую классификацию законов педагогики, основанную на объектах/субъектах — источниках нового жизненного опыта обучающегося. Таких источников четыре — объективная реальность, педагог (педагоги), предшествующий опыт обучающегося, сам обучающийся. В соответствии с этим автор выделяет четыре основных закона педагогики, раскрывающих, соответственно, систему отношений: новый опыт — объективная реальность (закон наследования культуры: человек в процессе образования осваивает культуру человечества); новый опыт — педагог (закон социализации: только в общении с другими людьми человеческий индивид обретает свою человеческую сущность); новый опыт — предшествующий

опыт обучающегося (закон последовательности: в зоне ближайшего развития обучающегося располагается тот новый жизненный опыт, который логически подготовлен его предшествующей образовательной деятельностью); новый опыт — сам обучающийся (закон самоопределения: в процессе образования значительную роль играет самоопределение обучающегося)[11, с. 26–34].

В данной концепции прежде всего привлекает то, что автор выделяет и формулирует систему законов педагогики, которая отражает основной результат образования. Этим результатом является обучающийся, а точнее — тот новый опыт, который он приобретает в результате образовательной деятельности. Кроме того, А.М.Новиков четко выделяет основания классификации законов, в качестве которых берет источники формирования жизненного опыта (объекты и субъекты, являющиеся источниками этого опыта). Он называет четыре таких источника и соответствующие отношения между новым опытом и каждым из этих источников. Каждое отдельное отношение формулируется в виде закона. Это сделано исходя из трактовки закона, понимаемого как «наиболее общее понятие, отражающее существенное, объективное, всеобщее, устойчивое повторяющееся отношение между явлениями, процессами» [11, с. 26].

Система законов педагогики выстроена с соблюдением требований, предъявляемых к любой теории, — требований полноты и непротиворечивости. *Полнота* законов достигается тем, что рассмотрены все объекты/субъекты классификации — источники жизненного опыта обучающегося: объективная реальность, педагог, предшествующий опыт обучающегося, сам обучающийся. *Непротиворечивость* достигается тем, что эти источники выделены как независимые, т.е. непересекающиеся объекты/субъекты.

Выделенные А.М.Новиковым законы педагогики не противоречат также тези-

су о том, что «законы той или иной науки формулируются в терминах самой науки». В самом деле, возьмем, например, «закон наследования культуры: человек в процессе образования осваивает культуру человечества». Используемые в этой формулировке термины «процесс образования», «освоение культуры человечества» являются педагогическими, ибо педагогика есть наука об образовании как развитии жизненного опыта человека. Последнее (развитие жизненного опыта человека) происходит через освоение культуры (как основы формирования содержания образования) в процессе деятельности (учебной, профессиональной, коммуникативной и др.). Никакая другая наука не имеет в качестве своего предмета образование как «развитие жизненного опыта человека». Причем отметим, что речь идет об образовании как процессе и результате, имеющем место не только в учебном заведении, но и в семье, общественных объединениях и организациях, СМИ, литературе и искусстве и других объектах/субъектах социализации [11, с. 30].

Точно так же и другие три закона педагогики с полным правом можно считать сформулированными в терминах педагогики. Подчеркнем в этой связи, что педагогика — наука синтетическая, тесно связанная по определению с множеством других наук. Эта интегративная сущность педагогики проявляется и в используемых ею терминах и понятиях, в числе которых и такие термины, как социализация, самоопределение, преемственность. В силу интегративного характера педагогики как науки вполне допустимо формулирование ее законов посредством соответствующих терминов.

Наличие обоснованной системы законов педагогики позволяет ставить вопрос о формировании системы закономерностей и принципов обучения. Поскольку дидактика является частью педагогики, постольку законы педагогики объективно должны конкретизироваться и про-

являться в общих закономерностях обучения, отражающих специфику обучения как составной части (наряду с процессами воспитания и развития) процесса образования. Однако процесс обучения характеризуется не только общими, но и специфическими закономерностями [12]. Дело в том, что на современном этапе система образования отличается диверсифицированностью, многомерностью, вариативностью содержания, форм, методов и средств образовательного процесса на всех уровнях его организации. Сегодня педагог любой школы имеет право на выбор тех технологий обучения, которые он считает целесообразными с точки зрения решения образовательных задач. В этих условиях принципы и правила обучения будут определяться, наряду с общими закономерностями обучения, еще и тем, какую концепцию или теорию обучения педагог кладет в основу своей деятельности. Каждая теория обучения опирается, наряду с общими, на специфические закономерности обучения, отражающие существенные свойства соответствующей теории. Например, теория проблемного обучения имеет в основе следующие закономерности обучения: «проблема является начальным моментом мыслительной деятельности»; «мыслить человек начинает тогда, когда у него появляется потребность что-либо понять, когда возникает познавательное затруднение»; «обучение и воспитание развивает интеллектуальную и другие сферы не потому, что учитель ставит проблемы, а потому что школьник сам их решает» [13] и т.д.

Закономерности обучения, в свою очередь, являются основой для определения основных требований к обучению, к его организации и реализации, т.е. к формулированию общих и специфических принципов обучения. Таким образом, выстраивается взаимосвязанная система: законы педагогики — закономерности обучения (общие и специфические) — принципы обучения (общие и специфические).

Проиллюстрируем сказанное на примере трансформации первого закона педагогики — закона наследования культуры. Какие общие закономерности обучения вытекают из этого закона? Учитывая, что культура включает объективные и субъективные компоненты, можно говорить о двух группах общих закономерностей обучения: первая группа — закономерности, раскрывающие отношения между предметными результатами деятельности человека (первый компонент культуры) и его отражением в содержании образования (с учетом его уровней и профилей). Сюда относится, например, такая общая закономерность обучения, как «социальная обусловленность целей, содержания и методов обучения». Из этой закономерности вытекает общедидактический принцип социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения.

Вторая группа закономерностей — те, которые раскрывают отношения между вторым компонентом культуры (субъективные человеческие силы и способности) и его отражением в содержании и структуре образования. Примером здесь может быть закономерность «обязательного соответствия уровня сложности и трудности содержания обучения познавательным возможностям обучающегося». Данная закономерность лежит в основе принципа доступности обучения.

В зависимости от того, на какую конкретную концепцию обучения (или совокупность концепций обучения) опирается педагог, будут проявляться и действовать, наряду с общими, и специфические закономерности и принципы обучения. Так, например, если педагог в своей практике опирается на теорию проблемного обучения, то общие закономерности и принципы обучения реализуются в контексте закономерностей и принципов проблемного обучения. Если же педагог опирается на теорию концентрированного обучения, то на передний

план выступают закономерности и принципы концентрации и интенсификации процесса обучения.

Итак, нами была предпринята попытка проанализировать состояние вопроса о законах и закономерностях обучения в отечественной педагогике с конца 50-х гг. прошлого века по настоящее время. Мы пришли к выводу, что предлагавшиеся законы и закономерности обучения имели один общий недостаток: они выводились преимущественно исходя из собственного опыта авторов и здравого смысла, чем с опорой на результаты теоретических и экспериментальных системных исследований. Однако в последние годы сформулирована убедительно обоснованная концепция законов педагогики (А.М.Новиков), которая, на наш взгляд, может стать основой разработки целостной системы общих и специфических закономерностей и принципов обучения. Один из возможных вариантов такой декомпозиции мы представили выше.

ЛИТЕРАТУРА

1. Педагогика / Под ред. И.А.Каирова. М., 1956.
2. Педагогика / Под ред. Ю.К.Бабанского. М.: Просвещение, 1983.

3. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: В 2 кн. М.: ВЛАДОС, 2003. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. 576 с.

4. Педагогика / Под ред. П.И.Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 2002. 640 с.

5. Слостенин В.А., Каширин В.П. Педагогика и психология. М.: Академия, 2007. 478 с.

6. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М.: Высшая школа, 1980. 368 с.

7. Коржуев А.В., Попков В.А. Современная теория обучения: общенаучная интерпретация. М.: Академический проект, 2009. 185 с.

8. Загвязинский В.И. Теория обучения. Современная интерпретация. М., 2008. 192 с.

9. Логвинов И.И. Содержание и структура закономерностей процесса обучения (теория и эксперимент). М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский Центр ИЭТ, 2012. 180 с.

10. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. М.: Знание, 1980. 96 с.

11. Новиков А.М. Основания педагогики: Пособие для авторов учебников и преподавателей. М.: Изд-во «Эгвес», 2010. 208 с.

12. Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М., Андрианова Т.М. Теория обучения. М.: Владос, 2011. 383 с.

13. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности. Калининград: Изд-во КГУ, 2000. 572 с.

14. Профессиональная педагогика / Под ред. С.Я.Батышева. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. 512 с.

Оценка качества деятельности общеобразовательных организаций по реализации ФГОС

Л.А.Харисова

Аннотация. В статье анализируются результаты эмпирического исследования по оценке качества деятельности общеобразовательных организаций по реализации ФГОС, т.е. объясняется то, отчего зависит продуктивность реализации ФГОС и как образовательные организации используют объективно существующие возможности.

The article analyzes the results of empirical research on the assessment of activity's quality of

educational organizations for the implementation of the FSES, i.e. explains what determines the productivity of the implementation of the FSES and how educational organizations use the existing opportunities.

Ключевые слова. Инновационная деятельность, федеральные государственные образовательные стандарты, качество деятельности, требования ФГОС, степень адекватности, образовательная система.

Innovation, Federal state educational standards, the activity's quality, FSES requirements, the adequacy of the educational system.

В контексте педагогической инноватики введение ФГОС общего образования рассматривается как внедрение в общеобразовательные организации системного новшества. Это означает следующее: чтобы качественно ввести новые стандарты, необходимо перестроить всю образовательную систему школы и активизировать инновационную деятельность, в ходе которой происходят целенаправленные изменения, приводящие к повышению эффективности работы данной системы [1].

Введение ФГОС следует рассматривать как инновационную деятельность образовательной организации. *Качество введения ФГОС* определяется качеством инновационной деятельности в образовательной организации, которое выражается в отношении между ее потребностями и реальными изменениями в образовательной системе [2].

Исследования, проведенные в Институте инновационной деятельности в образовании РАО под руководством академика РАО В.С.Лазарева, показали, что школы практически не готовы к реализации задач, поставленных ФГОС, а внедряемые новшества не приносят ожидаемых результатов. Это объясняется рядом причин: образовательные организации работают в основном в режиме функционирования; вводятся, как правило, только локальные новшества; не учитывается специфика, актуальность, методическая проработанность и возможности новшества.

Способность образовательных организаций вводить ФГОС определяется: *чувствительностью к проблемам, восприимчивостью к стандарту и внедренческим потенциалом.*

Уровень чувствительности школы к проблемам определяется путем проведения проблемно-ориентированного ана-

лиза деятельности отдельных педагогов и школьной образовательной системы в целом. Только после определения проблемного поля можно заниматься поиском, оценкой и введением необходимых для решения проблем новшеств.

Введение ФГОС общего образования как системного новшества предпринято административным решением сверху. Перед этим осуществлялся формальный анализ необходимых для этого условий (кадровых, материально-технических, учебно-методических, нормативно-правовых), определялся стартовый уровень готовности учебных заведений к введению ФГОС, разрабатывались организационные действия по созданию необходимых условий. Однако не проводился проблемно-ориентированный анализ образовательной системы школы, не выявлялись проблемы, не устанавливались причинно-следственные связи между целями и результатами образования. И сейчас качество введения ФГОС оценивается фактически по количественным изменениям: сколько учителей прошли курсы повышения, сколько оборудовано кабинетов и закуплено мультимедийной техники, учебников; какие образовательные программы разработаны и т.д. А какие качественные изменения происходят в подготовке педагогов, насколько образовательная система школы соответствует требованиям ФГОС и как они реализуются в образовательных результатах, практически не оценивается.

Причинами такого несовершенства оценки качества деятельности образовательных организаций по реализации ФГОС являются: изначальная неразработанность ее критериев; отсутствие организационных механизмов изменений в компонентах образовательной системы школы. Также не установлена последовательность, в которой должны обновляться цели, содержание, способы оценочных результатов, образовательные технологии, качество готовности педагогов. Чтобы при-

вести образовательную систему в соответствие с требованиями ФГОС, необходимо разработать программу развития образовательного учреждения, создать модель будущей школы, дорожную карту и план действий по реализации этой модели на практике. Важно оценить, какие изменения произошли в целях образования, как и насколько обновилось его содержание, какие образовательные технологии и как часто стали применяться на уроках, какие трудности испытывают учителя и как осуществляется их поддержка.

Организационной формой реализации ФГОС является целевая *программа развития* — модель деятельности, определяющая актуальные проблемы педагогической системы, образ ее желаемого будущего и способ движения к нему [1]. Анализ программ развития школ показывает, что в них часто отсутствует самый важный компонент — проблемно-ориентированный анализ существующей образовательной системы. Огорчает, что стратегические направления развития школ, модели выпускников, миссии школ часто заимствуются составителями друг у друга — работа ведется формально и не способствует модернизации образовательной организации.

Новый образовательный стандарт как системное новшество имеет свои особенности:

- введение общего образования ставит перед педагогами задачу принципиального изменения своей образовательной деятельности;

- системно-деятельностный подход, лежащий в основе ФГОС, обуславливает изменение всей образовательной системы (целей и содержания образования, образовательных технологий, способов оценки результатов, компетентности педагогов);

- впервые устанавливаются требования к результатам освоения основной образовательной программы: личностным, метапредметным, предметным;

- требования к предметным результатам качественно отличаются: впервые устанавливается необходимость формирования у обучающихся универсальных учебных действий.

Однако восприимчивость школ к ФГОС как системному новшеству также низкая; у педагогов недостаточно сформирована когнитивная, мотивационная, технологическая и организационная готовность к их внедрению [2]. Это говорит о том, что необходимо совершенствовать систему повышения квалификации работников образования в регионах, методическую поддержку на муниципальном уровне, внутришкольную методическую работу.

Учителя испытывают значительные трудности с определением того, что и как нужно делать, чтобы формировать у обучающихся универсальные учебные действия. Поэтому на курсах повышения квалификации необходимо обучать педагогов формировать у учащихся учебные действия, осваивать культурные способы выполнения этих действий и способы их оценки. Педагогам в структуру урока необходимо включать: образцы культурного способа выполнения действия, сами учебные действия (анализ, обобщение, сравнение и т.д.), рефлексию недостатков способа действия посредством его сопоставления с культурным способом выполнения этого действия.

Качество введения ФГОС в образовательных организациях определяется не только его потребностями и возможностями, но и фактически реализуемыми изменениями в образовательной системе. Анализ педагогической практики, образовательных программ, анкетирование директоров школ, педагогов показал, что одни общеобразовательные организации содержательно вводят ФГОС, целенаправленно модернизируют свою образовательную систему, чтобы она соответствовала их требованиям, а другие просто имитируют или фрагментарно подходят к изменениям.

Мы полагаем, что качество результатов введения ФГОС определяется тем, насколько адекватно выявляются / понимаются *потребности* изменений и используются *возможности* осуществления потребных изменений. Качество введения ФГОС тем выше, чем более соответствуют потребностям и существующим возможностям произведенные изменения в целях образования, содержании образовательных программ, образовательных технологиях, способах оценки результатов образования.

Оценивать адекватность произведенных изменений в образовательной системе школы следует по тому, что делалось в процессе введения ФГОС.

Нами разработаны критерии оценки введения ФГОС: 1) качество модернизации целей образования; 2) содержания образования; 3) образовательных технологий.

Показателями качества деятельности по введению ФГОС является адекватность:

- оценок необходимых изменений содержания учебных программ, технологий обучения, целей обучения, способов оценки результатов;

- затруднений, испытанных при осуществлении преобразований содержания учебных программ, технологий обучения, целей обучения, способов оценки результатов;

- понимания причин затруднений и использованных способов их преодоления;

- оценки готовности учителей к реализации требований ФГОС.

Мы провели эмпирическое исследование качества реализации ФГОС в образовательных учреждениях трех регионов (52 городские и сельские общеобразовательные организации). Респондентами выступали директора школ, заместители директора и учителя начальной школы, которые проходили курсы повышения квалификации.

Путем анкетного опроса было выявлено, что школы отличаются:

- 1) *амбициозностью педагогов*. Так, 48% респондентов уверены, что их школа является одной из лучших в городе или районе, 23% — одной из лучших в регионе, 29% — что их учебные заведения не хуже других. Учебные заведения отличались и *образовательными программами*, которые они реализуют: «Школа России»[3], «Школа 2100»[4], «Гармония»[5], «Начальная школа XXI века»[6], программы развивающего обучения Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова, Л.В.Занкова;

- 2) *инновационной активностью* (до введения ФГОС). За последние 5 лет, в 6 школах произошли большие изменения в образовательной системе, в 32 — умеренные, в 14 — изменений не было или они незначительны.

Однако данные факторы не оказывают существенного влияния на качество реализации ФГОС. Даже в тех школах, которые работают по развивающим программам и имеют высокую инновационную активность, наблюдается низкая степень готовности педагогов к реализации ФГОС.

При определении степени адекватности понимания педагогами необходимых изменений выяснилось, что некоторые из них считают: в целях образования, в содержании образовательных программ и способах оценки результатов нужны небольшие изменения. При формировании метапредметных и личностных результатов учителя испытывали лишь небольшие трудности, они готовы оценивать результаты образования (личностные, метапредметные и предметные). Такие результаты говорят о том, что не все педагоги понимают, зачем необходимо менять образовательную систему, вводить ФГОС, они не проводят анализ своей деятельности и не видят проблемы. Серьезные претензии педагоги предъявляют к методистам институтов повышения квалификации, специалистам методичес-

ких служб и органов управления образованием на местах в недостаточной их квалификации.

Большинство респондентов основным способом преодоления затруднений, возникающих при реализации ФГОС, называют обсуждение в коллективе или обмен опытом внутри школы. Они уверены в необходимости небольших изменений и утверждают, что владеют способностью формировать универсальные учебные действия у обучающихся логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, используют их на уроках и никаких трудностей при этом не испытывают. Педагоги отмечают, что доля времени на использование образо-

вательных технологий изменилась незначительно (не более чем на 5–10%); увеличилось время на применение групповых методов обучения, проектирования и игровых приемов. Респонденты считают, что старые репродуктивные методы качественно не улучшат результаты образования.

В ходе исследования были выявлены статистически значимые различия между организациями общего образования по качеству введения ФГОС. Это позволило выделить группы школ с высоким, средним и низким уровнями реализации ФГОС. Конкретно по показателям распределения школ представлено в табл. 1.

Таблица 1.

Показатели уровня реализации ФГОС

Показатели	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Адекватность понимания необходимых изменений	23,2%	22%	54,8%
Адекватность понимания испытанных затруднений	24,7%	31,1	44,2%
Адекватность понимания причин затруднений	21,7%	27,8	50,5%
Адекватность понимания использованных способов преодоления затруднений	27,5%	28,1	44,4%
Адекватность оценки готовности учителей к реализации требований ФГОС	18,2%	29,9%	51,9%

Школы с высоким уровнем качества введения ФГОС отличаются пониманием:

1) *требующихся изменений в целях образования, в содержании образовательных программ и образовательных*

технологиях. Школы оценивают эти изменения в основном как «большие» и «очень большие». Все они ориентированы на большие изменения в целях образования, содержании образовательных программ и образовательных техно-

гиях. Респонденты из данной группы отметили, что серьезно (на 60–100%) обновилось содержание программ по литературному чтению, обществознанию, окружающему миру, основам духовно-нравственной культуры, искусству. Они указали, что при введении ФГОС изменилась доля времени (более 15%) на использование таких образовательных технологий, как групповая работа, решение исследовательских задач, проектирование, проблемное обучение; на лекционно-опросные технологии доля времени уменьшилась;

2) *затруднений в целях образования, в содержании образовательных программ и образовательных технологиях.* Все школы из данной группы отметили большие и очень большие затруднения с определением способов оценки результатов образования, а также при проектировании нового содержания образовательных программ; с определением того, как формировать метапредметные результаты, универсальные учебные действия;

3) *оценки способов преодоления затруднений.* Все школы, чтобы преодолеть возникшие затруднения с введением ФГОС, в основном обращаются за консультацией к ученым, занимаются поиском и использованием специальной литературы, изучают опыт коллег, приглашают специалистов для обучения учителей.

Школы с низким уровнем качества введения ФГОС отличаются отсутствием понимания:

1) *требующихся изменений в целях образования, в содержании образовательных программ и образовательных технологиях.* Эти изменения оцениваются как «небольшие» и «очень небольшие». Все школы из данной группы в основном ориентированы на небольшие изменения в целях образования, в содержании образовательных программ и образовательных технологиях. Респонденты отметили, что содержание таких предметов как русский язык, математика, литера-

турное чтение, обществознание, окружающий мир, основы духовно-нравственной культуры, искусство, технология изменилось на 20–10%. Указали, что при введении ФГОС доля времени на опросно-лекционные технологии осталась прежней, а на проектирование, решение исследовательских задач, на групповую работу — уменьшилась;

2) *затруднений в целях образования, в содержании образовательных программ и образовательных технологиях.* Все школы из данной группы отметили небольшие и очень небольшие затруднения с определением способов оценки результатов образования, а также при проектировании нового содержания образовательных программ; с выбором способов формирования метапредметных результатов, универсальных учебных действий. У педагогов не возникали затруднения с установлением способов оценки метапредметных и личностных результатов образования;

3) *оценки способов преодоления затруднений.* Все коллективы школ из данной группы, чтобы преодолеть возникшие затруднения с введением ФГОС, в основном обсуждали это в рамках школы, искали ответы в интернете, не обращались за консультацией к ученым, не занимались поиском и использованием специальной литературы, не изучали опыт других школ.

Степень адекватности понимания необходимых изменений, испытанных затруднений, оценки способов преодоления затруднений проверялась по статистическому критерию t-критерия Стьюдента:

1) адекватность понимания потребных изменений в образовательных технологиях: значение критерия составило $t_{ЭМП} = 12,2$ для уровней значимости $p \leq 0,05$;

2) адекватность испытанных затруднений в образовательных технологиях: значение критерия составило $t_{ЭМП} = 12,6$ для уровней значимости $p \leq 0,05$;

3) адекватность оценки способов преодоления затруднений: значение критерия составило $t_{Э_{МП}} = 13,1$ для уровней значимости $p \leq 0,05$.

Гипотеза о наличии связи между адекватностью понимания необходимых изменений в целях, содержании образовательных программ, образовательных технологий и испытанных затруднений, а также произведенных изменений в целях, содержании и образовательных технологиях после введения ФГОС проверялась степенью сопряженности данных показателей и объема произведенных изменений в образовательной системе школы после введения ФГОС.

Такие различия в качестве введения ФГОС в разных образовательных организациях объясняются следующими причинами.

1. Педагоги не понимают, что результатом освоения основной образовательной программы является сформированность личностных, метапредметных и предметных результатов, они же определяют цели школьного обучения как усвоение знаний, умений, навыков. Даже требования к предметным результатам качественно отличаются тем, что устанавливают необходимость приобретения учащимися опыта специфической для каждой предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению. Требования же к достижению метапредметных результатов в большей части устанавливаются впервые. Такие цели ранее не ставились, в образовательных программах не было соответствующего содержания и у педагогов не сформированы необходимые компетенции.

2. Новый ФГОС, устанавливая требования к метапредметным результатам, фактически требует удвоения содержания образования. Если же обратиться к школьным образовательным программам, разработанным в соответствии с требованиями ФГОС, то этого второго содержания нет, т.е. нет метапредмет-

ных понятий и культуросообразных способов выполнения учебных действий, которые должны стать предметом освоения.

3. Педагоги не понимают, что стандарт ориентирует на переход от ассоциативно-репродуктивной модели обучения к модели, построенной на деятельностных принципах; не считают, что введение ФГОС — это модернизация всей образовательной системы: целей, содержания образования, образовательных технологий, способов оценки результатов.

4. Реализация требований ФГОС требует изменения образовательных технологий, особенно применительно к формированию универсальных учебных действий. Однако педагоги в основном не знают, как формировать универсальные учебные действия, следовательно, не владеют этими технологиями, значит, и не имеют затруднений.

5. Педагоги, чтобы преодолеть возникшие затруднения, чаще всего обращаются за помощью к своим коллегам или пользуются информацией из интернета. Они недостаточно активно обращаются за консультациями к ученым, к методической службе, не ищут специальную литературу, не изучают опыт других школ.

В ходе исследования были выявлены и объективные трудности, которые испытывают педагоги при реализации ФГОС. К ним относятся:

- низкая дидактическая обеспеченность образовательного процесса;
- неадекватность предлагаемых дидактических средств новым задачам образования;
- несоответствие некоторых учебных пособий требованиям ФГОС;
- недостаточное качество подготовки и переподготовки учителей к реализации ФГОС (особенно к формированию универсальных учебных действий);
- слабая методическая поддержка и помощь со стороны органов управления образованием;

– низкая обеспеченность инструментарием по анализу и оценке качества деятельности учителя, школы и результатов освоения образовательной программы обучающихся (особенно при формировании УУД, метапредметных и личностных результатов);

– недостаточная связь школ с учеными: учителя чаще всего самостоятельно занимаются поиском новшеств и способов решения образовательных задач.

Исследование показало, что существует серьезная проблема в степени готовности педагогов к введению ФГОС, что ставит под сомнение успешность реализации ФГОС в старшей школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лазарев В.С. Управление инновациями в школе: Учеб. пособие. М.: Центр педагогического образования, 2008.

2. Харисова Л.А., Шкаева Т.М. Восприимчивость учреждений общего образования к новшествам и методы ее повышения: Монография. Казань: РИЦ, 2011.

3. Программа «Школа России» [Электронный ресурс]. URL: http://school-russia.prosv.ru/info.aspx?ob_no=25646.

4. Программа «Школа 2100» [Электронный ресурс]. URL: <http://schoolguide.ru/index.php/progs/2100-2011.html>.

5. Программа «Гармония». [Электронный ресурс]. URL: <http://schoolguide.ru/index.php/progs/garmony-fgos.html>.

6. Программа «Начальная школа XXI века» [Электронный ресурс]. URL: <http://schoolguide.ru/index.php/progs/21vek-2011.html>.

Экологическая компетенция и компетентность

Д.С.Ермаков

Аннотация. Охарактеризованы основные результаты экологического образования, которые определены нормативными правовыми актами, а также результатами научно-методических исследований. Непременным этапом в достижении экологической культуры выступает экологическая компетентность. Экологическая компетенция (как нормативное требование к экологической подготовке учащихся) имеет общеобразовательный (ключевой) характер. Обоснованы сущность (в рамках онтологического подхода), структура и содержание экологической компетентности (как личностного качества).

The main results of ecological education, which are defined by normative legal acts, as well as by the results of scientific-methodological research, are described. Ecological competence is an essential step in formation of ecological culture. Ecological competence, as a normative requirement for ecological training of pupils, plays a key role as a part of general education. We validate the essence of ecological competence with the context of ontological approach, the structure and content of ecological competency as a personal quality.

Ключевые слова. Компетентностный подход, экологическая компетенция, экологическая компетентность.

Competence based approach, ecological competence, ecological competency.

Со второй половины XX в. экологическая проблема относится к числу глобальных. Перед человечеством встает вопрос о сохранении биологического вида *Homo sapiens* вследствие вызванных им же самим нарушений экологического равновесия в биосфере. Сохранение и устойчивое воспроизводство жизни на Земле в настоящее время понимается как специфическая биосферная функция людей [1]. Вместе с тем, требования к экологической подготовке учащихся остаются разрозненными и недостаточно эффективными.

Федеральный закон «Об охране окружающей среды» (2002 г.) содержит отдельную главу XIII «Основы формирования экологической культуры» и устанавливает систему всеобщего и комплексного экологического образования (ст. 71). Однако единого понимания экологической культуры нет. Если принять общее опре-

деление: «часть общечеловеческой культуры, система национальных и общечеловеческих ценностей, выражающая и определяющая характер отношений между обществом, человеком и природой ... меру и способ включенности человека в деятельность по устойчивому поддержанию окружающей природной среды с целью прогрессивного развития общества, степень ответственности человека перед обществом и общества перед человеком за состояние природы и рачительное использование природных ресурсов» [2, с. 753], то к экологической культуре с определенными ценностными установками и характером отношений между человечеством и природой можно отнести как глубинную экологию, провозглашающую самоценность природы и отрицающую практически всякое вмешательство в биосферные процессы, так и безудержный консьюмеризм, ставящий превыше всего потребление, в том числе природных ресурсов. В связи с этим возникает вопрос — какой тип культуры следует формировать в системе экологического образования? Согласно другому определению, культура экологическая характеризуется «острым, глубоким и всеобщим осознанием насущной важности экологических проблем в жизни и будущем развитии человечества» [3, с. 259]. Однако одного лишь осознания недостаточно; пока остается неясным, каким образом указанные проблемы могут быть решены, несмотря на многочисленные научные исследования и практические действия.

«Основы государственной политики в области экологического развития России на период до 2030 года» (2012 г.) также ставят задачу формирования у населения, молодежи экологической культуры и экологически ответственного мировоззрения [4]. Следует отметить, что концепция формирования ответственного отношения к природе была разработана в 1980-х гг. [5] и сыграла важную

роль, придав инновационный импульс в период перестройки и диверсификации отечественной системы образования посредством его экологизации. Если же рассматривать цели образования в более широком контексте, принятие ответственности (подразумевающее признание своей роли в порождении проблемы) — важная, но не единственная стратегия разрешения жизненных трудностей, в числе которых также противостояние, совладание, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, избегание, позитивная переоценка, а также планомерное решение проблем [6]. В настоящее время Президиумом РАО принята Концепция общего экологического образования для устойчивого развития, которая определяет целью формирование у обучающихся экологического мышления и экологического сознания на основе опыта деятельности, ориентированной на ценности устойчивого развития (как условие становления экологической культуры гражданина) [7].

Федеральными государственными стандартами (ФГОС) общего образования предусмотрены два основных результата — экологическая культура («Программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни», 1–11 классы), а также экологическая грамотность (начальная школа, предмет «Окружающий мир»; основная школа, предмет «Биология»), под которой понимается способность оценивать последствия деятельности человека в природе, влияние факторов риска на здоровье человека; выбирать целевые и смысловые установки в своих действиях и поступках по отношению к живой природе, здоровью своему и окружающих, осознание необходимости действий по сохранению биоразнообразия и природных местообитаний видов растений и животных [8].

Безусловно, начальной ступенью формирования экологической культуры

личности является экологическая грамотность [9; 10]. Однако на этом пути есть и другие ступени, которые также необходимо пройти. Взаимосвязь результатов, формируемых в процессе экологического образования, может быть представлена в соответствии с общепедагогической схемой [11] следующим образом: экологическая грамотность — экологическая образованность — экологическая компетентность — экологическая культура — экологический менталитет. Таким образом, важным этапом на пути к экологической культуре выступает экологическая компетентность.

К сожалению, компетентностный подход, который мог обеспечить продекларированную Законом «Об образовании» 1992 г. (ст. 8) и установленную действующим Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» 2012 г. (ст. 11) преемственность образовательных программ различного уровня (общего, а также профессионального и высшего, результаты освоения которых сформулированы в виде компетенций), не был реализован на школьном уровне. Несмотря на положительные результаты многочисленных исследований (в том числе по проблеме формирования экологической компетентности учащихся, см. ниже), концепция ФГОС общего образования, базирующаяся на компетентностях (компетентность — способность обучающихся мобилизовать имеющиеся знания, умения и опыт для решения конкретной учебной или практической задачи [12, с. 5]), не была реализована; проект ФГОС среднего (полного) общего образования, разработанный Президиумом РАО, не был принят, что вместо преемственности послужило основанием для существенного разрыва между школой средней, профессиональной и высшей.

В указанном проекте [12] выпускник рассматривался как гражданин, осознанно выполняющий правила здорового и экологически целесообразного образа

жизни, безопасного для себя и других; понимающий значение профессиональной деятельности для устойчивого развития общества. Предмет «Экология и основы безопасности жизнедеятельности», предлагавшийся в качестве обязательного на базовом уровне, предусматривал формирование следующих предметных компетентностей: способность обоснованно высказывать суждения об экологических проблемах, охране окружающей среды, рациональном использовании и охране природных ресурсов; осознание необходимости предотвращения экологических кризисов и катастроф, обеспечения устойчивого развития и экологической безопасности жизни на Земле; способность применять полученные знания для осмысления окружающей экологической действительности; готовность к участию в обсуждении и решении проблемы адаптации человека к окружающей среде [12, с. 33–34].

Тем не менее, компетентностный подход продолжает привлекать внимание своей актуальностью для школьной практики, в том числе и в период внедрения «бескомпетентностных» ФГОС общего образования (с 2009 г.). Например, на тему экологической компетентности учащихся (на всех ступенях — начальной, основной, старшей, а также в системе дополнительного образования) всего выполнено (по данным каталога Российской государственной библиотеки) 16 диссертационных исследований, из них 12 — в 2009–14 гг. (кандидатских — 11, докторская — 1). За те же годы (2009–14 гг.) подготовлено кандидатских диссертаций по педагогическим наукам (докторских нет) на тему формирования экологической культуры школьников — 22; экологической грамотности — 1; экологических знаний, понятий — 3; гуманного отношения к природе — 1; экологической ответственности — 1; эколого-ноосферного мировоззрения — 1; экологических ценностей — 1; опыта экологической де-

тельности — 1; экологической картины мира — 1.

Накопленный опыт позволяет обобщить научные представления о сущности, структуре и содержании экологической компетентности и ее взаимосвязях в системе результатов экологического образования. Известно, что компетентностный подход — метод моделирования целей и результатов образования как норм его качества, отражение результата образования в целостном виде как системы признаков готовности выпускника к осуществлению той или иной деятельности. Компетенция — совокупность взаимосвязанных требований (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности с ними; компетентность — качество личности, определяющее успешность выполнения того или иного вида деятельности. Соотношение между ними описывается как «потенциальное — актуальное», «общее — особенное», «экстериоризованное — интериоризованное». В соответствии с разделением содержания образования на метапредметное и предметное, можно выделить два основных уровня компетенций: 1) ключевые — относятся к общему (метапредметному) содержанию образования (общеобразовательные); 2) предметные — частные, предоставляющие возможность формирования в рамках учебных предметов.

Следует отметить, что в отечественной педагогической теории и практике бытует несколько отличное понимание компетенций, нежели в европейском образовательном пространстве, сложившемся после подписания Болонской декларации (1999 г.). В нашем случае акцент делается на знаниях и их применении. В рабочих документах Европейского Союза речь идет скорее об общественном идеале, нежели о конкретных «знаниях и способах деятельности». Четко проводится разгра-

ничение между «результатами обучения» (learning outcomes) и «компетенциями» [13]. Достижения в обучении — это то, что учащийся должен узнать, понять и быть способным продемонстрировать по завершении обучения; они могут относиться к отдельным курсам, модулям. Компетенции же имеют воспитательный смысл. К сожалению (по-видимому, не без влияния деидеологизации, провозглашенной Законом «Об образовании», 1992 г.), отечественное понимание компетенций осталось на уровне учебного процесса, они не стали инструментом воспитания и развития личности, оставаясь лишь инструментом обучения [14].

Экологическая компетенция не входит в перечни образовательных компетенций, составленных как зарубежными, так и отечественными исследователями. В то же время предпосылки для этого имеются в рамках различных моделей состава и номенклатуры компетенций, выделенных ранее [15].

В социально-ориентированной модели экологическая компетенция может быть реализована:

- в познавательной сфере — усвоение способов изучения окружающей среды с применением различных источников, проведение экологических исследований, овладение методами решения экологических проблем, принятия решений в экологических ситуациях;

- в гражданско-общественной сфере — участие в реализации гражданских прав и обязанностей в области охраны окружающей среды и потребления природных ресурсов, участие в жизни местного (школьного) сообщества, в проведении экологических акций, в работе общественных природоохранных организаций;

- в социально-трудовой сфере — ориентация на получение профессий, работу в должностях экологического профиля;

- в бытовой сфере — здоровый образ жизни, отказ от вредных привычек, со-

кращение потребления природных ресурсов, соблюдение требований экологической безопасности в быту;

- в культурно-досуговой сфере — выбор способов проведения досуга, духовно обогащающих личность, в том числе на природе.

Составляющие экологической компетенции можно отыскать и в рамках культурологической модели. Общекультурная компетенция должна включать экологическую культуру, коммуникативная — общение с природой, а также людьми и социальными группами относительно природных объектов; социально-трудовая компетенция — практическую экологическую деятельность, направленную на улучшение состояния окружающей среды; компетенция в сфере личностного самоопределения — экологические ценности и смыслы, обеспечивающие трансформацию потребительского отношения к природным ресурсам и освоение экологичного («зеленого») образа жизни.

Исключение экологических взаимосвязей в рамках личностно-ориентированной модели также представляется не вполне оправданным. Данная модель предоставляет возможности для формирования компонентов экологической компетенции:

- здоровьесбережение — соблюдение норм здорового образа жизни;

- ценностно-смысловые ориентации — ценности жизни, экологические ценности;

- интеграция — экологический подход как основа целостного мировоззрения современного человека;

- гражданственность — соблюдение прав и обязанностей в области охраны окружающей среды;

- ответственность, долг; самосовершенствование, саморазвитие, рефлексия — поиск смысла жизни, развитие профессиональных экологических ориентаций, овладение экологической культурой;

- социальные взаимодействия — социальное партнерство, сотрудничество

в процессе решения экологических проблем;

- деятельность — выявление и решение экологических проблем, экологические исследования, разработка и реализация экологических проектов (планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, применение новых информационных технологий).

В рамках личностно-деятельностной модели самостоятельная экологическая компетенция не выделяется. Отдельные элементы представлены лишь в содержании компетенции личностного самосовершенствования — внутренняя экологическая культура, способы безопасной жизнедеятельности. Экологическая компетенция (как, по нашему мнению, и любая другая) связана также с:

- ценностно-смысловой — смысловые установки, выбор и ценностное обоснование поступков, принимаемых решений;

- общекультурной — экологическая культура как компонент общей культуры;

- учебно-познавательной — получение экологических знаний из окружающей действительности, организация целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки в процессе разработки и реализации экологических проектов, владение методами экологических исследований;

- информационной — поиск, анализ и отбор информации, необходимой для принятия решений в экологических ситуациях и т.д. (взаимосвязи экологической компетенции с коммуникативной, социально-трудовой рассмотрены выше).

Весьма продуктивным представляется применение к определению состава ключевых компетенций проблемно-ориентированной модели, в рамках которой экологическая компетенция будет отражать совокупность содержательных тре-

бований в области выявления, изучения и решения экологических проблем.

Итак, анализ выделяемых образовательных компетенций показывает их существенную неполноту по отношению к глобальным экологическим проблемам. Данная ситуация, когда важная часть окружающей действительности, связанная с выживанием вида человека, повышением качества жизни и устойчивым развитием цивилизации, фактически исключается из структуры социокультурного опыта человечества и жизнедеятельности учащихся, противоречит основным положениям принципа системности, согласно которому явления (в том числе педагогические) рассматриваются в их целостности, исследуемые проблемы определяются с учетом взаимосвязи рассматриваемой системы (образование) с более крупными системами (природа и общество), с которыми связана первая.

Включение в перечень ключевых компетенций преимущественно социально-экономических (способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, участвовать в работе демократических институтов, владение устным и письменным общением на нескольких языках, способность учиться всю жизнь как основа непрерывной социальной и профессиональной подготовки, владение новыми информационными технологиями, способность критического отношения к распространяемой информации и рекламе, правильный выбор оборудования и орудий, организация и ведение документации, распределение времени и денег и т.п.) можно рассматривать как недостаточно полное определение факторов, выступающих в качестве системообразующих для целей и содержания образования в рамках компетентного подхода. Безусловно, в настоящее время наблюдаются радикальные изменения в экономике и общественной жизни, новые

сферы и типы работы появляются весьма быстро, и школа за ними не успевает. Однако рассмотрение компетентного подхода лишь с социально-экономической точки зрения («альтернативный ответ образования на изменившиеся требования рынка труда» [16]) оставляет без внимания экологический аспект, который отражает (наряду с обществом и экономикой) три основных компонента окружающей среды, совместный учет которых составляет одно из основных требований концепции устойчивого развития. Экономический рост и социальные преобразования, не обоснованные экологически, не имеют перспективы, поскольку приведут не к гармонизации взаимоотношений человека, общества и природы, но лишь к усугублению экологических проблем. Латинское высказывание «Non scholae sed vitae discimus» («Не для школы, для жизни учимся»), которое принимается в качестве девиза компетентного подхода, имеет смысл лишь в том случае, когда концепт «жизнь» понимается во всей полноте.

В то же время к тем или иным спискам компетенций, в том числе ключевых, следует относиться как к рабочим материалам, что обуславливает возможность и необходимость их дополнения и систематизации. С точки зрения философии образования, педагогическая наука не может ограничиваться осмыслением и рационализацией доминирующих в культуре мировоззренческих ориентаций и стереотипов, она призвана вырабатывать стратегии понимания и преобразования действительности, предлагая инновационные модели возможных стратегий жизнедеятельности [11]. Как теоретические концепции естественных и технических наук открывают возможности для радикально новых достижений, так и в теоретических системах педагогики содержатся новые мировоззренческие ориентации, призванные регулировать отношения человека с обществом и природой.

Таким образом, экологическая компетенция (которую можно понимать как систему нормативных требований к уровню подготовки учащихся в области решения экологических проблем, сохранения и устойчивого воспроизводства жизни) должна рассматриваться в качестве одной из ключевых, общеобразовательных. Общеобразовательный характер ее обоснован как с частнонаучных (социальной, экологической, педагогической), так и общенаучных, философско-методологических позиций. Онтологический аспект экологической компетенции раскрывается через единство человека и природы, через диалектические противоречия в системе «природа – человек – общество», через идеи универсального эволюционизма, необходимость реализации биосферной функции человечества по поддержанию устойчивости природных систем. Гносеологический аспект отражает особенности современного постнеклассического этапа развития научного познания, для которого характерны экологизация (целостный подход к познанию мира, постижение смысла мироздания, предназначения человека в нем), а также футуризация (ориентация на будущее, опережающий характер познания и образования). Аксиологический аспект убеждает в том, что выход из современного экологического кризиса невозможен, прежде всего, без изменения господствующего антропоцентрического типа экологического сознания, «парадигмы человеческой исключительности». В связи с этим актуальными являются положения эко(природо)центрической парадигмы, призванной радикально изменить мировоззренческие ориентации человечества. В праксиологическом аспекте проявляются предпосылки для синтеза двух векторов преобразующей активности — «вовне» и «вовнутрь» человека (западные и восточные цивилизации). Важно также осознание глобальных последствий индивидуальных действий — отдельный поступок

может послужить толчком, который вызовет лавину разрушительного либо, напротив, созидательного характера.

Для определения сущности экологической компетентности личности представляется конструктивным онтологический подход к пониманию экологического сознания — в отличие от традиционного гносеологического, противопоставляющего субъект — человека и объект — природу. В онтологической парадигме человек исходно рассматривается как активно действующая, саморазвивающаяся часть природы, которая реализует в своем самоосуществлении универсальные закономерности, обеспечивающие самоосуществление природы в целом. Человек становится субъектом развития природы и себя самого как одной из природных форм бытия. В этом случае система «человек—природа» выступает как целостный, совместный субъект, реализующий в своем становлении общие принципы развития и тем самым способный к саморазвитию через формирование совместного субъекта (как, например, системы «семья», «команда», «этнос», «человечество» и т.п.) [17]. Таким образом, «экологическое сознание из модуса познания становится модусом бытия» [18, с. 19].

Онтологическая сущность компетентности обуславливает такое взаимодействие человека с миром, при котором мир переживается как способный удовлетворить широкий спектр потребностей и становится значимым для человека, а человек чувствует себя обладателем возможностей для освоения и преобразования значимого для себя мира, что является целью и средством развития. Компетентность выступает в качестве содержательной доминанты бытия личности, требует выхода на более высокий уровень ментальной организации — самосозидающий, когда индивиды могут быть авторами своей жизни, а не играть по чужим сценариям [19].

С методической точки зрения наиболее близок в плане практической реализации сформулированных выше концептуальных положений фасилитационный подход, сформировавшийся в экологическом образовании под влиянием идей гуманистической психопедагогике, в рамках которой фундаментальным компонентом структуры личности является «Я-концепция» — интегральный механизм саморегуляции во взаимодействии с окружающей социоприродной средой. Человек является субъектом своей жизни, он свободен в выборах и принятии решений, стремится к самостоятельности, ответственности и личностному росту. Данные свойства существуют как потенциальные возможности. Чтобы этот потенциал реализовался, необходимо создание благоприятных условий для обучения (фасилитация). В связи с этим выделяются два типа обучения: информационное, обеспечивающее знание фактов, и «значимое учение», дающее действенные знания для самоизменения и саморазвития. Важно помочь человеку понять себя, разобраться в своих проблемах и мобилизовать внутренние возможности для собственной самоактуализации [20].

Задача педагога состоит в том, чтобы помочь человеку принять себя таким, каков он есть. Для этого необходимо помогать развитию способности быть самим собой во взаимоотношениях с людьми и природным окружением. Гуманистическая модель экологического образования, ассимилировавшая идеи К.Роджерса, ориентирована на самореализацию и личностный рост как основные условия проявления заботы об окружающей среде. В ее основу положены чувственно-эмоциональное восприятие природы и развитие социальной активности [21].

В структуре экологической компетентности можно выделить пять основных компонентов: 1) потребностно-мотивационный — потребности в самоактуа-

лизации, безопасности, познавательные, нравственные, эстетические, мировоззренческие потребности; натуралистические, гражданско-патриотические, социально-гуманистические, экономические, практические мотивы экологической деятельности; 2) когнитивный — положения современной научной (экологической) картины мира (учение о биосфере и ноосфере, эволюционное учение, экологический императив); элементы экологического мышления — аналитические, прогностические, диагностические, проектные, рефлексивные умения, способы выявления и решения проблем; 3) практически-деятельностный — практическое освоение различных видов (охранительная, преобразовательная, восстановительная и образовательная) и функций (познавательная, практическая, информационная, трудовая, экономическая, рекреационная, здоровьесберегающая и реабилитационная, досуговая, развивающая, социализирующая) экологической деятельности; 4) эмоционально-волевой — волевые качества (дисциплинированность, организованность, самостоятельность, настойчивость, выдержка, решительность, инициативность), необходимые для реализации экологической деятельности; возникающие при этом эмоциональные процессы и состояния (эмоции, чувства, настроения, симпатии, антипатии, привязанности, любовь к природе, негативное отношение к неблагоприятным поступкам, вредным привычкам); 5) ценностно-смысловой — экзистенциальные экологические смыслы, социоприродные, эколого-нравственные, эколого-гуманистические, эколого-эстетические ценности, ценности существования в природе, определения жизненной стратегии, физического и духовного развития, практической экологической деятельности.

Ведущим, системообразующим (как для экологической, так и, на наш взгляд, для образовательных компетентностей в целом) является ценностно-смысловой

компонент. В соответствии с системообразующей функцией данного компонента, в качестве дискриминанта уровней экологической компетентности следует принять степень осознанности субъектной значимости экологической деятельности: неосознанная некомпетентность, осознанная некомпетентность, осознанная компетентность, неосознанная компетентность. На первом из них человек не осознает, что его действия не являются экологически целесообразными, на последнем целесообразная экологическая деятельность (в основном, профессиональная) выполняется автоматически.

Таким образом, экологическую компетентность можно определить как осознанную способность, готовность к самостоятельной экологической деятельности, опыт данной деятельности, направленной на сохранение и устойчивое воспроизводство жизни, на практическое улучшение состояния среды обитания в процессе выявления, решения и предупреждения экологических проблем. Разработанная модель экологической компетентности ориентирует экологическое образование не только на формирование экологических знаний, но, прежде всего, на самореализацию личности в экологической деятельности, на развитие субъектного опыта практического участия в улучшении состояния окружающей среды, выявлении и содействии решению экологических проблем, в процессе чего возникают психические новообразования в виде новых целей, оценок, мотивов, установок, смыслов, что требует разработки адекватных педагогических технологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голубев В.С. Социоэволюционная концепция устойчивого развития. М.: АЕН, 1994.
2. Снакин В.В. Экология и природопользование в России: энциклопедический словарь. М.: Academia, 2008. 832 с.
3. Реймерс Н.Ф. Природопользование: словарь-справочник. М.: Мысль, 1990. 637 с.
4. Основы государственной политики в области экологического развития России на период до 2030 года (утверждены Президен-

том Российской Федерации 30 апреля 2012 г.). URL: <http://www.kremlin.ru/acts/15177>.

5. Отношение школьников к природе / Под ред. И.Д.Зверева, И.Т.Суравегиной. М.: Педагогика, 1988. 128 с.

6. Folkman S., Lasarus R.S., Dunkel-Schetter C. et al. Dynamics of a Stressful Encounter: Cognitive Appraisal, Coping and Encounter Outcomes // Personality and Social Psychology. 1986. Vol. 50. № 5.

7. Концепция экологического образования для устойчивого развития в общеобразовательной школе. URL: <http://www.raop.ru/content/Prezidium.2010.09.29.Spravka.1.pdf>.

8. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. URL: минобрнауки.рф/документы/543.

9. Orr D.W. Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World. Albany: SUNY Press, 1992.

10. Ожегов Ю.П., Никонорова Е.В. Экологический импульс: проблемы формирования экологической культуры молодежи. М.: Молодая гвардия, 1990. 271 с.

11. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: ИнтерДиалект+, 1997. 697 с.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. Среднее (полное) общее образование. Проект. М.: Российская академия образования, 2011. 38 с.

13. Tuning Educational Structures in Europe: Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education. Bilbao: University of Deusto, 2006. 108 p.

14. Шаронова С.А. Компетентностный подход и стандарты в образовании (сравнительный анализ стран ЕС и России) // Социологические исследования. 2008. № 1.

15. Ермаков Д.С. Компетентностный подход в образовании // Педагогика. 2011. № 4.

16. Фрумин И.Д. Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: Материалы 9-й научно-практ. конф. Красноярск: КрасГУ, 2003.

17. Панов В.И. Экологическая психология: опыт построения методологии. М.: Наука, 2004. 197 с.

18. Мамедов Н.М. Основания экологизации образования // Устойчивое развитие и экологизация школьного образования. М.: Ступени, 2003.

19. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society / Ed. D.S.Rychen,

L.H.Salganik. Goettingen: Hogrefe Publishing, 2003. 224 p.

20. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, 1994. 324 с.

21. Головки О.Н. Актуальные вопросы становления гуманистической модели экологического образования в США // Вісник СевНТУ. Севастополь: Вид-во СевНТУ, 2010. Вип. 104: Педагогіка.

Игра: деятельность или мышление?

А.В.Боровских

Аннотация. В статье обсуждается вопрос о сущности игры и ее применении в образовании. На базе анализа признаков игры, выделенных Й.Хейзингой, показывается, что игра является не специфической формой деятельности, а внешней, «социальной», деятельностной формой мышления, и именно в этой функции имеет значение для педагогики. Обращается внимание на значимость профессионализма в организации игр не только для того, чтобы игра не оказалась бесполезной, но и для того, чтобы она не стала вредной и даже разрушительной для той или иной сферы деятельности.

The paper discusses the question of the essence of the game and its usage in education. Based on the analysis of the game features extracted by J.Kheyzing, it is shown that the game is not a specific form of human doing but an external, «social», doing-related form of thinking, and in this function is quite important for pedagogy. The attention is attracted to the importance of professionalism in the organization of the games, for not only that the game is not appeared to be useless, but also to ensure that it does not become harmful and even destructive to one or another field of human activity.

Ключевые слова. Игра, мышление, деятельность, рефлексия, геймификация, функции игры, метод, сущность.

Game, thinking, doing (activity), reflection, gamification, game function, the method, essence.

Игра в современном мире превратилась в чрезвычайно широко распространенную форму деятельности. И не столько потому, что появилось множество различных по своему характеру и назначению игр в собственном смысле этого слова, сколько потому, что почти повсеместно спекулятивная деятельность стала не только доминировать над содержательной, но и приобретать все больше

черты некоей «игры», безразличной по отношению к делу, бесцеремонной по отношению к людям и беззастенчивой по отношению к нормам и принципам человеческого общества. Это наблюдается и в экономике, и в политике, и в науке, и в юриспруденции, и в торговле.

Но особенно страдает от этих «игр» образование, управление которым также приобрело ярко выраженный игровой стиль, а игра стала рассматриваться как некое всеобщее педагогическое средство и чуть ли не то главное, чему надо учить — и в школе, и в вузе.

В самом деле, с одной стороны, мы видим ЕГЭ, который по жанру исполнения выглядит не иначе как безжалостная игра между детьми и их родителями, с одной стороны, и коррупцией — с другой, в которой ставкой оказывается судьба этих самых детей. Здесь же живут и многочисленные «бюрократические игры» с разнообразными отчетами и «показателями», в которых тонут школы и вузы (пресловутая оценка деятельности вузов 2012 г. производилась по «критериям эффективности», которые иначе как условно-игровыми не назовешь). Новые законы в сфере образования и новые стандарты демонстрируют нам примеры явно придуманных (кем и зачем — непонятно) хитрых «условий игры», из которых обречены выпутываться и учителя, и профессора, и ректоры, и школьники.

С другой стороны, мы видим масштабную кампанию по внедрению «игровых

технологий» в учебный процесс. Это и закрепленное «законодательно» требование проводить по крайней мере треть всех занятий в вузах в игровой форме. И требование широко применять игры в школьном образовании. И широко распространяющаяся практика превращения вообще любого предметного материала в игровой, грозящая превратиться в массовую (этот процесс уже получил название *геймификации*).

Хорошо это или плохо? Можно ли играть всегда и везде, или есть некая грань, переступить которую опасно? Есть ли *мера*, позволяющая отделить игру, которая приносит людям пользу, от игры, приносящей вред? Как найти эту меру?

Для того чтобы отвечать на эти вопросы, необходимо понимать *сущность игры*. Но именно это всегда остается «за кадром». Обыватель, который рассматривает игру как развлечение, с удовольствием принимает участие во всех таких играх, но как только оказывается, что он сам — лишь фигура на чьей-то доске, начинает жаловаться на обман и несправедливость. Философ удовлетворяется объяснением о смене парадигм, культуролог рассуждает о том, что игра — «протокультурный феномен» [1], социальный психолог исследует игру как взаимоотношения [2], логик видит в игре только знаково-символическую форму человеческой деятельности. Психолог либо сосредоточивается на рассмотрении игры в дошкольном возрасте [3], либо концентрируется на ней как на переживании (и это активно используется в психотерапии) или зависимости (лудомания). Но ни один из них не может выделить *сущность игры* — так, чтобы стала ясной и понятной *мера*.

Актуализировав вопрос о сущности игры, опишем метод, которым мы будем ее искать. Прежде всего, отнесемся критически к тем методам, которые сейчас известны, и постараемся показать, в чем их проблема.

Первый метод — это *феноменологическое описание* игры, доминирующее

в философии и культурологии. Некоторым эталоном в этом смысле является работа Й.Хейзинги «Человек играющий» [1], где представлен целый ряд признаков игры — выделенность пространства и времени, несвязанность с деятельностью, условность, с одной стороны, и серьезность — с другой, агонный характер (наличие противоборства) и пр. Безусловно, это — бесценный феноменологический труд.

Но, как это бывает у феноменологов, выделив определенный набор признаков, автор их и счел сущностью игры, после чего занялся мистификацией — обнаруживая соответствующие признаки в том или ином виде человеческой деятельности, он объявлял, что в этой деятельности найден игровой «корень», так что результат свелся к тому, что вся человеческая культура порождена игрой, что «*игра есть протокультурный феномен*». Конечно, считать такое заключение достоверным сложно: мистификация за счет объявления признаков сущностью — хорошо известная (еще с античности) методологическая ошибка.

Достаточно хорошо проработано и *психологическое описание* игры — связанные с нею переживания, аффекты и т.п., но стремление к полной объективации уводит этот тип исследования в психофизиологию и, в конечном счете, — просто в физиологию. Это направление, по существу, подменяет исследование игры исследованием механизмов, обеспечивающих ее функционирование — подобно тому, как человеческий язык как культурное образование обеспечивается устройством его речевого аппарата. При всей полезности этого направления в целом, для решения поставленных нами конкретных проблем все эти исследования ничего не дают: психофизиологические механизмы, обеспечивающие игру, безразличны к ее результатам.

Современные *педагогические описания* игры являются не более, чем компиляцией первых двух — «с одной стороны..., с дру-

гой стороны...», и поэтому вряд ли могут рассматриваться как самостоятельный метод. Хотя именно педагогическая позиция позволяет отнестись к игре наиболее продуктивно. Но для этого нужно сформулировать, в чем состоит педагогический метод.

Педагогика как сфера человеческой деятельности имеет дело с *внутренними изменениями*, происходящими в мышлении, сознании, психике человека, но происходящими за счет *внешних действий*. Главная проблема педагогики состоит в том, что «внутреннее устройство» человека и «внешнее устройство» той деятельности, которую он осуществляет, — не только не изоморфны между собой, они принципиально устроены по-разному.

Простой пример: сознание человека всегда целостно, и эта целостность удерживается любой ценой, разрушение целостности сознания есть психическая болезнь. Начиная думать о каком-то новом деле, мы изначально мыслим его всегда целостно, уже в процессе размышления последовательно дифференцируя, начиная различать в этом представлении различные компоненты, составляющие, связи, детали. Внешняя деятельность человека, напротив, является «конструктивной», она как бы собрана из составляющих более простых, более элементарных. Осваивая какую-то новую для себя деятельность, мы сначала осваиваем элементарные действия, затем составляем из них более сложные и только в самом конце достигаем (хотя и не всегда) целостности сложной деятельности.

По этой причине педагогическое рассмотрение любой, особенно образовательной, деятельности состоит в столкновении между собой внутреннего (интроспективного) и внешнего (объективного) представления о том или ином процессе, явлении, деятельности — с тем, чтобы различить факторы, имеющие чисто внешнюю природу, факторы исключительно внутреннего характе-

ра и — самое главное — то, что является единым для внешнего и внутреннего, то, что как бы «проходит» — «извне вовнутрь» (*интериоризация*) или «изнутри вовне» (*экстериоризация*). Это и есть педагогический метод, и то, что с помощью него выделяется, — и есть педагогическая *сущность* рассматриваемого феномена. Отметим, что изложенный подход не является нашим изобретением, а восходит к методологии Л.С.Выготского.

Применим наш метод к той феноменологии игры, которая была блестяще представлена Й.Хейзингой (как мы уже отмечали, психологическое рассмотрение для наших целей практически бесполезно). Для того чтобы представить основной материал, с которым мы будем работать, приведем без комментариев ряд цитат. Следует отметить, что автор приводит два определения игры. Первое он предваряет более-менее расширенным описанием каждой его компоненты, второе не раскрывает, но оно несколько отличается от первого.

Итак: «Всякая игра есть прежде всего и в первую очередь *свободное действие...*»;

- «Игра не есть *обыденная или настоящая жизнь*. Это выход из такой жизни в преходящую сферу деятельности с ее собственным устремлением...»;

- условность (и в этом смысле — «несерьезность») самого игрового действия противопоставлена в игре серьезности отношения к этому действию (эта мысль не имеет подходящего цитатного выражения, поэтому она выражена без кавычек — мы дали ей свою формулировку);

- «...человеческая игра во всех своих высших проявлениях, когда она что-то либо *означает или торжественно знаменует*, обретает свое место в сфере праздника или культа, в сфере священного...»;

- «...разыгрывается в определенных границах места и времени...»;

- «Игра сразу же закрепляется как культурная форма. Однажды сыгранная, она остается в памяти как некое духовное творение или духовная ценность, пе-

редается от одних к другим и может быть повторена в любое время...»;

- «...повторяемость — одно из существеннейших свойств игры. Оно распространяется не только на всю игру в целом, но и на ее внутреннее строение. Почти все высокоразвитые игровые формы содержат элементы повтора, рефрен...»;

- «Внутри игрового пространства господствует присущий только ему совершенный порядок... свойство игры: она устанавливает порядок, она сама есть порядок... воплощает временное, ограниченное совершенство...»;

- «...эстетический фактор, быть может, есть не что иное как навязчивое стремление к созданию упорядоченной формы, которое пронизывает игру во всех ее проявлениях...»;

- «...элемент напряжения занимает здесь особенное и немаловажное место... напряжение игры подвергает силы игрока испытанию: его физические силы, упорство, изобретательность, мужество и выносливость, но вместе с тем и его духовные силы, поскольку он, обуреваемый пламенным желанием выиграть, вынужден держаться в предписанных игрою рамках дозволенного...»;

- «Правила игры бесспорны и обязательны, они не подлежат никакому сомнению...»;

- «...присущее участникам игры чувство, что они совместно пребывают в некотором исключительном положении, совместно делают одно важное дело, обособляясь от прочих... Клуб приличествует игре как голове — шляпа...»;

- «Инобытие и тайна игры вместе зримо выражаются в переодевании. “Необычность” игры достигает здесь своей высшей точки. Переодевшийся и надевший маску “играет” иное существо. Но он и “есть” это иное существо!..» [1, с. 31–39].

И наконец, само первое определение игры: «Суммируя, мы можем назвать игру с точки зрения формы некоей свободной деятельностью, которая осознается как *ненастоящая*, не связанная

с обыденной жизнью и тем не менее могущая полностью захватить играющего; которая не обуславливается никакими ближайшими материальными интересами или доставляемой пользой; которая протекает в особо отведенном пространстве и времени, упорядоченно и в соответствии с определенными правилами и вызывает к жизни общественные объединения, стремящиеся окружить себя тайной или подчеркивать свою инакость по отношению к обычному миру своей одеждой и обликом» [1, с. 39].

Обратим внимание и на то, что автор тут же подчеркивает сценический («представление») и, как он называет, агонный (греч. *αγων* — противоборство) характер игры: «Игровая функция, в тех ее высших формах, что мы здесь рассматриваем, может быть сразу же сведена в основном к двум аспектам, в которых она себя проявляет. Игра — это борьба за *что-то* или показ, *представление этого “что-то”*. Обе эти функции могут и объединиться, так что *игра представляет борьбу за что-то или же превращается в состязание в том, кто именно сможет показать это что-то лучше других*».

Второе определение: «Игра есть добровольное поведение или занятие, которое происходит внутри некоторых установленных границ места и времени согласно добровольно взятым на себя, но, безусловно, обязательным правилам, с целью, заключающейся в самом этом занятии; сопровождаемое чувством напряжения и радости, а также ощущением инобытия в сравнении с *обыденной жизнью*» [1, с. 58–59].

Теперь, когда основной материал представлен, применим к нему наш метод: разделим и противопоставим друг другу различные характеристики игры по типу наблюдения — внутренние (наблюдаемые интроспективно) и внешние (наблюдаемые извне). Обратим внимание на то, что при этом некоторые идеи, процитированные выше, нередко распа-

даются на части, попадающие в разные компоненты. Результаты, вполне очевидные, сведем в таблицу (табл.). В ней те аспекты, которые имеют и внешнее, и внутреннее выражение, представлены в обоих столбцах, а те, которые доступны только внешнему или только внутрен-

нему наблюдению, представлены только один раз. В одной строке представлены характеристики, которые могут рассматриваться как связанные между собой, для тех же, которые не имеют адекватного выражения в другой форме, другая колонка оставлена свободной.

Таблица

Внешние и внутренние характеристики игры

Внешние характеристики	Внутренние характеристики
Особая деятельность (не обыденность), отсутствие материальной пользы	Самоценность игры, чувство исключительности ее участников
Условность действия	
Выделенность: особое место и время, инобытие через переодевание, упорядоченность особыми правилами	Безусловная подчиненность правилам, совершенство порядка, серьезность отношения, доходящая до сакральности
Является представлением	Является представлением
Повторяемость	Повторяемость
	Свобода, захватывающий характер, напряжение, испытание, радость
Противоборство	Противоборство

Как мы видим, только три фактора присутствуют в обеих колонках — то, что игра является представлением (в игре игроки хотят что-то продемонстрировать и делают это), то, что она связана с противоборством (которое и осуществляется внешне, и воспринимается внутренне), и то, что она имеет повторяемость (которая также имеет и внешний, и внутренний характер). Очевидно, что все эти характеристики, действительно присущие игре, не могут рассматриваться как ее сущность — повторяемостью обладает практически любая форма деятельности, противоборство является общей формой взаимодействия, а «сценичность», т.е. то, что в игре что-то представляется, также не является присущим именно игре — это скорее неизбежная принадлежность любой деятельности, имеющей условный, не предметный характер.

Проанализируем таблицу более тщательно и постараемся зафиксировать причинно-следственные связи. В первой строке указаны две стороны: особость

игры как деятельности и парадокс ее существования вне видимой полезности. Другая сторона — наличие самоценности игры и чувства исключительности, причастности к некоему таинству, по большому счету, объясняет факты из первого столбца. Таким образом, мы видим, что причина внешне проявляемой исключительности является внутренней.

Третья строка демонстрирует нам такого же рода связь: ничем как бы рационально не объясняемая выделенность места, времени, внешности (переодевание), поведения (особые правила) становится естественной, если принять во внимание серьезность, доходящую иногда до сакральности, отношения к игре.

Условность действия не имеет связи с внутренними факторами. По большому счету, она является следствием выделенности самого действия — ведь если оно будет натуральным, то выделения не произойдет! Это — причинно-следственная связь между внешними характеристиками.

Переживания, связанные с игрой, не имеют связи с внешними факторами. Они, с одной стороны, определяют самооценку игры, а с другой — являются следствием того, что игра имеет характер противоборства. Это — причинно-следственная связь внутреннего характера.

Повторяемость как свойство игры, хотя и проявляется вовне, но, как отмечает и сам И.Хейзинга, является скорее внутренней потребностью, чем внешней.

И только две причинные связи идут «извне — вовнутрь». Это противоборство, которое задается внешними условиями, и драматический характер игры: она представляет собой некое представление. Впрочем, последнее тоже определяется некоей связкой внешнего характера: выделенный характер игры и условность действия автоматически делают из игры представление, и это ее свойство определяет и отношение к игре как к представлению.

В системе причинно-следственных связей между обсуждаемыми факторами бросается в глаза удивительный факт: для «серьезности» и «подчиненности правилам» нет причин! Все остальные связи более-менее понятны. Там, где связи идут либо по внутренним факторам, либо изнутри наружу, они носят чисто психологический характер. Там, где они идут либо по внешним факторам, либо извне вовнутрь — присутствуют связи логического или социально-психологического характера (раз мы делаем представление — значит, и относиться к нему надо как к представлению).

Это означает, что, обсуждая феноменологию игры, мы пропустили что-то очень важное, и нужно понять, что именно. Где искать причину серьезности? Вовне ее явно нет — мы уже поняли, что условность всего игрового действия эту серьезность не только не определяет — она ей противостоит. Значит, причина внутреннего. Мы не учли чего-то, что всегда связано с игрой, но является внутренним фактором.

Чтобы найти потерянный фактор, еще раз пройдемся интроспективно по тому,

что происходит с нами, когда мы играем. Мы воспринимаем некую систему условностей; переживаем, в первую очередь из-за того, что есть противоборство; действуем, причем достаточно активно. Но кроме всего этого, мы ведь еще вдобавок и *думаем!* Именно фактор наличия в игре мышления И.Хейзингой оказался почему-то упущенным. Восстановим его, зафиксировав, что игра обязательно связана с *мышлением*.

Эта на первый взгляд небольшая добавка к списку факторов оказывается принципиальной, поскольку она ставит все на свои места. Именно потому, что мы в игре *думаем*, мы к ней относимся серьезно. И поскольку мы в игре именно *думаем*, она часто приобретает для нас сакральный смысл — ведь мышление всегда рассматривалось как что-то «надчеловеческое», «сверхестественный» или «внеприродный» феномен.

Потеря произошла по простой причине: в игре мышление неотделимо от действия, действие в игре и есть мышление, и раз уж игра как действие оказалась зафиксированной, то второй раз называть тот же феномен другим словом и в самом деле «несистематично».

Обратим внимание на то, что мы, анализируя феноменологию, не нашли ничего, что составляло бы в игре единство внутреннего и внешнего, но, выйдя за рамки этой феноменологии, вдруг обнаружили то, что безуспешно искали — игра оказалось единством мышления и деятельности, а это уже что-то, что может претендовать на сущность, или, по крайней мере, вести к этой сущности.

Итак, мы подошли к тому главному вопросу, который, на наш взгляд, разрешает разнообразные парадоксы и странности и задает совершенно рациональный взгляд на игру. Раз в игре слиты воедино мышление и деятельность, то что это все-таки — *деятельность* или *мышление*?

И.Хейзинга отвечает на этот вопрос однозначно: «...мы можем назвать игру с точки зрения формы некоей свободной

деятельностью...». Он видит в игре деятельность, но при этом оговаривается, что это только форма. А что же содержание? Выскажем тезис, который, возможно, будет неоднократно подвергаться критике. Содержанием игры выступает мышление, и поэтому *сущностью игры является то, что она представляет собой внешнюю, «социальную» (по словам Л.С.Выготского [4]), деятельностьную форму мышления.*

Представление об игре как о мышлении мгновенно выстраивает всю систему ее характеристик в безусловной и простой логике. Мышление серьезно, оно не бывает иным, и поэтому отношение к игре — серьезное. Мышление всегда символично, оно оперирует не реальными предметами, а знаками, и поэтому игра является условной. Мышление никогда не пересекается с реальностью — и поэтому игра происходит в выделенном месте и в выделенное время. Мышление функционально только тогда, когда оно последовательно, — и правила игры становятся выше побуждений. Мышление диалектично — и поэтому игра становится противоборством. Мышление всегда аффективно окрашено — и именно это делает игру незабываемым переживанием. Наконец, мышление позволяет человеку знать то, что недоступно непосредственному наблюдению, — и поэтому игра как мышление становится особой деятельностью сакрального характера, и причастность к ней — это причастность к тому, что недоступно другим.

Мышление является всеобщим — и поэтому все те атрибуты, которые Й.Хейзинга находил повсюду, на самом деле — атрибуты не игры, а мышления. И его формула «игра есть протокультурное образование» теряет свою таинственность и загадочность и превращается в банальность: «человеческая культура порождена мышлением».

Следует обратить внимание, что мышление во внешней форме реализуется не только в игре. Так, *священнодействие* яв-

ляется внешней формой мышления, но не игрой. Это — внешняя форма *мистического мышления* (так называют определенный уровень развития мышления, наблюдаемый и в филогенезе — как исторически и культурно определенная форма, и в онтогенезе — как определенная возрастная форма), впрочем, отнесение мистического мышления к мышлению вполне обоснованно может быть оспорено, но то, что это — вид *психического действия* — безусловно, и *культовое действие* является его внешней формой. Внешней формой мышления являются и различные *зрелища*. Здесь наблюдается интересное сочетание, когда для исполнителей действия это — игра (как в театре, так и на футболе), а для зрителей — это, безусловно, некое очень аффективно окрашенное *воображение* во внешней форме, которое, тем не менее, игрой не является. Внешней формой психического действия выступает и *искусство*, которое тоже вряд ли можно считать игрой. Совершенно новой, буквально у нас на глазах родившейся внешней формой мышления являются *интернет-поиск* и *интернет-коммуникация*, особенно *коммуникация в социальных сетях* (мы как-то об этом не задумываемся, но именно если смотреть на это как на внешнюю форму мышления — все «парадоксы» и «несуразности» коммуникации в интернете мгновенно и тривиально разрешаются). Различение всех этих видов внешней формы мышления — отдельная тема, мы же подняли этот вопрос исключительно для того, чтобы снять различные представления игры как «всепроникающей деятельности» и «вездесущей сущности», поставив ее в ряд с другими, не менее важными и содержательными типами мышления.

Особо отметим, что с позиции сформулированного нами принципа совершенно неуместными оказываются и интерпретации как игры такого действия, как *война*. Очевидно, что наличие в войне противоборства есть не признак игры, а признак

той конфликтности, которая присуща всей человеческой деятельности. Формула «война есть продолжение политики иными средствами» действительно очень глубока и представляет переход от мира к войне как процесс, аналогичный психическому процессу *экстериоризации*, но только социально-политического рода: когда политическая деятельность из символической переходит в состояние реального испытания соотношения сил и ресурсов противоборствующих сторон. Безусловно, это — повод для проведения аналогии и для исследования того, является ли аналогия случайной или закономерной. Но столь же безусловно, что эта аналогия не дает нам оснований объявлять войну игрой.

Если принять сформулированный нами выше тезис о том, что игра является внешней формой мышления (можно сказать и более широко — психической деятельности), то становятся очевидными те функции, которые она может исполнять:

- **развития мышления** — и тогда внешняя, игровая форма этого мышления

- нужна и полезна тогда, когда внутренняя еще не сформирована (как это имеет место в детской игре, в интеллектуальных играх, в ролевых играх, в достаточно широко распространенных имитационных играх и симуляторах),

- тормозит развитие, когда человек уже готов перейти от внешней формы к внутренней либо когда внутренняя форма уже давно сформирована;

- **диагностики мышления** — и тогда внешняя, игровая форма

- нужна и полезна, если риски диагностики мышления в реальной ситуации существенно дороже, чем конструирование соответствующей игры¹;

- вредна, если не установлена, с точки зрения функционирования мышления, идентичность игровой ситуации той деятельностью ситуации, по отношению к которой диагностируется мышление человека;

- **решения проблем**, которые внутренними формами мышления «не берутся» — это стандартный «ход» человеческого сознания, описанный еще Л.С.Выготским: когда человек не в состоянии решить какую-то задачу внутренними психическими средствами, он эти средства «выносит наружу» и начинает решать задачу «вовне», во внешней деятельности (происходит, как это принято называть, *экстериоризация* процесса мышления); с этой точки зрения организация мышления во внешней, игровой форме вполне оправдана и может быть достаточно продуктивной, как это имело место в некоторых оргдеятельностных или ролевых играх).

Следует отметить, что для конкретной игры успешность или безуспешность реализации той или иной из перечисленных выше функций зависит, по большому счету, от профессионализма — и разработчиков игры, и тех, кто эту игру использует.

Например, одним из важнейших моментов проведения игры является организация *рефлексии*, т.е. обсуждения, осмысления и фиксации в виде тех или иных формул или схем, результатов и событий каждого такта игры. В игре, выполняющей функцию **развития мышления**, рефлексия обеспечивает движение от внешней формы к внутренней; в игре, обеспечивающей **решение проблем**, — позволяет осуществлять управление процессом; в игре **диагностической** — фиксировать оцениваемые параметры. Игнорирование или поверхностное отношение к рефлексивной компоненте игры приводит к тому, что игра перестает выполнять свою функцию и превращается в активность безо всякого практического (если говорить об образовании — педагогического) результата.

¹ Следует, однако, отметить, что мышление существенно зависит от той деятельности, в которой человек участвует, и поэтому диагностирование человека, не погруженного в соответствующую деятельность, может дать совершенно некорректные результаты; в профессиональном образовании в таких случаях обычно сначала прибегают к различного рода технологиям погружения в деятельность (практики, ординатура, стажировки и пр.).

Непрофессионализм разработчика также может порождать весьма серьезные проблемы, например, *проблему фальсификации* деятельности в игре.

Мы столкнулись фактически с одной и той же ситуацией три раза подряд. Все три варианта игры использовали одну и ту же схему конкурентного взаимодействия: у игроков есть определенные ресурсы, есть правила их использования (по которым этих ресурсов всегда на всех не хватает), есть источники дополнительных ресурсов (они также ограничены), которые предъявляют свои требования. Эти требования также противоречат друг другу, но их надо как-то совмещать. Есть действия, которые можно совмещать с этими ресурсами, и есть цель игры, которая является конкурентной. Смысл игры состоит в том, что, освоив довольно несложные правила и убедившись, что своими силами, выполняя их, достигнуть цели невозможно, игрок начнет придумывать способы достижения цели «за счет других», где-то успев впереди остальных получить ресурс из того или иного источника, где-то обхитрив, где-то скооперировавшись с соседом, и т.д.

И вот эта схема, безусловно полезная и целесообразная для освоения именно конкурентного мышления, вдруг начинает вкладываться в сюжеты управления в сфере образования. Причем в весьма странной форме.

Первый сюжет был игрой «директоров школ», причем среди ресурсов, которыми приходилось манипулировать, были не только «финансы» и «материальное обеспечение», но и «учителя» и «школьники». Т.е. «директор» в каждый ход принимал решение о том, сколько детей он будет учить и сколько учителей ему для этого нужно. Недостающих он тут же набирал, лишних — увольнял. На конференции, где была представлена эта игра, ее авторов чуть не «съели»: ни один директор школы, если он в здравом уме, не будет увольнять и нанимать учителей исходя из конъюнктуры (именно так выразились те несколько человек — участни-

ков конференции, которые сами работали директорами школ или заместителями директоров). Что совершенно понятно: образовательный процесс в школе осуществляется не отдельными учителями, а целостным педагогическим коллективом, который складывается годами. А игра предназначалась для подготовки будущих «менеджеров образования».

При всей увлекательности и эффективности (с точки зрения развития конкурентного мышления) игра вдруг обрела совершенно угрожающий ореол средства, которое может послужить разрушению образования руками людей, которые даже не понимают, что сформированные в игре их представления об управлении образованием — фальсификация! А ведь именно в этот момент министр образования Москвы проводил широкомасштабную акцию по «слиянию» школ с тем, чтобы довести их количество до тысячи с небольшим, и одновременно готовил специально «тысячу менеджеров» для того, чтобы поставить их во главе этих слитых школ. Нетрудно понять чувства людей, которые реально работают в образовании, при виде этой игры, приобретающей в контексте реальных процессов демонический характер!

Аналогичный сюжет, только с «деканами факультетов», присутствовал и в другой игре — про «университет». Ресурсами были «диссертации», которые «писались» «научными сотрудниками», потом «продавались» (sic! — А.Б.) «деканам», потом «написанные» и «купленные» диссертации «защищались» с участием представителей «министерства» и «ВАКа», и в итоге среди «деканов» возникала конкуренция в борьбе за кресло «ректора», а «научные сотрудники» боролись за возможность стать «деканами», чтобы не «писать» диссертации, а «покупать» их. Не правда ли, сюжет, по меркам научно-педагогического сообщества, каким бы неудовлетворительным само оно ни было, оскорбительный? Как мы видим, само существование этой игры есть факт фальсификации целой сферы человеческой деятельности!

Третий сюжет аналогичной структуры касался управления университетами. А ресурсами, которыми предлагалось игрокам манипулировать, было, помимо «бюджетных субсидий», «договоров с инвесторами» и «инновационных проектов», еще и количество студентов и преподавателей. Не правда ли, замечательная система: сегодня пару сотен профессоров уволил, а завтра — снова нанял! Нет ли лучшего средства разрушения университетской науки, научных и педагогических школ, чем предложенное авторами игры?

Думаем, что приведенных примеров достаточно для того, чтобы зафиксировать тот факт, что игра как педагогическое средство может оказаться не только бесполезной или бессмысленной, но и чрезвычайно опасной!

Рассмотрим представленную нами проблему фальсификации с точки зрения сформулированного взгляда на игру как внешнюю форму мышления. Совершенно понятно, что мышление беспредметным не бывает. И поэтому игра всегда проводится на каком-то предметном материале — а именно в виде некоей квазидеятельности. Исходя из соображений мотивации и «приближенности к практике», обычно вид и тип деятельности подбирается более-менее знакомый для аудитории. И поэтому ректорам предложат, скорее всего, игру на материале управления вузами, преподавателям вузов — на материале взаимодействия внутри вуза, а директорам школ — на материале управления школой в рамках некоторой административной системы.

С другой стороны, совершенно очевидно, что условный, символический характер человеческого мышления определяет и условный, символический характер игры. И в силу этой условности тот предметный материал, на котором развивается игра, будет гарантированно искажен. Но при этом грань между «легким искажением» и «фальсификацией» соответствующей деятельности мы провести не сможем — ее на самом деле нет! Проблема ведь не в том, что деятельность

искажена, а в том, воспринимают игроки игру как условное, абстрактное действие, лишь маркированное элементами некоторой деятельности, или как саму эту деятельность!

Совершенно понятно, что уже опытному директору школы такая «игра про управление школой» вреда принести не сможет — он мгновенно отбросит искажение как не относящееся к делу. И либо увидит за этим искажением суть игры и прекрасно сыграет, освоив новые навыки мышления (как в нашем примере — конкурентного), либо не увидит, и тогда для него игра (т.е. мышление) просто не состоится. Труднее придется студенту, который собственного опыта не имеет: для того, чтобы отвлечься и абстрагироваться от искаженных условий, ему необходим чужой опыт (например, стороннего эксперта), который позволит отделить суть игры от ее материала. А если этого опыта нет, то результат будет плачевным: игравший сочтет, что игра, в которую он играл, тождественна соответствующей деятельности и, войдя в эту деятельность, начнет в ней играть. Понятно, что результаты могут быть разрушительными.

Таким образом, мы видим, что с точки зрения разделения сути игры и ее материала оказывается, что близость к реальным отношениям в соответствующей сфере деятельности только мешает: чем более правдоподобны и знакомы отношения, тем труднее отличить игру от соответствующей деятельности. Именно поэтому некоторые специалисты считают необходимым максимально исказить отношения в самом предметном материале, чтобы человек самостоятельно, интуитивно преодолел этот материал, отбросив искажения, и самостоятельно увидел суть игры.

Однако расчет на то, что что-то произойдет «само собой», с педагогической точки зрения — плохой расчет. Да и практика показывает, что «само собой» это не происходит. В результате игра оказывается «грязной» — игроки не понимают, во что они играют. Как сделать так, чтобы игра все-таки была «чистой»? Думаем, что

для этого важна не столько степень искажения материала игры, сколько возможность игрокам с самого начала разделить игру и материал, понять, во что и про что мы играем. Это можно сделать, например, на постустановочной рефлексии, когда правила игры объявлены и каждый может подумать и сказать, про что эта игра. На наш взгляд, «проблема фальсификации» состоит не столько собственно в фальсификации, сколько в обеспечении именно *чистоты* игры — чтобы игроки адекватно понимали, «про что» они играют.

Подводя итог обсуждению *проблемы фальсификации деятельности* в игре, мы можем заключить, что одним из важнейших факторов успешности применения игры является умение соразмерить искажение деятельности и адекватность этой деятельности, необходимо чувство меры, которое требует профессионализма. Именно поэтому, на наш взгляд, появившееся во ФГОСах требование использовать игры как в среднем, так и в высшем образовании без обеспечения должной профессиональной подготовки не то что по разработке — просто по употреблению игровых технологий порождает *принудительную профанацию* игровых технологий в преподавательской среде и грозит очень серьезными последствиями не только для образования, но и для общества в целом.

В заключение отметим, что, сформулировав гипотезу о сущности игры, мы получили ответы на ряд достаточно серьезных вопросов, но тем не менее обнаруживаем еще целый пласт проблем, требующих тщательного исследования.

Здесь следует упомянуть уже названную выше проблему различия игры от других внешних форм мышления (а также и других видов психических действий). Кроме того, можно заметить, что если из перечисленных нами функций игры употребление в той или иной конкретной

ситуации второй из них (диагностика) и третьей (решение проблем) определяется вполне прагматическими соображениями, то необходимость употребления первой — самой главной и важной с точки зрения образования — на самом деле, совершенно неясна. Когда, зачем и какое мышление нужно развивать у школьника, студента или уже сложившегося специалиста — вопрос, на который ответа пока нет.

Вопрос этот не банален — наблюдения показывают, что большая часть развития в рамках нашей системы образования проходит «вхолостую», его результаты в основной своей части утрачиваются, а мышление уже в рамках средней школы начинает постепенно деградировать, лишь слегка пробуждаясь на первых курсах института. И даже такие «технологичные» подходы, как *развивающее обучение*, по прошествии десятилетий оставляют в личности человека только чисто эмоциональный след.

Для того чтобы хотя бы частично ответить на все поставленные вопросы, необходимо детально разобраться в отношении между мышлением и деятельностью. Уже знакомый нам метод столкновения результатов внешнего и внутреннего (интроспективного) наблюдения этих феноменов и здесь оказывается достаточно продуктивным. Но это — тема уже другого исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хейзинга Й. Homo ludens. Человек играющий. Опыт определения игрового элемента культуры. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2011. 146 с.
2. Бёрн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. СПб.; М.: Изд-во «Университетская книга», 1998. 247 с.
3. Эльконин Б.Д. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
4. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Полн. собр. соч. М.: Педагогика, 1983. Т. 3. 368 с.

Социальное партнерство государства и конфессий в духовно-нравственном образовании школьников¹

И.В.Метлик

Аннотация. Восстановление с 2012 г. в российской общеобразовательной школе религиозно-нравственного образования по выбору семьи школьника образует сферу совместной компетенции государства и конфессий. В статье рассматривается процесс формирования системы государственно-церковного партнерства в духовно-нравственном образовании учащихся российской школы. С учетом анализа практики в регионах России представлена обобщенная модель деятельности религиозной организации как института общественного участия в этой системе.

Restoration since 2012 at the Russian comprehensive school of religious and moral education at the choice of a family of the school student forms the sphere of joint competence of the state and confessions. In article process of state and church partnership system formation in spiritual and moral education of pupils of the Russian school is considered. Taking into account the analysis of practice in regions of Russia the generalized model of activity of the religious organization as institute of public participation in this system is presented.

Ключевые слова. Государство, школьники, духовно-нравственное воспитание, социальное партнерство.

State, school students, spiritual and moral education, social partnership.

С 2009 г. в ряде регионов, а с 2012 г. во всех субъектах России в общеобразовательной школе введена новая предметная область воспитательной направленности «Основы духовно-нравственной культуры народов России». В дальнейшем это название было изменено в начальной школе на «Основы религиозных культур

и светской этики» (ОРКСЭ). Так называется и комплексный учебный курс, включающий шесть учебных модулей, один из которых изучается по выбору семьи школьника — четыре модуля по религиозным культурам (православному христианству, исламу, буддизму, иудаизму) и два альтернативных модуля по светской (гражданской) этике и религиоведению. Фактически речь идет о восстановлении в современной российской школе традиционного религиозно-нравственного образования детей по выбору их семьи. К середине 2000-х гг. такие учебные предметы и курсы по разным классам изучали уже примерно 5–8 % школьников [1].

Предметная область ОРКСЭ в настоящее время включена в обязательную часть учебного плана в минимальном, фактически экспериментальном формате — в 4 классе (1 ч в неделю, всего 34 ч). Тем не менее, несмотря на минимизированный и в некоторых отношениях искаженный формат преподавания («комплексный курс» вместо группы учебных предметов), это уже формирует новую для нашей системы образования и в целом общества социально-педагогическую реальность.

Новизна заключается в основном в двух явлениях. Первое — прямое участие родителей, семей в выборе учебной дисциплины мировоззренческой воспитательной направленности для своего ребенка, преподавание которой в общеобразовательной школе гарантируется государством. Второе — участие религиозных организаций (конфессий) в преподавании соответствующих учебных дисциплин по религиозным культурам, в духовно-нравственном образовании

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 15-06-10648а.

школьников, которое является целью этого преподавания.

Предметом нашего рассмотрения является складывающаяся практика участия общественных институтов в духовно-нравственном образовании школьников и, в ее рамках, практика государственно-церковного партнерства. Духовно-нравственное образование понимается здесь как изучение школьниками (по выбору родителей или законных представителей) традиционной религиозной культуры и их воспитание, формирование ценностно-смысловой сферы и нравственных установок. При этом понятно, что рассматриваемая практика является составной частью целостного образовательного процесса в школе.

Качественно новым условием государственно-церковного партнерства в духовно-нравственном образовании с введением ОРКСЭ стало то, что преподавание религиозной культуры в государственных и муниципальных общеобразовательных организациях является теперь сферой **совместной компетенции** государства и ответствующих конфессий.

Такая ситуация постепенно складывалась в нашей системе образования по мере расширения преподавания религиозных культур в регионах, она стала уже и предметом научно-педагогических исследований [2].

Участие конфессий в духовно-нравственном образовании школьников до 2009 г. регламентировалось на региональном уровне. Федеральный уровень был представлен только информационно-методическим материалом Министерства образования и науки Российской Федерации с примерным соглашением о сотрудничестве органа управления образованием субъекта РФ и РПЦ. В этом примерном соглашении были зафиксированы основные направления взаимодействия государственного органа исполнительной власти в сфере образования и религиозной организации, кото-

рые могут закрепляться в соглашениях, договорах о сотрудничестве, заключаемых в регионах. Его разработка и публикация способствовала упорядочению государственно-церковных отношений в этой сфере в субъектах Российской Федерации и в целом их развитию. В письме также было отмечено, что «подобные соглашения могут заключаться с централизованными религиозными организациями других религий, составляющих неотъемлемую часть исторического и культурного наследия народов России с учетом особенностей их структурирования и функционирования на территории субъекта Российской Федерации» [3].

Данный материал сыграл положительную роль в части юридической проработки и корректной терминологической фиксации, формулирования основных позиций взаимодействия, социального партнерства государства и конфессий в духовно-нравственном образовании школьников.

Были зафиксированы такие позиции, как участие конфессии в «решении вопросов обеспечения прав граждан на свободное и добровольное приобщение их детей к ценностям и традициям православной культуры в государственных и муниципальных общеобразовательных учреждениях с учетом законных интересов и прав представителей других религиозных организаций и нерелигиозной части общества»; в решении организационных вопросов, связанных с преподаванием этих предметов, развитием их учебно-методического обеспечения и научно-педагогической базы; подготовкой, повышением квалификации и «получением рекомендаций педагогами, желающими преподавать данные предметы»; проведении экспертизы содержания учебников и образовательных материалов, предназначенных для преподавания этих учебных предметов.

В дальнейшем эти же позиции получили отражение в нормативных доку-

ментах и методических материалах по ОРКСЭ. Отметим разработанное в 2007 г. «Примерное соглашение о сотрудничестве органа управления образованием субъекта Российской Федерации и централизованной религиозной организации...» [4].

С 2009 г. участие конфессий в духовно-нравственном образовании школьников регламентируется документами и материалами по ОРКСЭ федеральных органов власти, в том числе Минобрнауки России, а с 2012 г. и Законом «Об образовании в Российской Федерации».

В числе основных сфер участия или функций конфессий можно выделить три основных:

- 1) участие в определении содержания образования по религиозной культуре;
- 2) участие в разработке соответствующего учебно-методического обеспечения;
- 3) участие в подготовке педагогов по религиозной культуре, включая разработку и реализацию профессиональных образовательных программ.

Кроме этого, участие конфессий предусматривается в собственно образовательной деятельности (консультации и поддержка учителей в разработке и проведении уроков, внеурочных занятий, участие во внешкольных мероприятиях и др.). Представители конфессий также могут участвовать в обеспечении информированного и добровольного выбора родителями определенной религиозной культуры для изучения их детьми, присутствуя и выступая на родительских собраниях в школах [5, п. 2.2]. Конфессии могут взаимодействовать с федеральными и региональными органами государственной власти и органами местного самоуправления в определении возможностей и условий изучения религиозных культур в системе общего образования.

В 2009 г. одним из четырех основных принципов апробации ОРКСЭ был указан принцип «взаимодействия орга-

нов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих управление в сфере образования, с религиозными организациями» [6]. Для координации участия религиозных организаций при введении ОРКСЭ на федеральном уровне был образован специальный Межведомственный координационный совет, в состав которого вошли представители всех заинтересованных конфессий¹. В совете проходили обсуждение и согласование основные документы, инструктивные и методические материалы, направляемые затем в регионы. В их числе есть специальное письмо Министерства от 21 мая 2010 г. конкретно по вопросам участия конфессий. В нем органам управления образованием в регионах рекомендуется «организовать привлечение представителей религиозных организаций или уполномоченных религиозными организациями специалистов для участия в решении следующих задач: обеспечения свободного выбора родителями школьников изучения их детьми модулей по основам религиозных культур в рамках апробации; организации курсов повышения квалификации и (или) переподготовки педагогических работников общеобразовательных учреждений, включая участие в реализации образовательных программ по соответствующим модулям комплексного курса» [7].

С 2012 г. основные функции конфессий в духовно-нравственном образовании школьников закреплены, как было указано, в статье 87 Закона «Об образовании в Российской Федерации» [8].

Это норма (часть 3) об экспертизе в централизованных религиозных организациях примерных основных образовательных программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), направ-

¹ Образован приказом Минобрнауки России от 24 ноября 2009 г. № 667, приказом от 19 сентября 2012 г. № 738 преобразован в Межведомственный совет.

ленных на получение обучающимися знаний об основах духовно-нравственной культуры народов Российской Федерации, о нравственных принципах, об исторических и культурных традициях мировой религии (мировых религий). Предмет экспертизы — соответствие «вероучению, историческим и культурным традициям этой организации».

Такая экспертиза фактически означает согласование содержания образования по религиозным культурам с соответствующими религиозными организациями. На основании этого содержания затем разрабатывается учебно-методическое обеспечение, ведется подготовка педагогических кадров. Порядок проведения конфессиональной экспертизы ПООП общего образования излагается в методических материалах Минобрнауки России по данному вопросу [9].

В часть 6 статьи 87 включена норма о привлечении религиозных организаций к учебно-методическому обеспечению соответствующих учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей). В части 12 статьи 87 закреплена норма о возможности для педагогов, преподающих указанные учебные предметы, курсы, дисциплины (модули), получать общественную аккредитацию в централизованных религиозных организациях в целях признания уровня их деятельности «отвечающим критериям и требованиям, утвержденным централизованными религиозными организациями в соответствии с их внутренними установлениями». Порядок ее проведения «устанавливается проводящей такую аккредитацию централизованной религиозной организацией». Общественная аккредитации в конфессии предусмотрена по желанию педагога, она не обязательна для учителей, преподающих, в частности, православную культуру. Право на преподавание религиозной культуры в школе учителю дает не религиозная организация. При этом теологическое образование в вузах, являющееся, по сути, высшим уровнем образования по религиозной культуре,

согласно той же статье закона, реализуется преподавателями, рекомендованными конфессией: «Учебные предметы, курсы, дисциплины (модули) в области теологии преподаются педагогическими работниками из числа рекомендованных соответствующей централизованной религиозной организацией» (часть 5).

Статья 87 Федерального закона является первой законодательной новеллой такого рода в российском праве, и, очевидно, ее нормы будут дорабатываться, уточняться. В том числе, в части более определенной фиксации полномочий конфессий и условий их реализации. Зачастую закон не формирует социальную практику, а идет вслед социальным изменениям, фиксируя уже сложившиеся или складывающиеся социальные отношения, вызванные общественными потребностями. Сейчас к допуску учителей по религиозным культурам религиозными организациями недостаточно готовы и государство, и школа, и сами эти организации. В будущем, возможно, в этой сфере будет шире применяться пока что редкая у нас практика совместного допуска педагога к преподаванию религиозной культуры государством и конфессией, как это принято в светской школе большинства государств [10], и тогда это будет закреплено в законе. Также можно прогнозировать развитие нормативной базы в этой сфере на уровне регионов с целью лучшего учета, отражения региональной национально-культурной и конфессиональной специфики. Это также соответствует мировой практике, в русле которой у нас происходит формирование государственно-конфессиональных отношений в области образования в постсоветский период. За рубежом участие конфессий в духовно-нравственном образовании школьников в процессе изучения ими религий в светской (государственной, муниципальной) школе по большей части нормируется на региональном и местном уровнях. На обще-

государственном уровне закрепляются только самые общие гарантии [11].

С учетом вышесказанного, взаимодействие государства и конфессий в духовно-нравственном образовании школьников становится в настоящее время уже не просто результатом доброй воли государственных и церковных организаций, а приобретает обязательный характер. Следствием этого является необходимость освоения новых компетенций руководителями и работниками образования, религиозными организациями, их руководителями и работниками. В практическом плане с введением ОРКСЭ организация государственно-церковного партнерства в духовно-нравственном образовании школьников становится и частью обязательной профессиональной подготовки соответствующих категорий работников и руководителей образования. Также и в церковных организациях идет развитие необходимых организационных структур, ведется подготовка специалистов, участвующих в реализации полномочий конфессии.

Для российских религиозных организаций это особенно трудная задача. Они зачастую не имеют необходимых кадровых, материальных ресурсов и главное — опыта. Подготовленных специалистов в этой сфере мало, и здесь не может быть использован дореволюционный опыт, поскольку преподавание религиозных культур существенно отличается от религиозного образования в дореволюционной школе по своей методологии, целям и содержанию образования и по условиям взаимодействия конфессий с государством.

Религиозное образование, близкое к дореволюционной практике, включающее «обучение религии», приобщение детей к религиозной практике в настоящее время законом гарантировано только в частных (негосударственных) общеобразовательных организациях. Согласно той же статье 87 (части 7, 8, 10, 11), оно полностью отнесено к компетенции ре-

лигиозной организации, в отличие от преподавания религиозной культуры, как указано выше — сферы совместной компетенции государства и конфессий.

Выстраивание сферы совместной компетенции государства и конфессий в духовно-нравственном образовании школьников может быть проиллюстрировано конкретными действиями, мерами, устойчивыми социальными взаимодействиями и отношениями, в совокупности формирующими систему государственно-церковного партнерства. Типичными примерами здесь могут служить взаимоотношения органов государственной власти в регионах России с епархиями — административными единицами РПЦ, которые примерно соотносятся с регионами или их крупными частями. Именно на этом уровне в основном складываются и отрабатываются конкретные механизмы партнерства, и у нас это наиболее типичная ситуация вследствие этноконфессионального состава населения¹.

Практику можно структурировать по выделенным выше направлениям участия конфессий в духовно-нравственном образовании. При ее характеристике ниже используются результаты оценочного исследования, основанного на личных наблюдениях автора, мониторинге открытых публикаций, а также на материалах ежегодного анкетирования епархий Синодальным отделом религиозного образования и катехизации РПЦ.

Участие в определении содержания образования по религиозной культуре ре-

¹ Участие в ОРКСЭ организаций других конфессий требует отдельного рассмотрения вследствие выраженной специфики. Более подготовленными к реализации своих функций являются иудаистские организации, опирающиеся на опыт изучения иудаизма в светской школе Израиля и развитой системы еврейского национального образования в России, в том числе общего. Организации мусульман и буддистов формируют такие возможности в основном в регионах с большой долей населения, исповедующего ислам или буддизм.

ализуется прежде всего на федеральном уровне, путем экспертизы примерных основных образовательных программ, согласования содержания образования в координационных органах (Межведомственный совет по ОРКСЭ). Конфессиональная экспертиза основных учебников по религиозным культурам в рамках ОРКСЭ пока законодательно не закреплена. Данный вопрос находится в процессе проработки порядка проведения такой экспертизы (отдельно или в рамках введенной недавно общественной экспертизы учебников). Тем не менее, все основные учебники по «Основам православной культуры» (ОПК) в рамках ОРКСЭ прошли экспертизу в экспертной организации РПЦ по инициативе учебных издательств и авторов, что положительно повлияло на их качество. К началу периода обновления федеральных перечней учебников (2017 г.) такая экспертиза должна быть так или иначе закреплена.

На региональном уровне разработка в епархиях или с участием специалистов епархий вспомогательного учебно-методического обеспечения по ОПК ведется в большинстве регионов. Такой опыт есть в Москве и Санкт-Петербурге, во многих областях (Вологодской, Калужской, Калининградской, Курганской, Ленинградской, Новосибирской, Оренбургской, Ростовской, Рязанской, Томской и др.). Пособия, наглядные материалы, другие элементы учебно-методического обеспечения разрабатываются непосредственно специалистами епархии или в соавторстве со светскими специалистами, методистами, учителями. В основном это несколько отдельных пособий, но есть и опыт системного «производства» учебно-методических материалов по ОПК, если в епархии создан крупный методический центр. Например, комплект учебно-методических материалов в помощь учителям ОПК подготовлен епархией в Приморском крае вместе с краевым Институтом развития образования, в Курганской области — при участии Курган-

ской епархии. Популярное электронное пособие — виртуальная экскурсия по храму — разработано в Томской епархии, подобные видео-пособия сделаны в Бурятии; в Якутской епархии — пособия по ОПК на якутском языке.

Также в епархиях проводится экспертиза вспомогательных учебных и методических материалов по православной культуре, создаваемых в регионе светскими специалистами, учителями. Осуществляется и обмен методическими материалами между епархиями и регионами непосредственно (в некоторых епархиях созданы тематические сайты, почти все имеют странички в интернете), через совместные межрегиональные мероприятия по ОРКСЭ. Около половины епархий уже практически участвуют (в разных формах) в подготовке учителей в форме повышения квалификации (лекции, занятия по соответствующим разделам). В регионах, где есть кафедры православной теологии, подготовка учителей с участием епархии проводится и на базе университетов (Рязанская, Ярославская и др. области).

Специалисты от епархии, в том числе светские ученые, теологи, педагоги, участвуют и в разработке профессиональных программ по ОРКСЭ в части предметно-методической подготовки по ОПК. В нескольких регионах совместно разрабатываются и реализуются уже не только краткосрочные программы повышения квалификации, но и программы профессиональной переподготовки и профессионального педагогического образования, обеспечивающие полноценную качественную предметную подготовку учителя религиозной культуры. В Калининградской области двухгодичная программа профессиональной переподготовки «Основы теологии и духовно-нравственного образования» реализуется областным Институтом развития образования совместно с епархией. В Уральском государственном педагогическом университете в Екате-

ринбурге при участии епархии, помимо повышения квалификации, открыты педагогический бакалавриат (4 года) и магистратура по специальности «Педагогика духовно-нравственного воспитания», в рамках которых также готовятся учителя по ОРКСЭ. В Курганской епархии реализуется проект переподготовки учителей на факультете профессиональной переподготовки Института развития образования и социальных технологий Курганской области по 540-часовой (плюс 36 ч практики) программе, часть которой разрабатывается и преподается представителями епархии и привлеченными ею специалистами, часть — сотрудниками ИРОСТ и управления образования Курганской области.

В епархиях создаются и действуют методические, образовательно-методические центры, кабинеты для поддержки, консультирования учителей ОПК, в основном на базе епархиальных отделов образования. Такие центры, хотя бы с 1–2 сотрудниками, созданы уже в большинстве епархий. В нескольких епархиях такие крупные центры работают не только на свой регион, но и на другие. Иногда такие центры создаются и функционируют совместно с институтами развития образования, вузами или на их базе. В Красноярском крае создана профильная лаборатория с участием епархии, краевого министерства образования и науки, института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

Подобные центры решают задачи не только методической поддержки, но и педагогической и профессиональной экспертизы учебно-методических материалов по ОПК, организации профильных мероприятий в регионе, олимпиад, конкурсов для учащихся и профессиональных конкурсов для педагогов, проводят научные исследования в области духовно-нравственного образования, воспитания, социализации детей, публикуют и

распространяют образовательные материалы разных жанров.

При обобщении результатов практики, сложившейся к 2015 г. (три года преподавания ОРКСЭ в штатном режиме) выделяются 4 группы епархий (соответственно регионов, территорий).

Первая группа, около 20%, где уже в целом сложилась и функционирует система государственно-церковного партнерства в духовно-нравственном образовании, в том числе организационно-методическая система деятельности епархии. Основная группа епархий, около 50%, где сложились основные элементы этих систем, прежде всего реализуется участие епархии в подготовке учителей ОПК. Следующая группа епархий, примерно 20%, где эти системы представлены пока условно, фрагментарно, отдельными элементами различной степени полноты и функциональности, еще не образующими устойчивой социальной практики. И примерно в 10% епархий по разным причинам система церковно-государственного партнерства в духовно-нравственном образовании пока не сложилась. Соответственно, и система деятельности епархий в этой сфере практически отсутствует. Это в основном недавно образованные епархии, епархии в отдаленных регионах, малонаселенных или с небольшой долей русского, православного населения.

Особый анализ ситуации в этой группе епархий показывает, что, помимо указанных объективных социокультурных факторов, здесь большую роль играют и социально-психологические факторы, связанные с отношениями руководителей церковных структур и государственных органов, в том числе межличностными. Сохраняются и ложные мировоззренческие стереотипы, недоверие в отношениях, причем с обеих сторон. Изменение ситуации в этих регионах и епархиях требует от государственной и от церковной администраций, вплоть до федерального уровня, специальной поддержки и

конкретных действий, специфических в каждом случае.

Опыт 10–15 «передовых» епархий и соответствующих регионов, где уже можно говорить о создании и устойчивом функционировании организационно-методической системы участия епархии в духовно-нравственном образовании школьников, позволяет сформулировать обобщенные модельные требования к ее построению. Прежде всего, такая система должна включать три основных компонента: организационно-управленческий, учебно-методический и компонент подготовки и сопровождения учителей православной культуры, которые должны быть все институционально оформлены, обеспечены в кадровом и материально-техническом отношении. Развернутые характеристики этой системы, образующие модель деятельности религиозной организации как института общественного участия, формулируются в следующих положениях:

1) наличие в епархии профильной организационной структуры в сфере образования (епархиальный отдел образования), включающей не менее 2–3 сотрудников по направлению преподавания религиозной культуры, духовно-нравственного воспитания в системе общего образования с опытом педагогической деятельности и работы в светских организациях, в том числе в органах управления образованием, имеющих необходимое постоянное материально-техническое обеспечение;

2) наличие системы организации работы такой структуры: уровни епархии и региона (части региона); районов и муниципальных образований (в епархии — благочиния); местный уровень (школа, церковный приход);

3) необходимый управленческий уровень и качество профессиональной коммуникации с органами власти и светскими образовательными организациями через действующие на постоянной основе государственно-церковные советы,

рабочие группы, реализацию нормативных документов (соглашения, договоры, протоколы), текущее рабочее взаимодействие;

4) создание и устойчивое функционирование учебно-методического подразделения (центр, лаборатория, группа специалистов) на базе или при участии епархиального отдела образования в контакте со светскими структурами, способного продуцировать качественное учебно-методическое обеспечение, осуществлять педагогическую и конфессиональную экспертизу учебно-методического обеспечения;

5) фиксированное нормативно-правовыми средствами постоянное участие специалистов епархии или рекомендованных епархией специалистов в подготовке, во всех формах, педагогических работников к преподаванию учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) православной культуры, не только ОПК в рамках ОРКСЭ, в части их предметного содержания в качестве штатных лекторов, преподавателей и т.п.;

6) фиксированное нормативно-правовыми актами постоянное участие специалистов епархии или рекомендованных епархией людей в разработке профессиональных программ всех уровней для подготовки педагогических работников к преподаванию учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) православной культуры, не только ОПК в рамках ОРКСЭ, в части их предметного содержания;

7) фиксированное нормативно-правовыми документами постоянное участие специалистов епархии или рекомендованных епархией кадров в разработке учебно-методического обеспечения по учебным предметам, курсам, дисциплинам (модулям) православной культуры, не только ОПК в рамках ОРКСЭ (согласно части 6 статьи 87 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»);

8) фиксированная нормативно-правовыми актами обязательная экспертиза всего разрабатываемого в епархии учеб-

но-методического обеспечения по учебным предметам, курсам, дисциплинам (модулям) православной культуры, не только ОПК в рамках ОРКСЭ, в специальном экспертном органе или уполномоченными специалистами епархии (согласно части 3 статьи 87 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»);

9) фиксированное нормативно-правовыми актами постоянное участие официальных представителей епархии (не обязательно священнослужителей) в выборах ОПК в школах на родительских собраниях на территории епархии, включая выступления на собраниях, а также участие представителей епархии в подготовке очередной ежегодной выборной кампании во взаимодействии с органами управления образованием;

10) перспективное системное планирование развития государственно-церковного партнерства в области образования на базе отдела образования и при участии других подразделений епархии (отделы по делам молодежи, социального служения, культуры и др.); деятельность в социокультурном окружении и по смежным направлениям деятельности (развитие подготовки педагогов, сотрудничество в системе дополнительного образования детей, проведение регулярных педагогических, научно-практических мероприятий, участие в разработке региональных и муниципальных программ развития образования, воспитания детей и молодежи и др.).

Такая полная, квалифицированно выстроенная и устойчиво функционирующая система в настоящее время оказывается значимой не только для епархии, но и для государства, деятельности региональных и муниципальных организаций в сфере образования. Понимание компетенций, условий участия конфессий сейчас значимо и для работников светской школы, для их ориентации в отношениях с церковными структурами в сфере совместных компетенций. Построение такой системы в епархии оказывает положительное воздействие

на качество деятельности в системе образования, уровень подготовки и знаний всех вовлеченных работников образования — от школьных педагогов до руководителей. И тем самым — на качество образования граждан, населения.

Учитывая современные тенденции и динамику формирования системы государственно-церковного партнерства в духовно-нравственном образовании школьников, а также перспективу расширения ОРКСЭ на все ступени общего образования, можно прогнозировать, что в течение 5–7 лет данная система в целом сложится на всей территории Российской Федерации. Это придаст новое качество российской школе как институту общего воспитания и обучения детей, сделает нашу школу более ориентированной на потребности россиян, более защищенной от внедрения деструктивных образовательных практик (сектантских, оккультно-религиозных, экстремистских и т.п.). Школа будет способна в большей мере решать задачу трансляции культуры народов России, формирования российской культурной и гражданской идентичности школьников. Но для этого еще потребуются значительные усилия государства и конфессий, педагогических и научных работников во всех регионах России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Предварительные результаты мониторинга... в регионах Российской Федерации. 24.04.2007. На сайте Общественной палаты РФ <http://www.oprf.ru>.

2. *Королькова И.В.* Взаимодействие государственной системы образования и Русской православной церкви в сфере духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2012.

3. Письмо Минобрнауки России от 13 июля 2007 г. № 03-1584.

4. Письмо Минобрнауки России «О преподавании учебных предметов по истории и культуре религий в школе» от 25 ноября 2009 г. № 03-831.

5. Регламент выбора... одного из модулей комплексного учебного курса ОРКСЭ. Пись-

мо Минобрнауки России от 31 марта 2015 г. 08-461.

6. Определена структура комплексного учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики». Электрон. ресурс: <http://old.mon.gov.ru/press/reliz/6463/>.

7. Письмо Минобрнауки России «В дополнение к методическим материалам по преподаванию курса ОРКСЭ» от 21 мая 2010 г. № 03-1032.

8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ.

9. Методические рекомендации по организации и проведению экспертизы ПООП всех уровней общего образования. Минобрнауки России. Электрон. ресурс: <http://www.fgosreestr.ru/expertises>.

10. Робберс Г. Государства и религии в Европейском Союзе (опыт государственно-конфессиональных отношений). М.: Институт Европы РАН, 2009.

11. Князькова Н.П. Гражданское и религиозное воспитание школьников в системе общего образования Германии: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2011.

Формирование субъектности на этапе дошкольного образования

Л.Л.Тимофеева

Аннотация. *Субъектность рассматривается современными науками о человеке как основа формирования индивида. Субъектность не является врожденным свойством, в дошкольном детстве необходимо обеспечить становление ребенка в качестве субъекта доступных ему видов детской деятельности. Актуальнейшей задачей сегодня является поиск путей формирования субъектности, деятельной активности ребенка в образовательном процессе, механизмов обеспечения поддержки и развития субъектности в образовании, определения роли дошкольного образования в ее формировании.*

Modern humanitarian sciences think of subjectness as a base for individual development. Seeing that subjectness is not an innate trait, it is necessary to ensure child's establishment as a subject of activities at hand. The search for the ways of subjectness development and child's activity in educational process as well as mechanisms for its support and advancement in education and the role of early childhood education in its development are considered to be of utmost importance.

Ключевые слова. *Субъект деятельности, субъектность, личностный потенциал, этапы, механизмы и условия становления субъектности.*

Activity subject, subjectness, personal potential, stages, mechanisms and conditions of subjecthood development.

Субъектность — это «интегративное свойство личности, которое позволяет осуществлять свободное целеполагание в деятельности, обусловленной самоуправляемой мотивацией, диалектически оперировать способами и совершать их конструктивную коррекцию в принципиально измененных условиях, инициативно и критически относиться к выдвиганию новых задач, выходящих за пределы заданной ситуации, инновационно рефлексировать, прогнозировать результаты деятельности и отношений» [1, с. 7].

Чаще всего вопросы поддержки становления субъектности в публикациях, посвященных дошкольному образованию, обсуждаются в связи с проблемой формирования предпосылок учебной деятельности, поскольку развитие любой деятельности — «это прежде всего процесс формирования субъекта этой деятельности, это проблема развития личности как субъекта этой деятельности» [2, с. 12].

А.Маслоу подчеркивал: «Индивид не рождается, а становится субъектом в процессе общения, деятельности и дру-

гих видов своей активности» [3, с. 116]. Таким образом, субъектность не является врожденным свойством, изначально присущим человеку, а позиция субъекта определенной деятельности не может складываться одномоментно. Она формируется на протяжении всей жизни человека. Так, задолго до школы, в недрах ведущих для дошкольников видов деятельности зарождаются важные стороны личности, которые лягут в основу такой ее комплексной характеристики, как позиция субъекта учебной деятельности. Все эти приобретения затем войдут в «золотой фонд зрелой человеческой личности» [4, с. 36].

В дошкольном детстве необходимо обеспечить становление ребенка в качестве субъекта доступных ему видов детской деятельности: игровой, познавательно-исследовательской, коммуникативной, самообслуживания и элементарного бытового труда, изобразительной, музыкальной, двигательной. В дальнейшем, уже во время обучения детей в первом классе, под руководством учителя, на основе сформированных в детском саду предпосылок и при соблюдении ряда условий происходит становление ребенка в качестве субъекта учебной деятельности, а также других аспектов готовности к школьному обучению [5, с. 28].

В.И.Степанский выделяет три этапа (линии) становления субъектности:

- осознание ребенком своего тела как источника ощущений, подчиняющегося его воле;
- осознание себя в качестве общественного существа, способного и к физической, и к социальной активности различного рода;
- осознание собственного индивидуального мира [6, с. 100–101].

Первый этап дает начало становлению механизма психической саморегуляции, превращению ребенка в субъекта предметно-манипулятивной деятельности. Параллельно реализуется вторая линия становления субъектности. Она связана

со сферой социальных взаимоотношений, возникающих в семье. По мере накопления социального опыта ребенок учится управлять своим поведением, осмысливать его. Третья линия представляет собой «осознание собственного индивидуального мира психического как себя самого и вместе с тем как некоторого объекта, о котором можно знать...» [6, с. 101].

Таким образом, в субъектности выделяется рефлексивное осознание человеком себя самого как физиологического индивида (соматическое Я), как общественного существа (социальное Я) и как индивидуальности, «характеризующейся собственным психическим миром, не тождественным психическому миру любого другого человека (психическое Я)» [6, с. 100].

В.В.Селиванов выделяет ряд стадий становления субъектности в период раннего и дошкольного детства. На стадии аморфной субъектности (от 1 года до 3—4 лет) происходит выделение себя из окружения, появление собственно познавательного отношения к действительности, т.е. возникновение субъекта как такового.

На стадии парциальной субъектности (с 4 до 6 лет) происходит освоение общественного поступка и способа действия, овладение «саморегуляцией основных видов физиологических отправлений и некоторых форм психической активности». При этом «реализация различных способов обращения с социальной действительностью и другими людьми осуществляется через игру» [7, с. 98].

Ребенок старшего дошкольного возраста, согласно результатам исследования развития субъектности в онтогенезе (В.И.Слободчиков), может действовать не только как исполнитель, но и как субъект.

Субъект и субъектность появляются, проявляются и развиваются в деятельности, в активности. В работах А.Н.Леонтьева, А.Г.Асмолова субъектность

рассматривается как одна из системных характеристик деятельности. С.Л.Рубинштейн в деятельности видел условие формирования и развития субъекта. Таким образом, категории «субъектность» и «деятельность» взаимосвязаны: деятельность человека является условием формирования и развития субъектности, субъектность — одно из условий включения человека в самостоятельную, развивающую деятельность.

В этой связи задачей педагогики является поиск путей и средств поддержания и стимулирования активности ребенка в образовательном процессе, а задачей педагога — их использование для организации деятельности детей, для создания условий, обеспечивающих максимальную реализацию личности как субъекта деятельности.

Однако не всякая деятельность является условием развития личности. Определяющее значение имеет то, как она осуществляется, сохранена ли ребенком в организуемой или поддерживаемой взрослым детской деятельности позиция субъекта. Именно от этого во многом зависит интерес дошкольника к деятельности, ее развивающий эффект.

Необходимый атрибут субъекта деятельности — наличие определенной цели. Любая совместная деятельность предполагает наличие единой или коррелирующих целей взаимодействующих сторон. Именно отношение к целевым основам деятельности и мотивам ребенка является основанием коренных различий моделей педагогического взаимодействия.

В жестких рамках авторитарной модели безраздельно господствуют цели, привносимые взрослым. Чаще всего они связаны с освоением определенной информации. Концептуально данная модель поддерживается идеологией формирования личности с заданными свойствами. Очевидно, что если субъектность, поддержка и развитие индивидуальности не рассматриваются как резуль-

тат образовательного процесса, им нет в нем места и на уровне методов, приемов организации взаимодействия участников образовательных отношений.

Подавление познавательной и личностной активности детей в рамках авторитарной модели построения педагогического взаимодействия, постоянный прессинг со стороны взрослых не только не способствуют становлению субъектности ребенка, но и приводят к развитию инфантилизма, препятствуют формированию способности делать самостоятельный ответственный жизненный выбор.

Идеи педагогики свободного воспитания и теории спонтанного развития связаны с попыткой уйти от нормирования, жесткого регламентирования педагогического процесса, от единого для всех результата. Технологии манипулятивной педагогики позволяют взрослому избежать прямого, общего для всех детей формирующего воздействия. Цель не задается в явном виде, она возникает благодаря выбору ребенком в окружающей его образовательной среде объектов, соответствующих его интересам, потребностям, возможностям.

Особое место при этом отводится активизирующей предметно-пространственной среде, которая способна пробуждать и направлять в определенное русло познавательную, двигательную, творческую активность ребенка. Богатство и доступность активизирующей среды позволяют каждому погруженному в нее ребенку-дошкольнику интуитивно или осознанно выбирать то, что соответствует зоне его ближайшего развития.

Такой подход обеспечивает развитие видов деятельности, которые предполагают преимущественно объект-субъектное взаимодействие. Становление субъектности, социально-личностное развитие, совершенствование игровой, коммуникативной, изобразительной, музыкальной и познавательно-исследовательской деятельности невозможно вне субъект-субъектного взаимодействия.

Таким образом, манипулятивная педагогика предлагает очень эффективные, но далеко не универсальные технологии.

По сути, манипулированием можно признать любые традиционно используемые в дошкольных образовательных организациях попытки направить активность ребенка в определенное русло. Можно ли избежать в ходе семейного воспитания и в образовательном процессе в детском саду прямого давления на детей и манипулирования ими без ущерба для их развития? Современная педагогическая литература изобилует выражениями: «воспитатель и воспитанник становятся равноправными субъектами, сотворцами образовательного процесса», «отношения между педагогом и детьми приобретают субъект–субъектный характер». Подобные оптимистичные сентенции резко контрастируют с действительностью, поскольку даже прогрессивно настроенному педагогу крайне трудно найти ответы на вопросы о механизмах обеспечения поддержки и развития субъектности в образовании, о роли дошкольного образования в ее формировании.

Сегодня активно ведется поиск путей реализации идеи активности личности в образовательном процессе. А.Н.Леонтьев считал важным «изучение процесса объединения, связывания деятельностей субъекта, в результате которого формируется его личность» [8, с. 179]. При этом важны продуктивность деятельности и субъектная активность деятеля.

Как отмечает А.К.Осницкий, «субъективно субъектную активность, означенную как проявление субъектности, можно определить в тех видах жизнедеятельности, в которых человек волен (и обнаруживает волеизъявление) определять для себя и меру субъектной включенности, и меру собственного творчества при достижении формулируемых для себя целей. Определяются волеизъявления благодаря накопленному опыту субъектного поведения, богатству

личностно значимых целей, ценностей и сконструированной картины мира, в котором человек живет» [9, с. 6–7].

Необходимый опыт накапливается в актуальных для каждого возраста видах деятельности, в русле каждой из которых педагогу необходимо научить ребенка самостоятельно ставить цели, связанные с собственным развитием, и искать пути их достижения. Для этого прежде всего сам воспитатель должен видеть цель образования в том, чтобы, по словам С.Д.Смирнова, «найти, поддержать, развить человека в человеке и заложить в нем механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания». Педагог должен уметь оказывать поддержку детям, помогать им реализовать свой потенциал.

Можно выделить и другие условия эффективности данного направления работы педагога, семейного воспитания. Среди них — погружение ребенка в необычные условия, создание обучающих проблемных ситуаций. В таких условиях происходит выход человека «за его собственные пределы», легко обнаруживаются и развиваются субъектные проявления. «Образование, ориентированное на развитие личности, достигает своих целей в такой степени, в какой создает ситуацию востребованности личности, ее сил саморазвития» [10, с. 31].

Важнейшее условие поддержания процесса становления субъектности ребенка — диалогизация взаимодействия субъектов педагогического процесса, поскольку, по словам М.М.Бахтина, человек может быть понят лишь в диалоге и через диалог. Только понимая ребенка, взрослый сможет «не воспитывать, не преподавать, но актуализировать, стимулировать тенденцию ребенка к росту...» [11, с. 21].

Еще одним важным условием, обеспечивающим развитие субъектности, является построение субъект–субъектных отношений между участниками педагогического процесса. Как отмечалось

выше, формирование позиции субъекта детских видов деятельности невозможно, если личность ребенка подавляется, если ему навязывают что-либо. Традиционное для нашей системы образования игнорирование интересов и потребностей детей приводит к тому, что ребенок не становится субъектом управления своим поведением (С.М.Ковалев) и в дальнейшем демонстрирует личностную незрелость, низкую адаптивность, неспособность к саморазвитию.

Ряд авторов полагают, что изменение данной ситуации может быть связано с формированием у педагога позиции принятия активной роли ребенка. Это важный момент, являющийся отправной точкой необходимых преобразований. Педагогам нужно овладеть продуктивными методами поддержки детской активности, компетенциями, необходимыми для создания условий развития субъектности ребенка. Прежде всего, важно научиться определять, является ли ребенок субъектом организованной взрослым деятельности, взаимодействия.

Б.Т.Лихачев отмечал: «Ребенок как субъект воспитательного процесса представляет собой активную, саморазвивающуюся индивидуальность и личность, стремящуюся к удовлетворению своих потребностей в деятельности, отношениях и общении, усваивающую, аккумулирующую, критически перерабатывающую в конкретных условиях воспитательные воздействия, принимающую или сопротивляющуюся им» [12, с. 86].

Надежными признаками субъектности являются: осознание структуры своей деятельности, наличие инициативы, самостоятельного целеполагания, планирования, предвосхищения, интенсивной включенности в деятельность, стремления к самоэффективности, самоконтролю, самокоррекции, произвольной саморегуляции [13, с. 67].

А.В.Гилева выделяет следующие показатели субъектности, проявляющиеся в

познавательной-исследовательской деятельности:

- самостоятельное целеполагание;
- положительное эмоционально-личностное отношение к процессу познания;
- перенос обобщенных способов деятельности;
- познавательный интерес к объектам познания;
- креативность как способность выхода за пределы заданной ситуации и вариативность в разрешении стоящих проблем [14, с. 112].

Учебная деятельность является «довольно сложной формой детской активности и носит ярко выраженный результативный характер. При этом результат, на который она направлена, своеобразен: заключается он не во внешних, а во внутренних, происходящих в самом ребенке изменениях» [15, с. 16].

Специфика учебной деятельности в качестве ведущего типа деятельности в младшем школьном возрасте состоит в том, что она является «особой формой социальной активности, проявляющей себя с помощью предметных и познавательных действий, в ходе которых дети овладевают системой научно-теоретических понятий и опирающихся на них общих способов решения конкретно-практических задач» [16, с. 27].

Цель учебной деятельности — познание окружающего, т.е. овладение системой знаний, навыков и умений, компетенций. Если этот процесс организован грамотно, у ребенка развиваются способности, формируются определенный тип мышления, черты характера и личностные качества.

Как известно, ребенок получает знания и умения в разных видах деятельности. Отличие учебной деятельности состоит в том, что она позволяет усваивать систему теоретических понятий как форму общественного опыта [16, с. 31]. Это предполагает осознанное выявление ребенком способа действий. «Овладение детьми общими способами действий, т.е. такими

способами, которые позволяют решать ряд практических или познавательных задач, выделять новые связи и отношения» [15, с. 41], является базовой предпосылкой учебной деятельности.

Сохранение доминирования в дошкольных образовательных организациях знаниевого подхода приводит к тому, что упускается период «переориентации сознания детей с конечного результата на способы его достижения» [16, с. 54], благоприятный для становления первичных познавательных действий. В старшем дошкольном возрасте, при условии познавательной активности детей и постановки перед ними четких задач, они начинают осознавать механизмы добытия знаний. Осознанность определяет целенаправленность дальнейшего поиска, становление новых познавательных действий, выход на новые уровни познавательной деятельности.

Становление познавательных действий происходит только в том случае, если они применяются в различных условиях (стандартных и нестандартных). Это достигается в ходе решения аналогичных задач, приводящих ребенка к определенному обобщению, возникновению прецедента переноса найденных способов действия в новые, измененные условия, становлению соответствующих навыков.

Важно, чтобы в основе образовательного процесса в дошкольных образовательных организациях лежали адаптированные с учетом возраста детей учебные задачи. При этом не всякая учебная задача может стать центральным звеном учебной деятельности, а лишь та, которая содержит в себе учебную проблему [16, с. 54].

Результатом столкновения с противоречием, заложенным в учебной проблеме, проблемной ситуации, должно стать возникновение у детей потребности его разрешить. Эта потребность становится мотивационной основой последующей работы, у детей появляется цель — неотъемлемый атрибут осознанной дея-

тельности и самостоятельно действующего субъекта. Стремясь достигнуть возникшей в недрах его сознания (души) цели, человек перестает быть пассивным слушателем, наблюдателем, исполнителем заданий.

Современный педагог должен уйти от постановки перед детьми отдельных заданий, предполагающих их исполнительскую позицию при руководящей, доверяющей роли взрослого, нередко действующего, по словам М.Монтессори, не *вместе* с ребенком, а *вместо* него. В ходе конструирования образовательного процесса педагогу необходимо создавать личностно-ориентированные проблемные образовательные ситуации, в которых каждый ребенок:

- может увидеть (вычленив) соответствующую возрасту учебную (игровую, прикладную, коммуникативную, творческую и др.) задачу, свою роль в ее решении;

- будет выступать в качестве субъекта деятельности, при этом определяющими атрибутами субъекта являются наличие у ребенка собственной цели и личностного (мотивационного) компонента деятельности;

- получит возможность спланировать предстоящую работу, выявить ее результат и осознать путь, с помощью которого приобретаются новые знания и умения, вычленив общие способы действий;

- научится осуществлять контроль за своими действиями, способами их выполнения и оценивания, видеть важность освоенного опыта, знаний, умений, приобретенных личностных качеств для достижения поставленных целей.

Конструируя личностно-ориентированную образовательную ситуацию, педагогу также необходимо сформулировать педагогическую цель работы, которая:

- раскрывает вид личностного опыта, который могут приобрести дети;

- определяет выбор личностно значимых содержания и форм работы, способных заинтересовать детей, побудить их

к принятию цели деятельности, поиску путей ее достижения;

- устанавливает способы приобретения детьми соответствующего опыта, логику организации взаимодействия участников образовательного процесса, способы самореализации для каждого ребенка и взрослого, тактику оказания помощи в «открытии» себя в определенных видах деятельности [10, с. 35].

Мощными стимулами включения детей в деятельность в условиях лично-ориентированной проблемной образовательной ситуации является задействование внутренних психологических источников мотивации: познавательной потребности, стремления помочь герою сказки (сверстнику, близкому человеку), интереса к способу действия, потребности в самовыражении и самореализации, в самопознании и саморазвитии, в социальном признании. Необходимо учитывать не только сегодняшние задачи обучения, но и особенности, возможности, интересы и потребности детей. В этом случае результатом разрешения проблемы становятся не только новые знания, навыки, компетенции, но и личностные новообразования, происходит становление субъекта детских видов деятельности.

На сегодняшний день большинству педагогов еще только предстоит научиться видеть в ребенке субъекта деятельности, соответствующим образом взаимодействовать с ним, выстраивать образовательное пространство. Без этих изменений невозможно решение задач дошкольного образования, обозначенных в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования:

- «охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия» [17, с. 3] — загоняемый в позицию объекта, в условиях фрустрации его творческих, познавательных и других потребностей

ребенок не может чувствовать себя комфортно;

- «обеспечение преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней» [17, с. 3] — одним из важнейших аспектов преемственности должна стать работа по формированию предпосылок, а затем элементов учебной деятельности, важнейшим из которых является сформированность позиции субъекта учебной деятельности, на основе содержания программ каждого из уровней образования, приоритетных видов детской деятельности, с учетом возрастных особенностей и возможностей детей и текущих задач поддержки процесса их развития;

- «создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром» [17, с. 3–4] — главным условием решения данной задачи является субъект-субъектный характер взаимодействия участников педагогического процесса, способность педагога сопровождать и обеспечивать амплификацию естественных процессов развития детей, не навязывая им свою программу;

- «развитие... инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка» [17, с. 4] — образовательный процесс в детском саду, построенный традиционным образом, когда ребенок воспринимается как объект воспитания, не только не способствует развитию данных качеств, но и приводит к нарушению естественного порядка их формирования.

Важно отметить, что формирование субъектности, как и многие другие проблемы дошкольного образования, тесно связано с задачей повышения професси-

ональной компетентности педагогов, овладения ими практическими умениями:

- обоснованно ставить цели воспитания, обучения и развития детей, обеспечивая их преемственность на разных уровнях, их объективную конкретизацию в задачах повседневной работы;
- ставить и корректировать задачи организации детских видов деятельности в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей, их интересами, уровнем готовности к освоению определенного блока программы;
- видеть взаимосвязь между программными задачами воспитания, обучения, развития и целевыми основами детских видов деятельности, учить детей формулировать собственные цели и задачи;
- вовлекать детей в процесс формулировки плана предстоящей деятельности в соответствии с ее целью, проблемой, учебной (игровой, практико-ориентированной, творческой) задачей, в работу по определению результатов деятельности и способов их достижения;
- выбирать методы организации детских видов деятельности, соответствующие целям и задачам воспитания, обучения, развития детей, позволяющие устанавливать отношения сотрудничества с детьми, вести с ними диалог, организовать совместную деятельность для достижения запланированных результатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Веденяпина В.А. Субъект-Я как педагогическая проблема: Дис. ... докт. пед. наук. СПб., 1998.
2. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я.Ляудис. М.: Изд-во МГУ, 1989.
3. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А.Пузыряя. М.: Изд-во МГУ, 1982.
4. Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принцип развития в психологии / Под ред. Л.И.Анцыферовой. М.: Наука, 1978.

5. Ананьев Б.Г., Сорокина А.И. Подготовительный период в первом классе и формирование готовности детей к обучению. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1955.

6. Степанский В.И. Свойство субъектности как предпосылка личностной формы общения // Вопросы психологии. 1991. № 5.

7. Селиванов В.В. Свойства субъекта и его жизненный цикл // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В.Брушлинского, М.И.Воловиковой. М.: ПЕР СЭ, 2002.

8. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975.

9. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности: Целостная характеристика активности человека, обнаруживаемая в деятельности и поведении // Вопросы психологии. 1996. № 1.

10. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград: Перемена, 1994.

11. Орлов А.Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя // Вопросы психологии. 1988. № 1.

12. Лихачев Б.Т. Философия воспитания: Спецкурс: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Прометей, 1995.

13. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1990.

14. Гилева А.В. Формирование позиции субъекта учебной деятельности как компонента школьной готовности старших дошкольников: Дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2001.

15. Усова А.П. Обучение в детском саду / Под ред. А.В.Запорожца. М.: Просвещение, 1981.

16. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / Под ред. Д.Б.Эльконина, А.Л.Венгера. М.: Педагогика, 1988.

17. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Российская газета. 2013. 25 нояб. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.

Дошкольное образование: научно-ретроспективный анализ и перспективы совершенствования

Н.С.Ежкова

Аннотация. В статье рассматриваются содержательные характеристики понятия «дошкольное образование», представлен ретроспективный анализ взаимосвязи дошкольного образования, воспитания и обучения, описываются современные концептуально-теоретические подходы, на которых строится современная система образования детей дошкольного возраста.

In the article the substantive characteristics of preschool education concept are discussed. It also presents retrospective analysis of the relationship of preschool education, up-bringing and training, describes the modern conceptual-theoretical approaches on which the modern system of education of preschool children is based.

Ключевые слова. Дошкольное образование, воспитание, обучение дошкольников.

Preschool education, up-bringing, education of preschool children.

Понятие «образование» применительно к детям дошкольного возраста стало активно использоваться в научных кругах, практике работы с детьми относительно недавно — в 90-е гг. XX в. и было связано с выходом «Закона об образовании». Переименование детских садов в дошкольные образовательные учреждения, а с 2014 г. — в дошкольные образовательные организации послужило основанием для серьезного переосмысления их назначения, содержательной разработки самого понятия «дошкольное образование» и концептуальных подходов, позволяющих осуществлять педагогический процесс в логике образования, а не воспитания.

Образование — сложное понятие, его содержательные характеристики обусловлены контекстом, в рамках которого оно рассматривается. В философии образования, методологии педагогики это понятие раскрывается в качестве ценности,

процесса, системы, результата, ведущей функции педагогической деятельности. Применительно к детям дошкольного возраста каждый ракурс восприятия образования имеет свои особенности, которые обусловлены, прежде всего, психофизиологическими особенностями дошкольников, ценностями возраста.

Восприятие дошкольного образования с позиции **ценности** — государственной и общественной — связано с материальной и моральной поддержкой его прогрессивного развития, с конкретными действиями государственных, общественных структур, способными обеспечить его престиж и дальнейшее совершенствование. Личностная ценность образования детей заключается в развитии индивидуально-мотивированного отношения к миру, разностороннем приобщении к миру культуры, становлении Я-концепции дошкольника — неповторимой системы представлений о самом себе, сопряженной и с их оценкой. В дошкольном образовании в связи с этим находят теоретическое обоснование и практическую реализацию такие идеи, как приоритет самооценности дошкольного периода жизни, личностная самореализация детей в деятельности, развитие субъект-субъектных отношений в педагогическом процессе дошкольных организаций, конструирование индивидуальных маршрутов образования и т.д.

Дошкольное образование как **система** — взаимосвязанное множество образовательных организаций для дошкольников, различающихся по типу, направлению образовательных услуг и т.д. Дошкольное образование как систе-

ма может рассматриваться на уровне функционирования отдельной дошкольной организации — целостной многокомпонентной структуры, осуществляющей педагогическую работу с детьми дошкольного возраста.

Дошкольное образование как **процесс** представляет собой движение от цели к результату. Такое движение всегда строится на определенном методологическом подходе — личностно-ориентированном, аксиологическом, культурологическом и др. основополагающим началом в движении от цели к результату выступает педагогическое взаимодействие, которое предполагает проявление активности как педагога, так и детей. Педагогическое взаимодействие, в отличие от любого другого, строится с использованием специально спроектированного содержания образования и педагогических средств, которые, в свою очередь, делятся на средства обучения и средства воспитания.

В своей качественной характеристике образование представляет собой **результат** — уровень образованности детей. В настоящее время утвердились два основных направления восприятия категории «образованность»: 1 — на уровне образа результата, фиксированного в форме Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, утвержденного в 2013 г.; 2 — на уровне развития детей, сформированности качеств, личностных сфер: мотивационно-потребностной, познавательной, эмоциональной, волевой и т.д. Исходя из этого, образованность характеризуется не столько уровнем обученности или воспитанности ребенка, сколько развитием его в целом.

Образование выступает ведущей функцией **педагогической деятельности**. Известно, что функциями педагогической деятельности являются: дидактическая, воспитательная, образовательная, развивающая, просветительская, методическая, научно-исследовательская и др. В качестве ведущей функции следует вы-

делять образовательную. Во-первых, в нее интегративно входят многие другие функции: обучающая, воспитывающая, развивающая. Во-вторых, реализация педагогической деятельности с приоритетом образовательной функции позволяет добиваться оптимальных результатов в решении стратегических задач, связанных с присвоением детьми культурных ценностей, социального опыта, поддержкой и развитием разноплановых личностных проявлений.

Дошкольное образование неразрывно связано с воспитанием и обучением детей. В истории дошкольной педагогики прослеживается ряд периодов, по-разному рассматривающих взаимосвязи между образованием, обучением и воспитанием детей. Рассмотрим их подробно.

В научной и методической литературе начала XX в. дошкольное образование характеризуется через сущностные характеристики понятия «дошкольное воспитание». Подтверждением тому могут служить идеи народной школы и национального воспитания К.Д.Ушинского, теория свободного воспитания К.Н.Вентцеля, М.Х.Свентицкой, теория религиозного воспитания И.Я.Морозовой, Е.И.Тихеевой. Обучение рассматривается как процесс, состоящий в отношении подчинения дошкольному воспитанию, как часть — целому. В целом ряде работ того периода отмечалось, что дидактика при решении вопросов «чему учить» и «как учить» не может не принимать во внимание цель воспитания. Эти позиции ярко прослеживались в работах П.П.Блонского, П.Ф.Каптерева, М.Х.Свентицкой и др. Руководствуясь идеей всестороннего и гармонического развития личности, отечественная дошкольная педагогика перешла в стадию активной разработки вопросов обучения и воспитания в аспекте подготовки дошкольников к обучению в школе. Данное явление можно отнести к числу объективных, связанных с необходимостью создания отечественной теории и

практики дошкольного обучения и воспитания.

Именно с этого времени понятие «воспитание» начинает использоваться и в широком, и в узком смыслах. В широком смысле — как система общественного дошкольного воспитания в целом. В узком — как содержательная и процессуальная разработка различных сторон воспитания (физического, эстетического, нравственного, умственного, трудового) или реализация так называемого функционального подхода. Понятие «образование» в этот период использовалось крайне редко, в основном для обозначения дошкольной ступени как начального звена общей системы народного образования (М.Н.Покровский, А.Г.Калашников), и по сути дела отождествлялось с воспитанием в широком смысле.

К большим достижениям отечественной научной мысли можно отнести выход книги Л.С.Выготского «Педагогическая психология» (1926 г.), в которой впервые получает научное обоснование обучение как источник развития личности, а профессиональные функции педагога видятся в организации и регулировании этого процесса. Эти идеи великого русского психолога и педолога позволили переосмыслить процесс организации обучения в детских садах того периода, послужили методологическим основанием многих научных исследований. Идея развития, описанная Л.С.Выготским много лет тому назад, и сегодня является узловым пунктом всей идеологии перестраивающегося образования. Продолжая жить в современной теории образования детей, она обрела новые грани значимости. К ним относится развитие самого образования: его содержания, форм, методов, педагогических средств организации; становление как пространства сферы развития личности, ее способности к универсальному саморазвитию, превращение в ведущий фактор развития общества в целом.

В 1940–50-е гг. теоретические основы дошкольного образования обогащают-

ся научной разработкой проблемы обучения дошкольников, осуществляемой под руководством А.П.Усовой. Создание теоретических основ дошкольной дидактики во многом изменило взгляды на функции процессов воспитания и обучения в педагогическом процессе детских садов. В практике работы с детьми стали активно использоваться понятия «учебно-воспитательный» и «воспитательно-образовательный» процесс. И хотя первое понятие не совсем корректно в силу того, что учебный процесс не характерен для дошкольников, а второе — не совсем верно, поскольку образование включает в себя воспитание как составляющую часть этого понятия, данное явление имело важное методологическое значение. Оно заключалось в том, что наметилась тенденция к взаимосвязи процессов обучения и воспитания, объединению составляющих понятия «образование». С этого периода обучение начинает занимать приоритетное место в педагогическом процессе детского сада и практически являться ведущим средством подготовки детей к учебной деятельности в школе.

В 1960–80-е гг. выделяются два основных направления в восприятии категории «дошкольное образование»: 1 — понимание его приближенно к обучению, как аналог обучения; 2 — в аспекте связи обучения с воспитанием. Понимание образования приближенно к обучению рассматривалось не только в дошкольной педагогике, но и в педагогике школы. Для примера приведем определение Б.П.Есипова: «Под образованием понимается овладение знаниями, умениями, навыками из области наук, искусств, техники, формирование на этой основе мировоззрения и развитие познавательных способностей» [1, с.5]. В связи с этим на первый план стала выходить задача вооружения детей системой научных предметных знаний, а требование учета личностного фактора нашло отражение в приоритете основных дидактических

принципов — сознательности и активности, систематичности, научности, доступности обучения.

Понимание образования в аспекте связи обучения с воспитанием послужило новым ракурсом рассмотрения этой категории. В работах Р.С.Буре, Н.А.Ветлугиной, Т.С.Комаровой, В.И.Логиновой и др. взаимосвязи между обучением и воспитанием получают свое научное обоснование через раскрытие организационных и педагогических условий, обеспечивающих это единство, а также характеристику воспитывающей функции обучения и т.д. Воспитывающее обучение — результат особой организации процесса обучения и формирования отношения детей к этой деятельности. Эти идеи находят широкое обоснование в работах одного из ведущих теоретиков в области воспитывающего обучения дошкольников Р.С.Буре. Показывая возможности воспитания нравственно-волевых качеств детей на занятиях, Р.С.Буре отмечала, что не деятельность обучения сама по себе, а процесс организации и использование методов, направленных на осознание детьми ее значимости, на побуждение к совместным действиям, проявлению волевых усилий приводит к формированию нравственно-волевых качеств.

Наличие исследовательского материала, раскрывающего взаимосвязи между обучением и воспитанием, вместе с тем практически не изменило содержательной характеристики понятия «образование». В научной и учебной литературе того периода оно по-прежнему во многом совпадало с обучением, раскрывалось через функции, средства обучения и связывалось с формированием знаний, умений, навыков. Вплоть до 90-х гг. XX в. понятие «дошкольное образование» используется в контексте с обучением, а значимость его состоит в подготовке дошкольников к обучению в школе.

В 1980-е гг. начинается разворачиваться следующий этап в понимании сущности

дошкольного образования, характеризующийся интересом исследователей к интеграции, системному осмыслению данной категории. В этом интеграционном процессе четко обозначился системообразующий фактор — личность ребенка. Это послужило основанием, во-первых, для изменения целевого назначения образования — с всестороннего гармоничного развития дошкольников на личностное становление каждого ребенка; во-вторых, серьезного переосмысления назначения детских садов, концептуальных подходов в направлении педагогической поддержки и развития неповторимого Я ребенка. Личностно-ориентированный подход находит содержательное раскрытие в «Концепции дошкольного воспитания» В.В.Давыдова и В.А.Петровского (1989 г.). С выходом данной концепции педагогическая работа стала строиться с ориентацией на общее психическое развитие ребенка, поддержкой его устремлений в перспективу саморазвития, оптимальную самореализацию в детских видах деятельности, и прежде всего игровой.

В 1990-е гг. с выходом «Закона об образовании» (1992 г.) дошкольная педагогика встала перед необходимостью создания теорий, ориентированных на образование детей. Возникло противоречие между социальным требованием перевода дошкольных учреждений на путь образования и реальной педагогической практикой, функционировавшей в логике общественного дошкольного воспитания, конечные результаты которого заключались не столько в развитии личностных структур, сколько в обученности и воспитанности детей. Стали создаваться первые концепции дошкольного образования.

В.А.Разумный в своей концепции «Образование на рубеже третьего тысячелетия» подчеркивает, что обучение и воспитание детей в своем единстве должны давать ценностные представления о смысле жизни, причем не столько как нормативные, эталонные единицы,

но и как ориентиры в интеллектуальном поиске, эмоциональном наслаждении, духовном росте, в формировании веры, позволяющей по-своему воспринимать окружающее и относиться к нему. Отсюда автор выделяет в образовании детей три блока, в которых отражаются знания, эмоции и вера, а также находит конкретное воплощение единства процессов обучения и воспитания.

В.А.Петровский характеризует образование дошкольников через становление устремлений — самоценных и ненасыщаемых форм активности, приобщение детей к ценностям постижения, действия и переживания в соприкосновении с мирами: миром Природы, Культуры, Значимых других и миром «Я сам». Суть педагогического процесса состоит в порождении ребенка как субъекта активности в отмеченных выше четырех ипостасях. Важное место отводится общению, В.А.Петровский выделяет его в качестве «центрального пункта педагогического процесса», в результате которого осуществляется поддержка и развитие устремлений детей, создается сама возможность превращения их в побуждение к действиям, к самореализации в разных видах деятельности. В деятельностно-опосредованном общении В.А.Петровский видит возможность объединения процессов обучения и воспитания, которое достигается общим подходом к отбору образовательного материала и его организации.

Концепция В.Т.Кудрявцева «Культурно-освоение как творческий процесс» строится на принципе культуросообразности образования. Присвоение детьми социокультурного опыта раскрывается в ней в тесном единстве с идеей развития их творческого потенциала — универсальных творческих способностей. Основными направлениями образовательного процесса выступают развитие созидательных способностей личности, творческого воображения, постигающего мышления, произвольности поведения,

элементов рефлексии и др. Источником психического развития детей служит проблематизация содержания образования, а его формой — единство обучения и воспитания детей.

Концепция В.Т.Кудрявцева позволила в 1990-е гг. повысить интерес к развитию личности в аспекте индивидуальной и социальной ее ценности, побудила к разработке педагогических технологий, направленных на поддержку творческой самореализации детей в разных видах деятельности. Саморазвитие и самореализация личности в деятельности начинают восприниматься в качестве важного направления педагогической работы, а способность к самосовершенствованию становится смыслом и сутью педагогики дошкольного детства.

Сегодня содержательно-процессуальные и результативные стороны дошкольного образования регламентируются требованиями ФГОС дошкольного образования, которые находят отражение в принципах: 1 — полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития; 2 — построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования (далее — индивидуализация дошкольного образования); 3 — содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений; 4 — поддержка инициативы детей в различных видах деятельности; 5 — сотрудничество организации с семьей; 6 — приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства; 7 — формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности; 8 — возрастная адекватность дошкольного образова-

ния (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития); 8 — учет этнокультурной ситуации развития детей [2, с. 3–4].

В заключение нужно подчеркнуть, что методологически важным в восприятии значимости категории «дошкольное образование» сегодня является то, что в процессе взаимодействия со взрослым ребенок располагает необходимыми «степенями свободы» как в проявлении уже сложившихся у него духовно-практических потенций, так и в освоении новых возможностей и горизонтов развития. Отсюда развитие детей необходимо рассматривать не как фон или фактор образовательной работы, а в качестве главной задачи, основной точки приложения всех педагогических усилий и интегративной характеристики результатов образования. В центре такого подхода к организации образовательного процесса находится конкретный ребенок, с его выраженными возрастными ценностями и индивидуальными особенностями.

Современное образование дошкольников должно рассматриваться как сфера духовного влияния, продуктом которого являются не только освоенные знания, умения, но и раскрытие внутренних сил растущего человека, его аксиологического потенциала, самореализация вначале в образовательном процессе, а затем в

самостоятельной разноплановой деятельности. Образование в таком понимании служит всеобщей формой не только развития, но и саморазвития личности, в максимальном использовании всех возможностей, которые дает именно этот этап жизни.

Ценность любой дошкольной образовательной организации определяется не только характером образовательных услуг или логикой освоения программного содержания, но и тем, какое место в нем отводится личности дошкольника, насколько осознается и учитывается сама природа детства, его неповторимое своеобразие. Функционирование дошкольного образования в таком понимании значимости позволит преодолеть чисто инструментальный, прагматический подход к организации педагогической работы в дошкольных организациях и увидеть ее смысл в разностороннем развитии дошкольника, становлении его в качестве уникального субъекта образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Основы дидактики / Под ред. Б.П.Есипова. М.: Просвещение, 1967.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г.

Влияние религиозных и народных традиций на формирование здорового образа жизни

Р.Ш.Маликов, Р.Р.Галиев

Аннотация. В статье в историческом контексте рассматривается здоровый образ жизни как компонент культуры татарского народа. Его формирование во многом исторически определяется религиозными и народными традициями. При этом Ислам выступает в качестве системы педагогического регулирования духовного и физического воспитания детей и взрослых.

In article in a historical context the healthy lifestyle as a component of culture of the Tatar people is considered. Its formation in many respects historically is defined by religious and national traditions. Thus Islam acts as system of pedagogical regulation of spiritual and physical training of children and adults.

Ключевые слова. Здоровый образ жизни, культура татарского народа, постулаты

Корана, религиозные обряды, народные традиции и обычаи, моральные предписания и правовые установления, духовное и физическое воспитание.

Healthy lifestyle, culture of the Tatar people, Koran postulates, religious practices, national traditions and customs, moral instructions and legal establishments, spiritual and physical training.

Здоровый образ жизни — неотъемлемый компонент культуры татарского народа, формирование которого определено природно-историческим пространством, социальной средой, видами трудовой деятельности, народным искусством, семейными и религиозными традициями.

В татарской народной педагогике содержание, методы и средства воспитания во многом определялись требованиями, основанными на религиозных канонах Ислама, принятого Волжской Булгарией¹ — в 992 г. она стала мусульманским государством. Это сыграло огромную роль в развитии культуры, повлияло на образование и воспитание молодежи. Распространилась арабская письменность, а вместе с ней — передовые для того времени достижения ученых Средней Азии, Арабского Востока. Исторические и археологические источники свидетельствуют о широком распространении в этот период грамотности среди булгар. В государстве появились свои ученые: историк Якуб ибн Ногмани-аль Булгари, медик Ахмед аль-Булгари, философ Хамид ибн-Идрис, поэт Кул Гали и др. В городах были возведены мечети, построены мектебе — начальные школы, где детей обучали чтению, письму, грамматике и Исламу; медресе — бесплатные учебные заведения, выполняющие роль средней школы и духовной семинарии; появились библиотеки, первые учебные

пособия. Наступил период рассвета государства, который, к сожалению, был прерван монголо-татарским нашествием. Однако и после завоевания Волжской Булгарии монголами и образования Золотой Орды при хане Узбеке в качестве государственной религии был принят Ислам.

Основные постулаты Ислама запечатлены в священной книге мусульман Коране², который содержит регламентации религиозных обрядов, моральные предписания и правовые установления, определяет обычаи и традиции, уклад жизни и поведение людей. В проповедях люди ищут ответы на вопросы частной жизни и жизни общества, объяснение своих поступков. Почти все стороны жизни мусульманина считаются религиозно значимыми, поэтому Ислам является очень широкой по охвату системой социального и педагогического регулирования.

На смену отношениям, регулируемым обычаями предков (они назывались «гадэт»), пришли отношения, предопределенные Аллахом и отраженные в Шариате³. Большой интерес представляют законы Шариата с педагогической точки зрения — в них много говорится о воспитании детей, о влиянии здорового образа жизни. Сегодня под *здоровым образом жизни* понимается совокупность духовных ценностей и реальных видов деятельности человека по обеспечению удовлетворения его потребностей. Ис-

² *Корán* (араб. «чтение вслух», «назидание») — священная книга мусульман. Коран согласно Исламу представляет собой свод откровений, произнесенных от имени Аллаха пророком Мухаммедом

³ *Шариáт* (араб. «правильный путь, образ действия») — комплекс предписаний, определяющих убеждения, а также формирующих религиозную совесть и нравственные ценности мусульман. Шариатские предписания закреплены прежде всего Кораном и сунной пророка Мухаммеда и выступают источниками конкретных норм, регулирующих практически все сферы повседневной жизни мусульман.

¹ *Волжская Булгария* — историческое государство в среднем Поволжье и бассейне Камы (X–XIII века). Основные памятники булгарского времени находятся на территории современных Татарстана, Ульяновской, Самарской, Пензенской областей и Чувашии.

лам трактует его в соответствии с аятами¹ Корана и примером Пророка Мухаммеда. Соблюдение норм Шариата уже предполагает ведение с самого раннего детства здорового — как духовно, так и физически — образа жизни, т.к. это предполагает занятия физической культурой и спортом, запрет на все, что здоровью вредит, в том числе алкоголя, курения, наркотиков.

Ислам не призывает к слепому повиновению, к механическому, без понимания смысла, соблюдению обрядов. Он опирается на разум человека, отличается гибкостью и всегда учитывает возможности верующих. К примеру, пост должны соблюдать только здоровые люди, не приветствуется держание поста кормящими матерями, больными или путешествующими людьми. Даже молитву, по уважительным причинам, например, если совершить ее не позволяет болезнь, можно отложить, прочитать позже.

Утренний пятикратный намаз, соблюдение поста в месяц рамазан² способствуют формированию определенного режима. Ученые-медики рассматривают с положительной стороны для здоровья человека 30-дневный пост (уразу), предполагающий воздержание от пищи и питья (до заката нельзя употреблять пищу, пить воду), игр, зрелищ в течение дня до наступления темноты.

Известно, что соблюдение определенного режима дня, гигиенических норм, закаливание, выполнение специальных физических упражнений — основные составляющие здорового образа жизни.

¹ *Аят* (араб. «знак, чудо») — мельчайшая структурная единица Корана, иногда понимаемая как «стих». В Коране это слово упоминается 382 раза.

² *Рамадан* (араб.) или *рамазан* (тур.) — месяц обязательного для мусульман поста (саум). В течение этого месяца мусульмане в дневное время отказываются от приема пищи, питья, курения, интимной близости. Длительность месяца составляет 29 или 30 дней. Пост начинается с начала рассвета и заканчивается после захода солнца.

Можно с уверенностью сказать, что Ислам — это и есть система здорового образа жизни, укрепленная народными традициями и обычаями.

Необходимо отметить, что здоровый образ жизни — это не только сфера физического бытия человека, но формирование и соблюдение нравственных принципов. Под нравственностью понимаются принципы, ценности, нормы, определяющие человеческое поведение, она предопределяет все жизненные дела и поступки человека.

В любой национальной культуре, мировой религии существует определенная система общепризнанных нравственных норм, правил. В Исламе такой системой является Шариат. «Золотым правилом» нравственности для всех является тезис: «Поступай по отношению к другим так, как ты хотел бы, чтобы они поступали по отношению к тебе». Исходя из этого правила, Ислам строит отношения между людьми на принципах братства и уважения личности; предупреждает и предостерегает от тирании, распутства и непослушания; формирует чувство моральной ответственности, воспитывает способности к самоконтролю.

Как утверждает мусульманская религия, воспитание совершенного человека начинается даже не с детства, а уже с никаха (бракосочетания) его будущих родителей. Каков образ жизни будущих матери и отца, насколько нравственно живут молодые, связав себя узами брака, какую пищу употребляют, как одеваются — все это важно. Никах — заявление обществу, сделанное душами, которые понравились друг другу, обещание жить по праведным законам. Если родители смогут жить праведно и благочестиво, вести здоровый образ жизни, то результатом будет рождение здорового, благочестивого ребенка.

Отметим и то, что после никаха молодой семье поручаются три разные обязанности. Самая первая — это забота о родителях: дети, начав самостоятельную

жизнь, не должны забывать родителей; начиная с первого дня брака, забота о родителях обеих сторон полностью переходит к молодым. Вторая — выполнение обязанностей мужа перед женой, а жены — перед мужем. Третья — выполнение молодыми родителями определенных обязательств по отношению к детям. Так, родители должны:

- обеспечивать первоначальные потребности ребенка (сон, еду и др.), уделять внимание его здоровью и развитию ума;
- заниматься воспитанием детей с малых лет, ограждать их от негативных влияний, развивать в них хорошие качества;
- относиться к детям серьезно, справедливо, великодушно;
- быть примером для подражания, строго воздерживаться от употребления в своей речи нецензурных слов, не лгать, не совершать плохих поступков;
- познакомить ребенка с традициями народа, научить его общепринятым нормам поведения, быть ответственными за него.

Каждое религиозное предписание предназначено для определенного возраста, все они становятся обязательными к совершеннолетию, а пожилые и старые люди освобождаются от некоторых обязанностей, но приобретение знаний обязательно с рождения и до самой смерти.

На воспитание подрастающего поколения оказывают влияние и религиозные, и семейные традиции и обычаи татарского народа. Являясь их своеобразным хранилищем, семья влияет на человека, именно здесь закладываются основы формирования личности, здорового образа жизни.

В семейном воспитании разных народов четко выделяется традиция давать детям знание о своей родословной. Это обусловлено тем, что вся народная этика сводится главным образом к семейной нравственности, основанной на чувстве родства — в ней залог преемственности поколений, сохранения фамильной чести, уважения к предкам.

В семье ребенок усваивает житейские правила воспитания — первые законы, с которыми он знакомится; своего рода моральным кодексом семьи стали многие поговорки и пословицы, народные сказки.

Следуя семейным обычаям и традициям, дети воспитываются незаметно для самих себя, естественно и просто. Сила воспитательного воздействия заключается в том, что они не только видят примеры поведения и взаимоотношений старших, но и сами активно вступают в различные отношения с ними. Так, дети с удовольствием работают вместе с родителями, пример старших их увлекает, они горды тем, что им доверено участие в семейном труде.

В формировании здорового образа жизни главным средством также выступает личный пример взрослых, а все необходимые навыки вырабатываются у детей автоматически, методом подражания. В воспитании участвуют и отец, и мать, при этом основная роль отводится матери, а отец — только ее помощник. Действительно, в мусульманской религии предписано, что отец — глава семьи и хозяин дома, и в первую очередь он обязан обеспечивать достаток в доме, защищать детей от опасностей. Однако, хотя роль отца в воспитании детей не первична, она и не второстепенна. Само представление о мужском воспитании, прежде всего, приводит к мысли о строгости, режиме, неукоснительном порядке. Но в мужской требовательности меньше скучной назидательности. Главное, чтобы в доме укреплялись обычаи, порядки, переступить которые дети не могли бы не из страха перед наказанием, а из уважения к устоям семьи, к ее традициям, ко всему тому, что в ней принято и что отвергается.

В младенчестве, согласно Корану, у ребенка преобладают «ангельские качества». Под влиянием окружающих людей, употребляемой пищи в нем начинают проявляться качества «животные».

Поэтому родителей не должно радовать только то, что дети растут, прибавляя в весе, и воспитательные усилия нужно направлять на сохранение «ангельских качеств».

Однако человеческая сущность состоит из духа и тела, необходимо хранить в чистоте и порядке то и другое. В Исламе есть конкретные предписания обеспечивающие гигиену охраны человеческого организма, ей уделяется огромное внимание («чистота исходит от веры»). Чистота и гигиена — два неразделимых понятия. И детям, и взрослым необходимо соблюдать как общую, так и личную гигиену: стирать ногти и волосы, удалять волосы на теле, ежедневно чистить зубы (в особенности перед каждым омовением), содержать в чистоте свое жилище и т.д.

Когда мать берет ребенка на руки, она обязана быть в одежде, соответствующей нормам Шариата, и в состоянии ритуальной чистоты (с омовением), во время омовения совершать многократное промывание носа чистой водой. Помимо этого, Ислам предписывает мусульманам сопровождать богослужения очищением тела и одежды, т.е. несколько раз в день делать малые ритуальные омовения (вузу) и полные ритуальные омовения (гуслы) для совершения намаза и других богослужений. Очищение одежды устраняет мрачное настроение и депрессию и способствует принятию Всевышним намаза, поэтому следует одеваться нарядно и в лучшем виде выходить к людям.

Намазу ребенка начинают обучать в 7 лет. Молитва оказывает на человека огромное воспитательное воздействие сначала в детском и подростковом возрасте, а затем в течение всей жизни, т.к. она являет собой сердечное и духовное поклонение, которое удерживает от совершения негативных поступков и обращает к поступкам нравственным.

Намаз ежедневно полагается совершать пять раз, каждый из которых имеет свое определенное время и состоит

из отдельных элементов. Молитва совершается в любых условиях, в любом состоянии: если молящийся не способен прочесть молитвы вслух, то он должен произнести их про себя, если настолько слаб, что не может стоять, то ему следует молиться сидя, не может сидеть — лежа. Такие жесткие правила с детства вырабатывают силу воли, формируют чувство долга, умение выполнять обязательства и в то же время укрепляют человека физически, предопределяя вести здоровый образ жизни.

Ученые отмечают, что во время поклонения (молитвы) человеческий организм вырабатывает полезные вещества, которые хорошо воздействуют на здоровье и психику. Молитвенные поклоны напоминают лечебную гимнастику, которая оказывает положительное воздействие на позвоночник, кишечник, легкие. Так, намаз завершается поворотом головы направо и налево. Повороты препятствуют отложению солей на нервных окончаниях.

Большое влияние на укрепление и силы воли, и физического состояния тела оказывают фарзы намаза — обязательные действия, без совершения которых молитва считается недействительной. Среди них — стояние, поясной поклон (настолько, чтобы руки были на уровне колен); земной поклон (касание земли одновременно коленями, руками, лбом); сидение на протяжении чтения молитвы.

Важны в формировании здорового образа жизни и хадисы¹. Вот некоторые из них:

– путешествуйте, пребывайте в движении и будете здоровыми;

¹ *Хадисы* — слова Пророка. Интересно с педагогической точки зрения посвященное хадисам исследование Р.Фахреддина (См.: Фахреддин Р. «Жавамигуль-калим» шэрхэ (на татарском языке). Казань: Рухият, 2005.). Автор призывает рассматривать их как законы, используемые в повседневной жизни и сохраняющие здоровье.

- не загрязняйте стоячие воды и водоемы;
- избегайте опьяняющих напитков, ибо они начало всех бед и мать всех несчастий;
- не ешьте слишком горячую пищу;
- учитесь плавать, стрелять из лука и скакать на лошади;
- лучше носить собственную латаную одежду, чем одолженную или выпрошенную у другого;
- уважение к еде — мыть руки до и после нее;
- вера обязывает человека одеваться просто и чисто;
- все, что одурманивает много или мало, запрещено и т.д.

Кроме того, согласно Корану, мусульмане, для поддержания здоровья и подготовки к отражению вражеского нападения должны заниматься боевыми искусствами, стрелять по мишеням, ез-

дить на лошади, плавать, участвовать в играх со всей семьей.

Нельзя не отметить, что Шариат выступает против «дикого» спорта, основанного на зарабатывании денег и унижении личности. Это запрещено, т.к. подобные зрелища не развивают в ребенке духовные качества, не вызывают у него потребность в здоровом образе жизни, а наоборот, усиливают в нем злые (шайтанские) чувства и животные инстинкты.

Будучи религией, которая принимает во внимание природу человека, его физические и духовные составляющие и отвергает при этом все чрезмерное, религией, обобщившей многовековой опыт, Ислам, как и традиции татарского народа, оказал огромное влияние на воспитание здорового образа жизни. Однако, к сожалению, сегодня возможности этой религии в укреплении здоровья в полной мере не используются.

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ

Решение о публикации принимается редакционной коллегией журнала, заседание которой проводится 1 раз в месяц (исключая летний период отпусков). Публикация осуществляется в течение года после принятия ред. коллегией.

Статья принимается к рассмотрению при наличии полугодовой квитанции о подписке автором на журнал «Педагогика». Квитанция о годовой подписке высылается автором на электронную почту редакции после получения письма о принятии статьи к публикации.

Публикация бесплатная, гонорар не выплачивается, автору высылается (при наличии адреса) 1 экз. журнала с напечатанной статьей.

Статья присылается **одним файлом**, названным фамилией автора (соавторов).

Перед статьей печатаются **сведения об авторе**:

- фамилия, имя, отчество (полностью);
- ученая степень, звание (если имеются);
- должность — сведения необходимы для рубрики «Наши авторы»;
- место работы;
- адрес (место проживания) — нужен для отправки авторского экземпляра;
- телефон, e-mail.

После названия статьи идут на русском и английском языках:

- аннотация по 4–6 строк,
- ключевые слова — 8–10 слов.

Объем присланного материала не должен превышать **35000 знаков, включая пробелы** (т.е. 20 типовых машинописных страниц):

- редактор: Microsoft Word;
- шрифт Times New Roman;
- кегль 14 обычный — без уплотнения;
- текст без переносов;
- междустрочный интервал — полуторный (компьютерный);
- выравнивание по ширине;
- поля: верхнее — 4 см, нижнее — 4 см, правое - 2 см, левое — 4 см;
- **номера страниц вверху справа**;
- абзацный отступ 1,25 см;
- ссылки на литературу приводятся по тексту в квадратных скобках;
- список литературы располагается в конце текста (входит в общий объем статьи):
- список литературы должен быть представлен также и в романском алфавите (латинице) в соответствии с таблицей транскрипций:

Пример: *Izvekov V.I., Serikhin N.A., Abramov A.I. Proektirovanie turbogeneratorov [Design of turbo-generators]. Moscow, MEI Publ., 2005, 440 p.*

Рукописи не должны содержать диаграмм, схем, фотографий, рисунков.

При пересылке по адресу info@pedagogika-gao.ru в строке «тема» указать: «Статья в журнал».

В случае принятия статьи к публикации, автору необходимо распечатать «Договор с автором» (текст документа размещен на сайте журнала), подписать и направить письмом в редакцию по адресу: 119121, г. Москва, ул. Погодинская, 8. Рукописи авторам не возвращаются.

Справочная информация по тел. (499) 248 69 71 (понедельник — четверг с 12:00–16:00).

Педагогические принципы деятельности службы школьной медиации

С.И.Аксенов, Ф.В.Повshedная

Аннотация. В статье раскрыты особенности функционирования и принципы деятельности службы школьной медиации. Эта деятельность рассматривается как значимый компонент воспитательной системы школы, основанный на педагогических принципах. Определена роль медиатора в выявлении и разрешении межэтнических конфликтов с учетом аксиологического, акмеологического и деятельностного подходов.

The article reveals features of functioning and the principles of activity of school mediation service. Activity of this service is considered as the significant component of educational system of school based on the pedagogical principles. The mediator role in identification and permission of all types of the interethnic conflicts taking into account axiological, acmeological and active approaches is defined.

Ключевые слова. Воспитательная система школы, педагогические принципы, медиация, служба школьной медиации, межэтнические конфликты, примирение, медиатор.

Educational system of school, pedagogical principles, mediation, service of school mediation, interethnic conflicts, reconciliation, mediator.

Медиация — это участие в конфликте незаинтересованной стороны, то есть медиатора, который должен быть выбран и одобрен обоими конфликтующими субъектами. Посредством медиации предпринимается попытка создания взаимного сочувствия и взаимопонимания между конфликтующими сторонами [1].

Несколько лет назад школам было рекомендовано организовать работу служб примирения, при этом учитывались положительные результаты восстановительных программ в пенитенциарных учреждениях, где содержатся малолетние правонарушители, и в реабилитационных центрах для жертв насилия. Задача медиатора в детском образовательном, оздоровительном, культурно-просвети-

тельском или исправительном учреждении — оценить, когда конфликтная ситуация требует вмешательства со стороны специалистов-конфликтологов, психологов, педагогов или сверстников.

Важность посредника-медиатора подтверждается результатами исследований отечественных и зарубежных психологов, установивших, что у человека в ситуации конфликта нарушается способность к пониманию себя и окружающих, а реакции низводятся до уровня защиты, агрессии либо отстранения и ухода от проблемы. Такое поведение вызывает деструктивные изменения в структуре личности, негативно влияющие на ее социализацию, а именно: меняются представления человека о своих негативных поступках (воспринимаются им как результат стечения неких обстоятельств) и о поступках оппонента (воспринимаются как проявления устойчивых негативных черт характера); возникает образ врага — шаги оппонента к примирению рассматриваются как попытки обмана и манипулирования [2]; появляется чувство жертвы — обиженный считает, что имеет право применить силу к обидчику [3]; конфликтующие привлекают сторонников — происходит эскалация конфликта; снижается авторитет старших, обесценивается их жизненный опыт — молодые люди, владеющие технологией медиации, достигают больших успехов в урегулировании споров и проблем.

Достаточно часто межличностный конфликт между школьниками разных национальностей превращается в межэтнический. А.Ю.Коновалов выделяет три уровня межнациональных конфликтов [4].

Первый уровень. В бытовом конфликте упоминаются этнические признаки оппонента, это происходит в процессе оскорблений, при этом конфликтующие не имеют реальных негативных интенций в отношении самой национальности.

Задача медиатора — на первой же примирительной встрече способствовать признанию оппонентами несправедливости оскорблений, принесению извинений и осознанию, что каждый не имеет ничего против национальности другого. Поскольку оскорбления национальной идентичности могут сильно ранить и надолго запоминаться, то лучше, чтобы эти извинения были принесены в начале встречи.

Второй уровень. Если один из участников конфликта — жертва предыдущих реальных или мнимых столкновений с другой национальной группой, он считает себя вправе проявить агрессию не только в ответ на причинение ему вреда в конкретной конфликтной ситуации, но и отомстить за предыдущую вину всем представителям этноса своего обидчика. Подобные действия оправдывает тем, что выступает от лица своей этнической группы, выражает и защищает ее интересы в межэтническом противостоянии.

Такого типа конфликт «нагружен прошлыми обидами, претензиями и столкновениями», в которых люди «могли участия и не принимать, но слышали об этом от референтной группы и потому уверены в своей правоте» [1; 5]. Если же этническая идентичность влияет на конфликт в значительной мере и различия национальных ценностей и этнических традиций начинают определять степень его обостренности, то медиаторам следует работать отдельно с каждым участником. При этом важно выяснять, какие национальные традиции их народов способствуют примирению в поликультурном пространстве.

Третий уровень. Один или несколько участников конфликта являются членами групп, в которых уже сформировались

определенные (чаще всего агрессивные) способы реагирования на межэтнические конфликты. Это в полной мере относится к представителям ряда молодежных субкультур. В данном случае участник конфликта может действовать против своей воли и убеждений, наносит вред оппоненту, при этом не чувствуя к нему неприязни. В такой ситуации человек, проявляющий насилие, или жертва агрессии не принимают на себя ответственность за деструктивные действия, поскольку именно группа определяет модели поведения и реакцию на конфликт с представителем другой национальности. Часто человек (особенно подросток) не способен пойти против мнения группы, поскольку далеко не всегда может по своему желанию ее покинуть, а значит, условий для актуализации конфликта и участия в медиации нет — чаще всего она невозможна.

Причины межэтнических конфликтов часто возникают не в сфере межличностного общения, в рамках территории действия медиаторов, а в пространстве поликультурного взаимодействия, в ценностях и целесмысловой направленности образовательной среды школы, в аксиологической платформе этнической общности и семьи. Таким образом, работа медиаторов с последствиями межэтнических и даже моноэтнических конфликтов в поликультурном пространстве представляет собой многоаспектную деятельность:

– *оценочно-рефлексивную* — основана на соотнесении сторонней объективной и субъективной оценки событий и побуждений субъектов конфликта;

– *коррекционно-реабилитационную* — направлена на исправление ситуации и восстановление утраченных или искаженных связей с индивидуальными и групповыми субъектами поликультурного пространства;

– *восстановительно-профилактическую* — нацелена на отсроченные результаты, действующие как просоциальные

модели поведения и общения при угрозе возникновения конфликтной ситуации, подвергавшейся медиации;

– *персоналогически-ориентированную* — рассматривает субъект конфликта в системе его взаимоотношений и в историческом аспекте формирования его личности, поведения, взаимоотношений;

– *ситуативную* — предполагает, что помощь медиатора (группы медиаторов) оказывается конфликтантам здесь и сейчас, т.е. в момент наибольшей остроты и актуализации конфликта.

Как правило, медиация становится особенно востребованной в тех образовательных организациях, где воспитательная система не налажена должным образом. Таким образом, становится понятным, что подобные инновации нужны там, где нарушены традиции. Эту же мысль подтверждают указанные исследователями [2; 11; 12] *причины межэтнических конфликтов в детской, подростковой и молодежной среде поликультурного общества*. Назовем их.

Большинство детей и подростков из семей мигрантов (людей, недавно приехавших из других стран, городов, республик) пережили различные травмирующие ситуации (безработицу, нищету, войну и пр.), заставившие их покинуть родину. Однако и в местах нового пребывания они испытывают агрессию со стороны местных жителей, считающих, что мигранты посягают на их исконную территорию и блага.

Дети-новички в школе часто становятся «отверженными», и, хотя это не связано с национальной принадлежностью, но переживается ими именно так. Отвержению способствует недостаточное понимание языка, неумение «считывать» невербальные признаки недовольствия окружающих, непонимание принятых в преобладающей социальной группе поведенческих норм.

Стереотипы представлений о той или иной национальности, сложившиеся у

педагогов, родителей, одноклассников, заставляют учеников-мигрантов принимать несвойственные им модели поведения, в том числе агрессивные. В рамках стереотипов им проще подавлять сформированные ранее навыки взаимодействия, которые помогали в критической ситуации. Так, подростки проявляют приверженность к мгновенному разрешению проблем посредством драки, агрессивной защиты и других, по их мнению, эффективных (если не единственных) форм выживания и сохранения своего «Я».

Следует отметить, что, оказавшись в новых социальных и культурных условиях, ребенок, подросток, молодой человек не могут легко отказаться от способов решения конфликтов, неоднократно выручавших раньше, и быстро освоить новые. Особенно эта работа сложна, когда семья тоже не знакома с формами социального взаимодействия, принятыми в поликультурном сообществе. Если учесть, что формы городского совместного проживания разных культур и этносов осваиваются постепенно, неявно, в процессе социализации, то понятно, что самостоятельно школьнику овладеть ими непросто.

В этом случае необходима неотложная педагогическая помощь в виде медиации, которая осуществляется на добровольной основе и в ходе которой соблюдаются следующие *принципы* [1; 3]:

– конфликт разрешается путем мирных соглашений между участниками;

– стороны ответственны за результат, заинтересованы в решении проблемы, имеют возможность высказаться и не препятствовать высказываниям друг друга;

– медиатор не должен брать на себя ответственность за решение конфликта, выражать собственное мнение, предлагать решения; имеет право встречаться с каждой из сторон конфликта отдельно (устанавливает метод посредничества,

знакомит с правилами медиации); обязан проявлять беспристрастность, объективность; не должен принимать решения, предоставляя это право конфликтующим сторонам;

– система медиации должна быть гибкой, динамичной, позволяющей вовремя корректировать алгоритм действий — технологию, методику и условия посредничества;

– стороны подписывают письменное соглашение о принятии решения и разрешении конфликта.

Как видно, эти положения носят исключительно технологический характер, не определяя сколько-нибудь длительных перспектив развития и социализации личности в поликультурном пространстве. Чтобы осуществить ситуативно-субъектную медиацию в полной мере, следует опираться на аксиологический, акмеологический (средовой) и деятельностный подходы.

Аксиологический подход позволяет вывести примирительные интенции из общности общечеловеческих терминальных ценностей, имманентно присущих культуре вне зависимости от национальной принадлежности ее носителей и различающихся в этнических общностях лишь особенностями проявления.

Акмеологический (средовой) подход используется при определении в среде образовательной организации просоциальной ниши для каждого конфликтанта, способствует формированию у него адекватной самооценки и адекватных значимых притязаний в этой среде.

Деятельностный подход способствует доказательству, закреплению, усовершенствованию медиаций (как и любых воздействий педагогического толка) в совместной, лучше всего, творческой деятельности, в которой участвуют конфликтанты и их группы.

Службу медиации важно ввести в качестве значимого компонента в воспитательную систему так, чтобы деятельность

медиатора определялась и *педагогическими принципами воспитания*, к которым относятся:

1. *Интенция на ценностные отношения*. Помогает видеть за обыденными действиями детей «драму отношений» (по Ш.А.Амонашвили). Это позволяет преобразовать каждый момент совместной деятельности в проживание ценностных отношений: решение конфликта — в поиск истины, участие в дискуссии — в интерес к индивидуальности, культуре представителя иного этноса; совместный труд — в содружество наций.

2. *Гуманистическая направленность*. Устанавливает последовательное отношение к любому школьнику (независимо от этнической принадлежности) как к ответственному и самостоятельному субъекту собственного развития; определяет стратегию его взаимодействия с личностью и коллективом в воспитательном процессе на основе субъект-субъектных отношений.

В случае реализации этого принципа воспитание выполняет следующие функции: определяет усвоение человеком позитивных норм и ценностей, а не асоциальных или антисоциальных нормативно-ценностных и поведенческих «сценариев»; создает условия для реализации человека в качестве субъекта социализации, помогает ему достичь баланса между адаптированностью в обществе и обособлением в нем, избежать столкновения с теми или иными опасностями на различных возрастных этапах, минимизирует и отчасти корректирует последствия этих столкновений, т.е. уменьшает риск превращения человека в жертву неблагоприятных условий социализации.

3. *Природосообразность*. Предполагает, что воспитание должно основываться на научном понимании взаимосвязи естественных и социальных процессов, согласовываться с общими законами развития природы и человека, воспитывать его сообразно полу и возрасту, а также

формировать у него ответственность за развитие самого себя, за состояние и дальнейшую эволюцию ноосферы как сферы разума.

4. *Культуросообразность*. Воспитание строится на основе ценностей и норм тех или иных национальных культур и специфических особенностей, традиций тех или иных народов, которые не противоречат общечеловеческим ценностям.

В соответствии с данным принципом перед педагогами стоит задача приобщения детей, подростков, юношей к различным пластам культуры этноса, общества, мира в целом.

5. *Коллективность*. Воспитание в коллективах дает растущему человеку опыт жизни в социуме, создает условия для позитивно направленных самопознания, самоопределения, самореализации, а в целом – для приобретения опыта адаптации и обособления в поликультурном обществе. При этом имеются в виду как моноэтнические, так и полиэтнические коллективы разного количественного и поло-возрастного состава.

6. *Центрация воспитания на развитии личности*. Стратегия и тактика воспитания должны помогать детям, подросткам и юношам в становлении, обогащении и совершенствовании их человеческой сущности; обеспечивать создание условий для развития личности, исходя из ее приоритета перед группой и коллективом. При этом социальные и воспитательные организации (в том числе и центры медиации) могут рассматриваться лишь как условия и средства развития личности, ограничение приоритета которой возможно настолько, насколько это необходимо для обеспечения прав других личностей.

Реализация данного принципа требует внедрения технологии построения *индивидуальных образовательно-воспитательных маршрутов*, направленных на: физическое развитие и достижение конгруэнтности физического, психического и социального здоровья представителей

различных этносов; интеллектуальное развитие и воспитание знанием; социальное развитие и формирование открытых социальных интенций, адекватной самооценки и высокого уровня притязаний; развитие субъективности как рефлексии и саморегуляции, оказание помощи в осознании себя, самоопределении, самореализации, самоутверждении.

7. *Диалогичность*. Предполагает, что не столько диалоговый характер медиации, сколько то, что диалог профилактического, системно-деятельностного характера снимает напряженность до приведения конфликтной ситуации к точке открытого конфликта.

8. *Дополнительность, аддитивность, целостность воспитательных воздействий*. В полной мере этот принцип может быть реализован в программах Центра и Кластера, а также учтен при осуществлении поликультурной медиации. Для этого следует признать, что процесс духовно-ценностной ориентации человека включает в себя, хотя и противоречивые, но объективно взаимодополняющие системы ценностей разных культур.

9. *Целостность*. Целостное воспитание апеллирует к отношению как ключевому объекту внимания педагога. Данный принцип предписывает видеть в отдельном акте поведения ребенка его отношение и учить ребенка воспринимать отдельные события как часть единого мира, Пренебрежение принципом целостности формирует импульсивного человека, чьи реакции на воздействия окружающей среды непредсказуемы.

В заключение подведем итоги. Школьная медиация является актуальным направлением психолого-педагогической деятельности в современном поликультурном обществе, она будет более эффективной в отношении всех типов межэтнических конфликтов в случае, если реализуется с учетом аксиологического, акмеологического и деятельностного подходов. Наиболее оптимальным представляется не изолированное функционирование центров медиации в

образовательных организациях, а их деятельность в качестве значимых компонентов воспитательной системы школы. Работа медиаторов в образовательных учреждениях должна происходить в наиболее тесной связи с системой дополнительного образования, представляющей значительные возможности как для профилактики и недопущения, так и для деятельного разрешения возникающих межэтнических конфликтов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Максудов Р.Р.* Восстановительная медиация. Практическое руководство для специалистов, реализующих восстановительный подход в работе с конфликтами и уголовно наказуемыми деяниями с участием несовершеннолетних. М.: Программа сотрудничества ЕС и России, 2011.

2. *Карнозова Л.М.* Программы восстановительного правосудия с несовершеннолет-

ними правонарушителями // Психология и право. 2012. № 4.

3. Стандарты восстановительной медиации // Вестник восстановительной юстиции. Концепция и практика восстановительной медиации. Вып. 7. М.: Центр «Судебно-правовая реформа», 2010.

4. *Коновалов А.Ю.* Дискуссия о патриотизме // Директор школы. № 4. М.: Изд. фирма «Сентябрь», 2011.

5. *Максудов Р.Р.* Школьные службы примирения — российская модель школьной медиации / Р.Р.Максудов, А.Ю.Коновалов. М.: МОО «Судебно-правовая реформа», 2009.

6. *Карнозова Л.М.* Медиативный метод: классическая и восстановительная медиация // Вестник восстановительной юстиции. 2013. Вып. 10.

7. *Коновалов А.Ю.* Развитие школьных служб примирения. Восстановительная культура школы // Вестник восстановительной юстиции. Вып. 9. М.: МОО «Судебно-правовая реформа», 2012.

Образовательные программы для родителей: история и современные тенденции¹

К.Н.Поливанова, И.Е.Вопилова, А.К.Нисская

Аннотация. В статье рассматриваются основные этапы развития образовательных программ для родителей в странах Европы, в США и России. Прослеживаются изменения в содержании программ от возникновения первых школ для матерей, ориентированных на информирование родителей в области гигиены и вопросов здоровья, до появления тренингов, рассчитанных на развитие родительских компетенций и навыков. В качестве основного тренда в развитии образовательных программ для родителей выделяется их ориентация на работу, в первую очередь, с личностью самого родителя. Обосновывается использование категории родительской самоэффективности для проектирования образовательных программ.

The article considers the main stages in the development of educational programs for parents in Europe, USA and Russia. The authors trace

changes in the content of the programs from the emergence of the first schools for mothers, focused on informing parents in the field of hygiene and health issues, till the emergence of parenting trainings for the development of parental competencies and skills. Currently the main trend in the development of educational programs for parents is their orientation to the personality of the parent. The article explains the use of the category of parental self-efficacy for designing educational programs.

Ключевые слова. Родительство, тренинг для родителей, образование для родителей, родительский университет, родительская компетентность, самоэффективность.

Parenting, parenting training, parenting education, parent institution, parental competence, self-efficacy.

Родительство понимается нами как сложный культурный феномен, который активно переопределяется и конструируется. Происходит выстраивание

¹Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2015 г.

новых ценностей, смыслов, осознание и фиксация новых практик, переосмысление старых и появление новых категорий для описания опыта материнства и отцовства. Некоторые авторы говорят о своеобразном «повороте к родительству» (turntoparenthood), в результате которого это понятие переосмысливается и наполняется новым содержанием, в первую очередь связанным с большой ценностью процесса и результатов воспитания, желанием и готовностью родителей вкладывать большие ресурсы в развитие своих детей [1, р. 223–230]. Этот поворот, в частности, выражается в том, что в последние десятилетия в мире, и в России в том числе, наблюдается «родительский бум», проявляющийся в бурном росте количества мероприятий, рассчитанных на всю семью, увеличении спроса на консультации психологов и тренинги для родителей, растущем количестве книг и журналов для родителей, посвященных вопросам воспитания, появлении специализированных теле- и радиоканалов [2].

Активное переосмысление родительства порождает множество дискурсивных моделей, которые далеко не всегда согласуются друг с другом. Родительство описывается как в категориях традиционных репродуктивных функций, общественного долга, так и в категориях реализации важного жизненного проекта или процесса самоактуализации [3]. Можно встретить упоминания современного, нового, естественного, традиционного родительства, и этими эпитетами список возможных определений отнюдь не исчерпывается. Обсуждается становление неимперативного родительства, связанного с пониманием семейных взаимоотношений как результата совместного творчества всех членов семьи, приносящего удовольствие каждому [2]. В то же время одним из ярких трендов оказывается появление интенсивного родительства, сторонники которого считают потребности ребенка первостепенными, а вовлеченность матери в процесс

воспитания — условием его дальнейшего благополучия [4].

Параллельное существование большого количества моделей родительства, каждая из которых несет в себе систему ценностей, требует от участников дискурса активной работы по осознанию своей позиции. Эти модели не являются взаимоисключающими, а напротив, во многом пересекаются, что еще больше затрудняет самоопределение. Наша гипотеза состоит в том, что необходимость выстраивания собственной позиции относительно различных моделей родительства является социальным вызовом, одним из ответов на который может стать качественное изменение образовательных программ для родителей, которые теперь в большей степени направлены на работу с личностью родителя, его уверенностью в себе и способностью принимать самостоятельные решения.

На протяжении XIX–XX вв. в странах Европы и в США активно разрабатывались государственные программы поддержки родительства. Государства различаются между собой по объему и качеству социальной и экономической помощи, предоставляемой родителям, но все же в большинстве развитых стран существуют обширные программы поддержки родительства, причем инвестирование в данную область в последние годы растет [5].

Одной из практик помощи родителям являются образовательные программы. Проблематика родительского образования междисциплинарна, и в разных странах она курируется различными государственными ведомствами: в Великобритании и Новой Зеландии — министерством образования, в Канаде — министерством здравоохранения, в Финляндии — министерством социальных дел и т.д. [6]. В России образовательные программы для родителей иницируются Министерством образования и науки, но в то же время на рынке образовательных услуг есть довольно большое частное предложение.

Родительство никогда не было процессом полностью естественным, «некультурным»: навыки материнства и отцовства транслировались в непосредственном семейном общении, закреплялись традициями и обычаями, описывались в трактатах по воспитанию и в художественных произведениях. Однако в конце XIX–начале XX в. во Франции и Англии начинают появляться первые специализированные школы для матерей, призванные обучить их основам обращения с ребенком, правилам гигиены и тем самым снизить уровень детской смертности. Аналогичный процесс шел и в Российской империи, где в 1904 г. появился «Союз для борьбы с детской смертностью в России», деятельность которого также была направлена на просвещение молодых матерей. На протяжении всей первой половины XX в. просвещение родителей шло преимущественно через медицинские учреждения и общественные организации.

В 1955 г. в Гамбурге и в 1959 г. в Париже под эгидой Института образования ЮНЕСКО (the Unesco Institute for Education) состоялись две большие конференции, посвященные вопросам образовательных программ для родителей. Их проведение можно считать официальным признанием важности развития институализированных образовательных программ для родителей на государственном и международном уровне.

В конце 1960-х–начале 1970-х гг. в странах Европы и США родительское образование существенно меняется под воздействием движения за актуализацию человеческого потенциала, основой которого стали идеи гуманистических философов и психологов. Просветительские лекции и курсы для родителей сменяются тренингами, в ходе которых внимание уделяется вопросам выстраивания гармоничных отношений в семье, установления личностных границ и формированию коммуникативных навыков. Компетентностно-ориентированные тренинги ста-

ли одной из наиболее популярных форм организации образовательных программ для родителей к концу 1970-х гг.

В СССР в эти годы также существовали программы работы с родителями, которые осуществлялись в основном через школы. Так называемые родительские университеты существовали с 1940-х и вплоть до 1980-х гг. [7]. Однако тренинговая форма работы начала активно развиваться только в начале 1990-х гг., и на данный момент в нашей стране на рынке образовательных услуг для родителей представлены различные виды программ, в том числе тренинговых.

Родительские программы могут существовать в форме групповых занятий, индивидуальных визитов консультантов домой к участникам программ, интернет-сообществ, подписок на электронные сообщения, видеоуроков и т.д. Такое многообразие типов программ и их широкая распространенность приводят к необходимости проведения сравнительных исследований и мониторингов эффективности.

Исследователи выделяют особенности, свойственные хорошо зарекомендовавшим себя масштабным программам [8]. Необходимыми условиями высокой эффективности программ являются хорошо артикулированная теоретическая база, четко сформулированные и измеримые цели, четкий круг решаемых проблем. Также важны их продолжительность и интенсивность: короткие программы применимы для решения простых задач, однако для решения серьезных проблем требуется не менее 8–10 занятий. В целом, вмешательство на ранних сроках развития проблемы оказывается более результативным. Наиболее эффективные программы зачастую целенаправленно работают с родителями в сложных, переходных моментах (взаимодействие с новорожденным, адаптация к яслям и школам, подростковый возраст). Более эффективными также являются мультикомпонентные програм-

мы, предполагающие и информационное сопровождение, и формирование новых коммуникативных навыков, и проработку личностных конфликтов. Эффективные программы становятся все более сфокусированными на конкретном родительском запросе: для формирования навыков решения сложных поведенческих проблем (например, проблемы дисциплины у ребенка) рекомендовано применение бихевиоральных методов при обучении родителей, для изменения их отношения, самооценки — применение когнитивных методик, а для решения относительно простых задач (например, усвоение гигиенических навыков, базовые знания о здоровье) подходят занятия лекционного формата [9; 10; 11].

Одним из основных трендов в развитии образовательных программ для родителей можно назвать их диверсификацию. Иначе говоря, теперь это программы не только для матерей, посвященные не только младенцам, освещающие проблематику, связанную не только со здоровьем и предоставляющие не только информацию [1]. Среди ориентированных на различные аудитории выделяют программы для широкого круга родителей и специализированные: для представителей различных этнических групп, для родителей, переживших развод или другие семейные проблемы, для родителей детей с серьезными психическими заболеваниями, эмоциональными проблемами и трудностями в обучении, специализированные программы для отцов, тренинги для бабушек и дедушек, воспитывающих детей [12].

Важнейшим трендом последних десятилетий является переход от ориентированных на информирование родителей к программам даже не столько развивающим навыки и компетентности, сколько направленным на работу с личностью родителя, с его переживаниями, верованиями и представлениями, уверенностью и тревогой [13].

В наиболее популярных комплексных образовательных программах делается

акцент на личности родителя, а основной эффект от участия в такой программе видится авторами в развитии навыков саморегуляции и способности к принятию родителями независимых решений [14]. При этом образ родителя, самостоятельно решающего свои задачи, описывается при помощи различных понятий, среди которых самодостаточность, воспринимаемая родительская эффективность, субъектность, само-менеджмент и др. Однако мы подробнее остановимся на категории родительской самоэффективности, которая в последние годы становится все более и более востребованной.

Понятие «самоэффективность» (self-efficacy) было введено еще в 1970-х гг. А. Бандурой [15, р. 191]. Под самоэффективностью понимается вера в эффективность своих действий, ожидание, что они приведут к нужному результату и затраченные усилия не будут бесполезными. Категория родительской самоэффективности, т.е. вера родителя в то, что он сможет справиться с задачами воспитания ребенка, в последние годы набирает популярность в научной литературе и оказывается даже более упоминаемой по сравнению с очень широко используемой категорией родительской компетентности.

В ряде исследований показана положительная связь уровня родительской, и в частности материнской, самоэффективности и воспитательных практик: родители с более высоким уровнем самоэффективности реже применяют такие негативные практики, как слишком жесткая дисциплина, наказание отсутствием контакта и внимания, и чаще используют позитивные родительские практики — чуткость, отзывчивость, стимулирующее и некарательное воспитание [16; 17]. Уровень родительской самоэффективности является своеобразным медиатором, сглаживающим воздействие таких негативных факторов, как материнская депрессия, сложный темперамент ребенка и т.д. [18; 19].

Понятие самоэффективности продолжает разрабатываться в современных исследованиях, посвященных образованию в целом. Например, Дж. Капрара с соавторами по результатам лонгитюдного исследования взаимосвязи самоэффективности и академических успехов школьников призывают при разработке образовательных программ уделять больше внимания внутренним механизмам совладания, формировать у учеников высокую самоэффективность. Это связано с тем, что при легкой доступности информации в современных условиях именно внутренние личностные механизмы определяют уровень успешности [20, p. 525]. Апелляция к внутренним ресурсам личности является важной особенностью образовательных программ для взрослых, в том числе для родителей.

Наиболее адекватной формой развития самоэффективности является тренинг. В частности, было показано, что активные методы обучения способствуют уменьшению стресса, улучшению качества взаимодействия между ребенком и родителем [21]. Однако для повышения самоэффективности родителей важны не только формы оказания психологической помощи, но и то содержание, которое в ней заложено. По мнению А. Бандуры, к содержательным компонентам психологической поддержки, важным для развития самоэффективности, относятся анализ собственного опыта, наблюдение за опытом окружающих, получение обратной связи и поддержки от значимого окружения, повышение толерантности к неопределенности и получение ярких эмоциональных впечатлений [22, p. 334; 23]. Рассмотрим их подробнее.

Апелляция к собственному опыту. Родительская аудитория имеет ряд особенностей, связанных с тем, что, воспитывая детей, люди считают себя экспертами в этой области. Дискредитация их опыта, постулирование принципиально иных способов поведения сторонним человеком (преподавателем, психологом) может вызвать

протест и отказ от дальнейшей работы.

Напротив, индивидуальный опыт родительства становится важным ресурсом для повышения самоэффективности в том случае, если он будет отрефлексирован и оценен референтной группой. Важно, что обсуждение личного опыта возможно только в случае, если созданы комфортные условия, если родитель чувствует себя в безопасности. Обсуждение конкретных примеров из личной практики способствует формированию представления о своей готовности решать новые задачи, т.е. повышает самоэффективность [24].

Наблюдение за опытом окружающих. Работа в группе позволяет познакомиться с опытом других родителей. Наблюдение за тем, как другие люди, находящиеся в схожей ситуации, успешно решают новые сложные задачи, повышает уверенность родителя в том, что и сам он способен совладать с широким кругом родительских функций. Самостоятельные решения проверяются опытом других родителей, лучше осознаются их побудительные мотивы и возможные последствия.

Расширение поведенческого репертуара взаимодействия с ребенком укрепляет веру родителя в то, что самые трудные задачи, связанные с воспитанием, решаемы. Доказан позитивный эффект программ, основанных на совместном анализе проблем и обсуждении личного опыта участников группы. Более того, около 40% современных родителей видят эффективную стратегию «овладения» родительство не столько в обучении, сколько в обмене опытом, в поддержке других родителей [25].

Получение поддержки от значимого окружения. Представления о себе, своих возможностях и эффективности собственных усилий во многом формируются под воздействием мнения окружающих. Современная семья зачастую является нуклеарной и далеко не всегда ориентирована на «совокупность идей и

взглядов, отражающих в традиционной форме отношение человека к окружающей действительности, другим людям и служащих воспитанию нового поколения», поскольку они во многом утратили актуальность, часто являются размытыми, и порой — противоречивыми [26]. Современные родители значительно в большей степени прислушиваются к СМИ, мнению сверстников, друзей, других родителей [27].

Таким образом, мнение группы родителей, обсуждающих общие проблемы, коллективно осуществляющих педагогическое творчество, рефлексизирующих свои установки и поведение, имеет большое значение для эффективной поддержки и сопровождения.

Повышение толерантности к неопределенности. Воспитание детей — задача со многими неизвестными. Сложно точно спрогнозировать, какие врожденные задатки проявятся у ребенка, как повлияют наследственные механизмы на созревание и развитие его психики, какой эффект окажут социальные влияния. Трудно предугадать, каковы будут критерии успешности через 15–20 лет, когда ребенок станет взрослым, поэтому родитель никогда не может гарантировать результат.

Следовательно, толерантность к ситуации неопределенности, способность активно действовать в неоднозначных условиях — существенное подспорье для повышения самоэффективности современного родителя. Активные методы групповой работы задают условия, способствующие развитию данного качества. Родители сталкиваются с новыми людьми, чье отношение и поведение трудно спрогнозировать, выполняют неожиданные творческие задания, конечная цель которых неочевидна, отвечают на открытые вопросы, рискуя ошибиться или совершая открытие.

Получение ярких эмоциональных впечатлений. Совместная активная работа в группе единомышленников приносит больше впечатлений и ярких положи-

тельных переживаний, чем пассивное восприятие чужих мнений и рекомендаций. Организованные встречи родителей при участии специально подготовленного ведущего, например родительские клубы, могут стать хорошей организационной формой, обеспечивающей получение положительных эмоций [28].

Таким образом, через самостоятельную рефлексию, творческое осмысление, выстраивание собственных родительских стратегий в условиях поддерживающего окружения возможно наиболее полное раскрытие такого личного ресурса, как самоэффективность.

В заключение еще раз скажем, что социальная ситуация современных родителей характеризуется множественностью и неоднозначностью распространенных моделей родительства, новыми условиями и практиками взросления и воспитания, вариативными траекториями развития и меняющимися возрастными нормами. В сложившейся ситуации наиболее важным становится мнение родителя о том, справится ли он со своей родительской ролью, его ориентация именно на свои ощущения. Поэтому категория родительской самоэффективности является ключевой для обсуждения проблем родительства в современных условиях, задает рамку для проведения будущих эмпирических исследований и закладывает методологическую основу для разработки образовательных программ для родителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Daly M.* Parenting support: Another gender-related policy illusion in Europe? // *Women's Studies International Forum.* Elsevier, 2013.
2. *Майофис М., Кукулин И.* Новое родительство и его политические аспекты // *Contra.* 2010. Т. 14. № 1–2.
3. *Чернова Ж., Шпаковская Л.Л.* Дискурсивные модели современного российского родительства // *Женщина в российском обществе.* 2013. № 2.
4. *Hays S.* The cultural contradictions of motherhood. Yale University Press, 1998.
5. *Kamerman S.B.* Early childhood education and care: An overview of developments in the

OECD countries // *Int. J. Educ. Res.* 2000. Т. 33. № 1.

6. *Shulruf B., O'Loughlin C., Tolley H.* Parenting education and support policies and their consequences in selected OECD countries // *Child. Youth Serv. Rev.* 2009. Т. 31. № 5.

7. *Петренко П.* Педагогическое просвещение родителей в отечественной системе образования в послевоенные годы (Теория и практика). Пятигорск, 2006.

8. *Lundahl B., Risser H.J., Lovejoy M.C.* A meta-analysis of parent training: Moderators and follow-up effects // *Clin. Psychol. Rev.* 2006. Т. 26. № 1.

9. *Colosi L., Dunifon R.* Effective parent education programs // *Cornell Coop. Ext.* 2003.

10. *Moran P. et al.* What works in parenting support? A review of the international evidence. Annesley, Nottingham: DfES Publications, 2004.

11. *Samuelson A.* What works, Wisconsin – Research to practice series // *Best Pract. Parent Educ. Support Programs.* 2010. № 10.

12. *Fine M.J., Lee S.W.* Handbook of diversity in parent education: The changing faces of parenting and parent education. Academic Press, 2000.

13. *Smith C., Perou R., Lesesne C.* Parent education // *Handbook of Parenting. Vol. 4. Social Conditions and Applied Parenting.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2002.

14. *Sanders M.R.* Triple P-Positive Parenting Program: Towards an empirically validated multilevel parenting and family support strategy for the prevention of behavior and emotional problems in children // *Clin. Child Fam. Psychol. Rev.* 1999. Т. 2. № 2.

15. *Bandura A.* Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change // *Psychol. Rev.* 1977. Т. 84. № 2.

16. *Bohlin G., Hagekull B.* «Good mothering»: Maternal attitudes and mother-infant interaction // *Infant Ment. Health J.* 1987. Т. 8. № 4.

17. *Unger D.G., Wandersman L.P.* Social support and adolescent mothers: Action research contributions to theory and application // *J. Soc. Issues.* 1985. Т. 41. № 1.

18. *Anzman-Frasca S. et al.* Infant temperament and maternal parenting self-efficacy predict child weight outcomes // *Infant Behav. Dev.* 2013. Т. 36. № 4.

19. *Coleman P.K., Karraker K.H.* Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications // *Dev. Rev.* 1998. Т. 18. № 1.

20. *Caprara G.V. et al.* Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement // *J. Educ. Psychol.* 2008. Т. 100. № 3.

21. *Gross D., Fogg L., Tucker S.* The efficacy of parent training for promoting positive parent-toddler relationships // *Res. Nurs. Health.* 1995. Т. 18. № 6.

22. *Bandura A.* Exercise of personal and collective efficacy in changing societies // *Self-Effic. Chang. Soc.* 1995. Т. 15.

23. *Bandura A. et al.* Impact of family efficacy beliefs on quality of family functioning and satisfaction with family life // *Appl. Psychol.* 2011. Т. 60. № 3.

24. *Wilson S.R. et al.* Parental Self-efficacy and Sensitivity During Playtime Interactions with Young Children: Unpacking the Curvilinear Association // *J. Appl. Commun. Res.* 2014. Т. 42. № 4.

25. *McGaw S., Lewis C.* Should parenting be taught // *The psychologist.* 2002. Т. 5. № 10.

26. Мухина В. Таинство детства. Екатеринбург: УФактория, 2005.

27. *Собкин В. и др.* Социология дошкольного детства // *Труды по социологии образования.* 2013. Т. 17.

28. Венгер А. На что жалуетесь? Выявление и коррекция неблагоприятных вариантов развития личности детей и подростков. М.; Рига: Эксперимент, 2000.

Инновационные технологии развития регионального высшего образования

Е.В.Иванова, О.А.Омаров, Н.О.Омарова

Аннотация. В статье названы основные цели инновационного регионального высшего образования, новые условия для реализации принципов непрерывного образования, повышения квалификации и переквалификации специали-

стов, возможности получения второго высшего образования при использовании интернет-технологий и дистанционного обучения. Охарактеризованы современные ИК-технологии, сетевые образовательные услуги, инновации в

реорганизации существующих образовательных систем.

The article shows the main goal of the innovative regional higher education, new conditions for implementing the principles of continuous education, training and retraining of specialists, the possibility of obtaining se-cond higher education with the use of Internet technologies and distance learning. The modern IR technologies and illustrates the development of the network of educational services, the complex of innovation for the reorganization of the existing educational systems.

Ключевые слова. Инновационная непрерывная система образования, непрерывное образование, современные информационно-коммуникационные технологии в образовании, система сбалансированных показателей, бизнес-процессы.

Innovative continuous system of education, continuing education, modern information and communication technologies in education, balanced scorecard, business processes.

В условиях комплексной модернизации образования необходима разработка механизмов обновления учебно-воспитательных и управленческих технологий в инновационной системе непрерывного профессионального образования (ПО) в поликультурных регионах.

Основными целями регионального высшего образования являются:

- интеллектуальное и культурно-нравственное развитие личности; профессиональное образование на базе широкой общеобразовательной гуманитарной и фундаментальной подготовки;

- обеспечение потребностей региона в специалистах различных профилей и квалификаций, способных осуществлять прогрессивные социально-экономические преобразования; национально-культурное развитие и духовное возрождение народов в рамках единого общероссийского информационно-образовательного, научно-культурного пространства;

- исключение дублирования подготовки по специальностям, не соответствующим профилю образовательного учреждения.

Новые возможности для реализации принципов непрерывного образования, повышения квалификации и переквалификации специалистов, получения второго образования открывает использование интернет-технологий и дистанционного обучения (ДО). В учебных заведениях педагоги разрабатывают специальные методики ДО, создают специализированные образовательные контенты (базовые интерактивные учебные пособия, учебные видеофильмы, аудио-программы, обучающие компьютерные программы и т.п.).

Интернет позволяет внедрять технологии построения обучающих курсов с неограниченными возможностями. Интерактивные мультимедийные средства повышают эффективность обучения; высокотехнологичные средства сбора, хранения и анализа информации способствуют эффективному контролю образовательного процесса, развитию навыков самостоятельного обучения и самоконтроля, что приводит к демократизации и гуманизации учебного процесса [1; 2].

Специализированные учебные материалы нового поколения обеспечивают развитие дистанционного образования. Разрабатываются оригинальные методы ДО, опирающиеся на новейшие информационные технологии и средства телекоммуникаций (сетевая электронная интернет-библиотека, спутниковое телевидение и т.п.), создаются интерактивные, полицентричные, открытые учебно-методические комплексы нового поколения. Современный преподаватель использует технологии, развивающие навыки командной работы, межличностной коммуникации, принятия решений в различных ситуациях.

Применение интерактивных мультимедийных обучающих систем повышает динамику и содержательность учебных заданий, процесса их выполнения, а также самоконтроля успешности обучения. Интерактивные электронные учебно-методические комплексы являются важ-

ным средством индивидуальной работы обучающихся; ориентируют на формирование общекультурных и профессиональных компетенций, позволяющих по мере необходимости приобретать знания самостоятельно.

Внедрение в учебный процесс информационно-коммуникационных средств сопровождения ФГОС ВПО и их интеграция с традиционными средствами способствуют повышению эффективности, доступности и качества обучения путем организации доступа к общим образовательным ресурсам; создаются условия для получения учащимися полноценного образования и адаптации в современном информационном обществе.

На основе интенсивного использования инновационных средств дистанционного обучения происходит создание конкурентного рынка образовательных услуг, что сегодня особенно важно для периферийных, а также высокогорных регионов. Россия всегда выполняла цивилизационную функцию для многих народов евроазиатского континента, поэтому экспорт российского образования является не только прогрессивной традицией, но и велением времени [3, с. 25–31]. Для этих целей необходимо непрерывно расширять и улучшать качество дистанционного образования, формы и содержание которого должны отвечать требованиям: доступности, демократичности, непрерывности обучения.

В условиях рыночной экономики и жесткой конкуренции в мировом образовательном пространстве модернизация и оптимизация образовательного процесса — это для российских вузов единственный путь выживания. Его эффективным механизмом стала предложенная Д.Нортоном и Р.Капланом «Сбалансированная система показателей» (ССП). СПП — механизм реализации миссии и стратегии организации, предполагающий четкое определение того, что надо сделать для достижения сформулированных результатов. В госу-

дарственном учебном учреждении при создании СПП выделяют клиентов или население как основное звено стратегии. Клиентов вузов можно подразделить на спонсоров и получателей. Интересы спонсоров (налогоплательщиков) выражают государственные структуры: Государственная Дума РФ, Министерство образования и науки РФ. Получатели — абитуриенты, будущие дипломированные специалисты, которые должны быть востребованы обществом и бизнесом. Стратегические цели формулируются для каждой группы «клиентов».

Повышение уровня и качества учебного процесса, в соответствии с мировыми стандартами и требованиями общества, связано с переходом от функциональной ориентации управления вузом к процессно-ориентированному подходу. Бизнес-процесс — это специфически упорядоченная совокупность работ, действий во времени и пространстве с указанием начала и конца, точным определением входов и выходов. Примером образовательного бизнес-процесса является выпуск специалистов по определенному направлению и форме обучения [3]. Для моделирования бизнес-процесса необходимо установление всех его участников, определение границ процесса и внешнего окружения. Внешнее окружение — законодательные органы РФ, Министерство образования и науки (имеют прямые «жесткие» механизмы воздействия на учебный процесс); региональные организации и предприятия бизнеса, заинтересованные в выпускниках вуза («гибкий» механизм трудоустройства выпускников). Участники учебного процесса — высший менеджмент, деканы факультетов, заведующие кафедрами, преподаватели, сотрудники, учащиеся. Учебный процесс представляет собой систему инновационных преобразований, в результате которых из абитуриентов в определенные сроки получают дипломированные выпускники.

Перед высшим учебным заведением стоят три главные стратегические цели: конкурентоспособность на рынке образовательных услуг; минимизация затрат на подготовку специалиста, обеспечение поддержки финансовых структур. Для их достижения необходимо оптимизировать основные бизнес-процессы, в частности — образовательный.

Цели достигаются с помощью внедрения в учебный процесс сбалансированной системы показателей эффективности организации (вуза), включающей: 1) финансовые показатели; 2) показатели внутренних бизнес-процессов; 3) клиентской составляющей; 3) обучения и роста персонала.

Финансовые показатели бюджетного учреждения во многом зависят от нематериальных: модернизации и внедрения инновационных программ подготовки, удовлетворенности заказчиков и обследования рынка требуемых специалистов, подготовки и переподготовки профессорско-преподавательского состава.

Министерство образования и науки РФ рассматривает следующие показатели эффективности высших учебных заведений [4, с. 58–62].

- средний балл ЕГЭ студентов, принятых по результатам экзамена на очную форму обучения по программам подготовки бакалавров и специалистов (за счет средств бюджета соответствующей бюджетной системы РФ с оплатой стоимости затрат на обучение физическими и юридическими лицами);

- объем научно-исследовательских и опытно-конструкторских разработок (НИОКР) в расчете на одного научно-педагогического работника;

- удельный вес численности иностранных студентов дальнего и ближнего (стран СНГ) зарубежья;

- доходы вуза из всех источников в расчете на одного научно-педагогического работника;

- общая площадь учебно-научных помещений (в расчете на одного студента), имеющихся у вуза на праве собственности и закрепленных за ним на праве оперативного управления.

Мы предлагаем дополнить этот список следующими показателями:

- доля инновационных направлений подготовки выпускников в учебных планах вуза;

- процент трудоустроенных по специальности выпускников;

- показатели переподготовки и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава в ведущих вузах и центрах России и международных центрах переподготовки [5].

ЛИТЕРАТУРА

1. Джахпараева Д.Ю., Омаров О.А., Омарова Н.О. Факторы, усиливающие экстремистские настроения у молодежи в социально-напряженной среде // Педагогика. 2013. № 9.

2. Джахпараева Д.Ю., Омаров О.А., Омарова Н.О. Развитие инновационного образования в Республике Дагестан // Современные проблемы математического моделирования и информационных технологий в науке, образовании и бизнесе. Махачкала, 2014.

3. Иванова Е.В., Омаров О.А., Омарова Н.О. Современные инновационные технологии в высшем профессиональном образовании: Ученые записки ИИО РАО, 2013.

4. Омаров О.А., Омарова Н.О. Научно-педагогические основы совершенствования образовательного процесса в поликультурном регионе // Вестник ДНЦ РАО. 2014. Вып. № 1.

5. Показатели мониторинга деятельности федеральных государственных высших учебных заведений и их филиалов [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/новости/2932>.

Развитие системы среднего образования на Урале в XIX в.

В.Д.Павлидис

Аннотация. *Статья посвящена анализу процесса становления и развития системы среднего образования на Урале в XIX в. Рассмотрены политические, социально-экономические и общественно-педагогические условия реформирования системы среднего образования в Казанском, а затем и в Оренбургском учебных округах. Приведены статистические данные, характеризующие динамику развития системы образования Урала; определены причины образования Оренбургского учебного округа; выявлены особенности развития системы среднего реального образования Урала.*

Article is devoted to the study of the rise and development of the secondary education system in the Ural region in the XIX century. The author has analyzed political, social, economic, pedagogical conditions of reforming of the secondary school system in Kazan and the Orenburg educational region in this work. The statistics characterizing the development of the secondary school system in the Ural region are given. The author has also determined the reasons for creation of the Orenburg educational region, showed the peculiarities of the development of the secondary real education in the Ural region.

Ключевые слова. *Становление, развитие, система среднего образования, реформа образования, Уральский регион, статистические данные, реальное образование.*

Rise, development, system of secondary education, educational reform, Ural region, statistics, real education.

На Урале к первой половине XVIII в. сложилась система образования, включавшая славяно-латинские училища, цифирные, арифметические, горнозаводские школы и малые народные училища [1, с. 7–8]. Существенные изменения в сложившуюся систему внес «Устав учебных заведений, подведомых университетам», принятый в 1804 г. На его осно-

вании были созданы учебные округа с центрами в университетских городах. Огромная территория Урала вошла в состав Казанского учебного округа. Стали открываться приходские и уездные училища и гимназии.

В 1803–04 гг. в провинциальных городах региона начинает оформляться система средних учебных заведений. Однако количество образовательных центров среднего звена на провинциальном пространстве России к концу первого десятилетия XIX в. было невелико. Так, в 1809 г. число гимназических учреждений во всех российских городах было еще незначительно (всего 32 гимназии с 2838 учащимися).

Формирование системы средних учебных заведений Урала началось с преобразования Пермского главного народного училища в гимназию, малых народных училищ — в уездные училища. Срок обучения во вновь открытых малых народных училищах составлял 2 года. Главные училища состояли из 4-х классов с 5-летним сроком обучения (4-й класс был двухгодичным). Школы были созданы только в городах и подчинялись губернской администрации. В них учились в основном дети представителей имущих классов. Крестьянское население, преобладавшее по численности, составляло небольшой процент учащихся. XIX в. характеризовался в целом отсутствием школ на селе.

«Устав учебных заведений, подведомых университетам» определил цели, задачи, очертил круг изучаемых вопросов по всем дисциплинам, порядок финансирования и управления учебными заведениями. Однако перестройка школ в

соответствии с этим уставом в Казанском учебном округе шла чрезвычайно медленно. Приходские училища начали появляться в округе только с 1811 г. В 1812 г. в Пермской губернии было всего одно приходское училище на 47 человек [1, с. 28]. Что касается приходских училищ, учреждение которых предусматривалось в губернских и уездных городах и селениях, то их содержание ложилось на плечи самих крестьян и городского самоуправления.

Следующий «Устав учебных заведений, состоящих в ведомстве университетов» (1828 г.) отличался от предыдущего реакционной направленностью: правительство пошло по пути усиления сословного принципа в образовании, исключающего преемственность в системе школ.

И тем не менее, существовавшая потребность в грамотных людях привела к росту начальных школ и училищ в стране. Так, например, развитие промышленности и соответствующей социальной инфраструктуры на Урале стало причиной активизации деятельности различных ведомств по открытию школ. В этот период здесь создаются училища военного ведомства, гарнизонные начальные школы, частные школы при горных заводах и в помещичьих имениях. Среднее образование в этот период было представлено на Урале двумя средними учебными заведениями: Пермской мужской гимназией и Пермской духовной семинарией. Пермская мужская гимназия, основанная в 1808 г., вплоть до 60-х гг. XIX в. являлась единственным светским средним учебным заведением в обширном Пермском крае.

2 января 1825 г. в Оренбурге после большой подготовительной работы было открыто первое среднее учебное заведение — знаменитое Неплюевское военное училище, преобразованное в 1844 г. в Неплюевский кадетский корпус. С этого момента в Оренбургской губернии наряду с начальным образованием, начинается этап развития полного среднего общего и среднего профессионального образования.

В 1828 г. в Оренбургской губернии в г. Уфе была открыта первая гимназия — Оренбургская [2, с. 4–19], которая успешно начала подготовку молодежи для работы в органах администрации или дальнейшей учебы в университетах. В ней обучались в основном дети чиновников, богатых купцов и мещан.

6 декабря 1832 г. в Оренбурге было учреждено Отделение Неплюевского военного училища для воспитания девиц — специальный девичий институт, преобразованный в 1848 г. в Оренбургский женский институт имени императора Николая I. Институт вошел в систему специальных женских учебных заведений ведомства императрицы Марии.

В первой половине XIX в. сеть общеобразовательных средних школ на Урале широкого распространения не получила. Так, к 1865 г. в регионе было только 8 мужских и 8 женских гимназий, а также 8 прогимназий, которые в основном располагались в губернских городах. Тем не менее, они сыграли важную роль в развитии культуры и образования в регионе.

Вторая половина XIX в. характеризуется бурным развитием промышленного производства и социокультурными изменениями, которые повлекли за собой существенные перемены в сфере образования. Мы можем констатировать, что с 70-х гг. XIX в. началось формирование системы средних учебных заведений на Урале. Практически в каждом городе появилось как минимум по одной гимназии или реальному училищу.

14 апреля 1866 г. министром народного просвещения России стал граф Д.А.Толстой, который обратил внимание на недостаток средних учебных заведений на Урале, и с 1868 г. при его активной поддержке начали открываться мужские классические гимназии в Оренбурге и Троицке, реальные училища в Екатеринбургe и Красноуфимске.

О наличии на тот момент средних учебных заведений и учащихся в них дает представление следующая таблица.

Таблица

Средние учебные заведения Урала в 1874г. [3]

Губернии	Мужские учебные заведения		Женские учебные заведения		Всего	
	Учебные заведения	Количество учащихся	Учебные заведения	Количество учащихся	Учебные заведения	Количество учащихся
Пермская	6	1348	4	968	10	2316
Оренбургская	4	740	5	555	9	1295
Уфимская	2	438	4	454	6	892
Итого	12	2526	13	1977	25	4503

В 1873 г. Д.А.Толстой предложил образовать новый Оренбургский учебный округ, в который вошли бы Оренбургская, Пермская, Уфимская, Вятская губернии. В 1875 г. округ был создан, но Вятская губерния была оставлена в Казанском учебном округе [4]. В составе нового округа оказались образовательные учреждения, расположенные на огромной территории (в настоящее время на этой территории находятся Республика Башкортостан, Оренбургская, Пермская, Свердловская, Челябинская, Кустанайская, Актюбинская, Уральская области).

В качестве основных существенных причин выделения из Казанского нового учебного округа можно указать следующие:

- огромная территория Казанского учебного округа и неразвитая система коммуникации вызывали трудности в административном управлении системой образования этого региона;
- функционирование системы образования в Оренбургском крае зависело от двух центров: Оренбурга и Казани;
- развитие сети учебных заведений в Оренбургском крае при непосредственной поддержке местных властей происходило более динамично, чем в некото-

рых других частях Казанского учебного округа.

Основными задачами учебного округа было формирование сети образовательных учреждений, контроль за ее функционированием, оказание помощи в обеспечении учебных заведений педагогическими кадрами и учебно-методическими пособиями.

Организация Оренбургского учебного округа стала особым фактором развития образования в крае. Ситуация с образованием и просвещением населения губернии в год создания учебного округа была плачевной. В 1875 г. на ее территории помимо указанных средних учебных заведений действовали три неполных средних учебных заведения с 2101 учащимся и 636 начальных школ разной ведомственной принадлежности, в которых получали начальное образование 23089 детей. К 1 января 1875 г., т.е. к моменту открытия Оренбургского учебного округа, в пределах его территории, в городах Оренбурге, Троицке, Уральске, Уфе, Перми, Екатеринбурге находились шесть мужских гимназий и одна мужская прогимназия в Мензелинске. В 1873–76 гг. реальные училища были открыты в трех городах Пермской губернии: Екатерин-

бурге, Красноуфимске и Перми. В них обучалось всего 515 юношей.

Особенностью развития системы среднего реального образования являлось то, что оно проходило в рамках земской инициативы [5, с. 137; 6; 7]. При этом земства (и не только уральские) больше всего средств расходовали на реальные училища и менее всего — на мужские классические гимназии, что указывает на большую востребованность в регионе реальных училищ [8, с. 142].

Отметим, что одной из основных предпосылок для развития просвещения, культуры, а также реализации прогрессивных идей в сфере среднего образования на территории Оренбургского учебного округа являлось наличие сильной материальной базы, ибо Урал — край, богатый полезными ископаемыми, судорожными реками, лесами. Через него проходили торговые пути.

В 1890 г. в губернии функционировало 630 учебных образовательных учреждений, в которых обучалось 36052 ученика, в том числе 26062 лиц мужского пола и 10590 — женского [9, с. 17].

Рост числа учебных заведений и учащихся по сравнению с начальными годами столетия, когда имелось всего несколько школ, заметный. Особенно значителен рост школ во второй половине XIX в., прежде всего школ повышенного типа, дававших среднее полное и неполное, среднее профессиональное образование.

Однако показатели развития образования в Оренбургской губернии были ниже средних по России. В XIX в. губерния продолжала находиться среди отсталых регионов страны, особенно в сфере среднего и высшего образования.

К 1900 г. система средних учебных заведений Урала включала в себя 12 мужских гимназий и реальных училищ, в которых

училось 4303 человека, и 31 женскую гимназию и прогимназию с 9303 ученицами. В своем развитии уральская средняя школа прошла все основные этапы, характерные для развития средней школы. Средняя школа в крае (особенно реальные училища) развивалась в русле общественно-земской инициативы. В результате реформ на Урале постепенно создавалась открытая, всесословная школа, что расширяло и демократизировало среднее образование.

ЛИТЕРАТУРА

1. Слудковская И.А. Развитие народной школы на Урале в XIX веке. Пермь, 1976. 73 с.
2. Попов В.В. Народное образование в Оренбургской губернии с конца XVIII до 90-х годов XX века // Педагогический информационно-справочный вестник Оренбуржья. 1994. № 10.
3. Сведения по статистике народного образования в европейской России. 1872–1874. СПб., 1879.
4. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. V. Царствование императора Александра II. СПб., 1877. 1751 с.
5. Систематический свод постановлений Пермского губернского земского собрания. Вып. V. Народное образование. 1870—1909. Пермь, 1910.
6. История и современное состояние российского образования. Мало исследованные проблемы // Сборник работ общества «Радетели просвещения». М.: Педагогика, 1998. 267 с.
7. Оренбургское земское дело, 1916. 15–21 августа. № 45. Отдел народного образования Оренбургской губернской земской управы. Материалы IV очередной сессии Оренбургского Губернского Земского собрания. Оренбург, 1917.
8. Мирсаитова С.Г. Народное образование на Южном Урале в первой половине XIX в.: В 2 ч. Екатеринбург, 2000. 195 с.
9. Стасюлевич М. Высшая реальная школа в Германии // Вестник Европы. 1871. Т. 5. (октябрь). 589 с.

Культурологические основы развития общего образования в Германии

Л.И.Писарева

Аннотация. *Статья посвящена развитию немецкого общего образования, трансформации его целей и задач, духовно-нравственной роли культурологического (гуманистического) компонента в его содержании на рубеже XX–XXI вв.*

Article is devoted to development of the German general education, transformation of its purposes and tasks, a spiritual and moral role of a cultural (humanistic) component in its contents at boundary XX–XXI of centuries.

Ключевые слова. *Культура, образование, гуманизация, экология, экологическое образование, информация, гуманистическое образование, политическое образование.*

Culture, education, humanity, ecology, ecological education, information, liberal education, political education

В немецкой дидактической литературе цель образования — это широкое понятие. Различные по своей ориентации и содержанию, глобальные, общие, частные, промежуточные и пр. цели или целевые установки выстраиваются в определенную пирамиду или иерархическую шкалу. Их многообразие и динамика вносимых в формулировки изменений обусловлены спецификой культурного суверенитета децентрализованной системы управления образованием в землях ФРГ и тесно связанными с нею особенностями структуры образования, куда включены различные типы неравноценных общеобразовательных средних школ, а также вузы и система учебных заведений непрерывного образования.

Глобальные цели образования, зафиксированные в законах об образовании в различных землях ФРГ, имеют более широкое значение, чем просто социокультурные ориентации. Сравним их

формулировки на примере двух земель и в разные периоды новейшей немецкой истории. «Высшими целями образования являются почитание Бога, уважение религиозных убеждений и человеческого достоинства. Воспитание должно быть в духе демократии, любви к родине, немецкому народу, мира между народами» (Бавария, 1946 г.) [1, S. 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, но особенно — сохранение и защита естественной окружающей среды» (Тюрингия, 1991 г.) [2, S. 2].

В разные годы в формулировки общих (глобальных) целей образования вносились соответствующие вызовам времени изменения, расставлялись разные акценты в определении задач воспитания подрастающего поколения, его подготовки к жизни. Так, позже акцент был сделан на образовании социально активной личности, имеющей право на самоопределение и соучастие в общественной жизни; «рациональной личности», способной принимать самостоятельные решения и брать на себя ответственность.

Подобная динамика и приоритеты прослеживаются и на примере определений и формулировок более конкретных целей образования и воспитания учащихся в различных общеобразовательных средних школах. В 1950–60-е гг., например, цель образования в наиболее массовой «главной школе» (Hauptschule)

определялась следующим образом: «Обучение знаниям и труду путем наблюдения и упражнения в учебе и игре таким образом, чтобы каждый смог в будущем построить свою жизнь как верующий, нравственный, ответственный, работоспособный и трудолюбивый человек» (Шлезвиг-Гольштиния, 1957) [3, S. 7].

В 1970-е гг. цели главной школы заметно скорректированы: «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, 1970) [4, S.195].

В 1980-е гг. цель для всех типов средней школы, или 1 ступени среднего образования, определялась 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» [5, S. 7].

Приведенные примеры являются иллюстрацией к процессу трансформации или корректировки целевых установок в связи с переходом в конце 80-х гг. XX в. от преобладания в содержании образования традиционных национальных ценностей к освоению общеевропейских, а именно:

- признание приоритетной роли общего образования как надежной инвестиции в будущее страны;

- изменение системы оценки качества школьного образования по параметрам и ценностным ориентирам, обусловленным новыми целевыми задачами и европейскими стандартами, проверяемым в процессе проведения международных исследований (PISA, TIMMS);

- дальнейшее развитие системы непрерывного образования, направленное на достижение европейского уровня подготовки граждан, и прежде всего — в профессиональной сфере.

За всеми приведенными выше формулировками целей образования стояли конкретные теоретические концепции, относившиеся к определению особенностей содержания образования и его основных акцентов, соответствовавших запросам того или иного исторического периода.

С середины XX в. наиболее заметное развитие в немецкой педагогике получили два мировоззренческих направления: технократизм и антропологизм. Первое выражалось в требовании решения социально-экономических проблем в условиях научно-технической революции, внедрения новейших научных и технических достижений в практику, поворота образования и школы к социальному и трудовому миру, усиления научного характера учебного материала и развития интеллекта учащихся. Повышались роль и значение знаний по новым технологиям, ЭВМ, информатике, экономике с акцентом на развитие познавательных способностей экономического и технологического характера.

На передний план второго теоретического направления в педагогике — антропологизма — выдвигались идеи гуманизма, необходимости всестороннего развития индивида, его возможностей, определения путей, обеспечивающих свободу личности от идеологии и государства, которые якобы сдерживают в человеке все индивидуальное и гуманное. Более широкое распространение получают идеи гуманистической педагогики, возникшей в США в 60-е гг. XX в., а также гуманизации образования, провозглашающие благополучие человека в качестве высшей цели образовательной деятельности.

Одним из наиболее известных немецких ученых, занимающихся исследованием содержания общего образования, является педагог-теоретик В.Клафки, создатель и разработчик так называемой «образовательно-теоретической дидактики». Основной заслугой ученого и воз-

главляемого им направления в дидактике стала преимущественно научная постановка таких серьезных дидактических проблем, как содержание образования, соотношение теории и практики, определение различных уровней дидактического анализа, определение роли и места методик в теории обучения.

Согласно концепции В.Клафки, содержание образования следует понимать как соединение объективного, т.е. объективной реальности, представленной в «содержании культуры» (общие принципы, законы, правила, основные проблемы, основы отношений между субъектами и объектами), и субъективного. Именно второму, т.е. фактору индивидуального опыта, категории познания, способностей, предопределяющих перспективы личности на будущее, придавалось в обучении особое значение и ценность [6, S. 59–61].

Одной из наиболее дискуссионных была тема гражданского образования как компонента политической культуры личности: быть ли школе политически нейтральным или политически компетентным социальным институтом? В отличие от сторонников политической изоляции школы, характерной для 60–70-х гг. XX в., в 80-е гг. все больше голосов звучало за открытую политизацию общего образования, в пользу которой одним из аргументов выдвигался тезис: «Традиция “аполитичного” образования облегчила Гитлеру возможность привести немцев к западне иррационализма» [7, S.121].

Значительная часть участников дискуссий под политизацией общего образования понимала его демократизацию. В их числе был и В.Клафки, который заявил: «Общее образование должно как раз сегодня вопреки новым аполитичным устремлениям пониматься как политическое образование, нацеленное на активное участие в процессе демократизации» [6, S. 463]. Комментируя свою позицию, ученый утверждал, что общее

образование — это прежде всего право каждого самому определяться в социальной жизни, которое открывает перспективы для универсального исторического процесса гуманизации общества, воспитывающего человека в духе мира. Политическая культура, в частности, политическая проблематика, представленная соответствующим учебным материалом в разных, и особенно — в гуманитарных предметах, заняла прочное место в содержании образования всех типов школ Германии.

На X Конгрессе Германского педагогического общества (1989 г.), посвященном поиску ответа на вопрос «Что значит педагогический прогресс сегодня?», В.Клафки сформулировал следующую цель общего образования, ориентированного на будущее: «Содействовать самоопределению каждого в его собственных жизненных перспективах межличностного, профессионального, этического и религиозного характера. Содействовать участию каждого в сфере культурных, социальных и политических отношений. Содействовать социальной активности каждого не только для осознания им своего права на самоопределение и соучастие, но и для проведения его в жизнь, устраняя преграды на этом пути в сфере социальной и политической жизни» [8, S. 40].

Значение учебных предметов в общем образовании В.Клафки рассматривает в зависимости от содержания в них этических, эстетических, теоретических, прагматических и религиозных компонентов, чтобы можно было определить, «воспитывают ли они учащегося нравственно, учаг ли методу познания, полезны ли практически, формируют ли религиозно».

В 1990 г. (год объединения Германии) В.Клафки предложил проект создания гуманной и демократической школы. В нем, помимо концептуального его обоснования, был дан каталог наиболее актуальных, или «эпохальных» тем,

предназначенных для включения в содержание образования для начальных и средних школ. В рекомендованный список вошли:

- вопросы социального неравенства внутри общества и между другими обществами;
- вопросы войны и мира;
- экологические проблемы;
- методы освоения новых технологий, средств управления и коммуникаций;
- взаимоотношения между развитыми и развивающимися странами;
- проблемы взаимоотношений между полами и межличностных отношений [9, S.17].

Большинство восточных земель (бывшая ГДР) взяли за основу реконструкции своей социалистической системы образования западногерманскую модель и приняли проект В.Клафки. Они не только включили предложенную им проблематику в содержание образования, но и ввели в учебные планы общеобразовательных школ новые предметы: социологию, учение об обществе и организации жизни, экономику, право, экологию, европоведение, религию/этику, основы информатики и технического образования.

Не менее значимой, чем политическая, в содержании общего образования считается экологическая проблематика. Потребность в освоении экологической культуры была вызвана переходом к новой государственной политике ФРГ, направленной на «формирование экологического сознания, ответственного отношения к окружающей среде, экологически осознанного поведения» [10, S. 30].

Данная директива была принята и вошла в школьные законы разных федеральных земель. Кроме того, она внесена в Конституцию ФРГ дополнительной статьей, по которой охрана биосферы возводится в ранг государственной политики. В статье говорится: «Государство оберегает естественные основы жизни, в том числе в силу ответственности перед будущими поколениями». Значимость

такого решения усиливается созданием нового Федерального министерства по вопросам окружающей среды и специальных министерств по экологии в различных землях [11].

Нарастающая опасность неконтролируемого влияния средств массовой информации на формирование личности школьника становится важным аргументом для рассмотрения и включения в содержание школьного образования информационной культуры. Об усиливающемся значении СМИ в повседневной жизни говорится, в частности, в нормативном документе «Перспективы общественного развития», изданном правительством земли Баден-Вюртемберг. В нем записано: «Растущая доступность информации требует от ее получателей определенных способностей для грамотной формулировки вопросов, поиска нужных источников, умения разумно отбирать и обобщать отдельные факты, развивать навыки пользования компьютером и электроникой в широком потоке информации. При получении учащимися общего образования необходимо повысить требования к развитию их способностей логически мыслить, овладевать фундаментальными знаниями, развивать навыки и умения решать проблемы в нестандартных ситуациях» [12, S. 190].

В последующие годы информационная культура, призванная развивать способности и умения получать, оценивать и использовать информацию, «утверждалась» в своих правах, расширяла свое влияние наряду с ростом объема информации как фактора социального развития и формирования информационного общества. Свой вклад в развитие информационной культуры внесли международные организации ЮНЕСКО и ИФЛА. В 2006 г., например, появляется «Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни», подготовленное Постоянным комитетом и Секцией по информационной грамотности ИФЛА.

Дальнейшее совершенствование и обновление содержания общего образования связано с введением новых образовательных стандартов, в которых:

- определялись новые цели обучения, направленные на достижение высокого уровня компетентности в процессе познания;

- обосновывалась необходимость активизации потенциальных возможностей учащихся и выбора путей содействия их самостоятельности и ответственности в учебе;

- выдвигались задачи активизации мыслительной и интеллектуальной деятельности вместо заучивания и воспроизводства знаний в основном за счет интенсивной работы памяти;

- приоритетным объявлялся компетентностный принцип обучения [13; 14].

Определенные уточнения в формулировке целей образования вносит «Отчет об образовании в Германии» (2006 г.). Подготовленный специалистами Федерального министерства образования, науки и технологии, Совета (Конференции) Министров культуры земель (КМК) и ряда других представительных организаций и институтов, он обобщил цели современного образования и указал на необходимость:

- развития индивидуальных способностей для достижения высокой степени квалификации (компетентности) в духе понимания Гумбольдтом образования как идеи саморазвития, приобщения к культуре и сопричастности к культуре;

- использования индивидуумом своих гуманных ресурсов для достижения высоких целей, направленных на удовлетворение как личных, так и общественных интересов;

- развития чувства сопричастности к национальным интересам как вклада в дело сотрудничества, демократии и гуманизации общественных отношений [15].

Чтобы понять, как указанные выше требования к содержанию общего обра-

зования отражены в учебных программах и реализуются на практике, рассмотрим конкретно содержание школьного образования, и прежде всего его культурологическую (гуманистическую) составляющую.

В учебный план начальной школы включены предметы (родной язык, родное родноведение, природоведение, религия, искусство, труд), основное внимание которых направлено на познание национальных ценностей, развитие патриотических чувств, уважения и любви к родному языку, родной природе, немецкой культуре, своей религии. Уже с первых классов детей знакомят с экологической культурой, которая в старших классах перерастает в серьезную и самостоятельную проблему, изучаемую уже комплексно, от задач по защите природы, ее охраны и возрождения до экологии человека, общества и государства с использованием материалов всех предметов — гуманитарных, естественнонаучных, прикладных как элементов культурологического образования. Особое внимание к постановке экологического образования обусловлено значимостью цели — «осознание учащимися важности проблем окружающей среды, формирование готовности к ответственному с ней обращению, выработка поведения, учитывающего потребности окружающего мира» [14, S. 30].

Все аспекты содержания образования в начальной школе находят свое продолжение в школах I ступени среднего образования (главные, реальные школы и гимназии) и в школах II ступени (старшие классы гимназий, колледжи, общие школы), где учебный материал значительно дополняется, расширяется и усложняется за счет появления новых направлений в учебно-воспитательной работе, введения в учебные планы новых предметов или новых разделов в традиционные предметы в соответствии со стоящими перед школами целями образования.

К числу относительно новых предметов гуманитарного цикла относятся социология, обществоведение, экономика, право, европоведение, которые наряду с традиционными дисциплинами, т.е. родным и иностранным языком, литературой, историей, географией, природоведением, нацелены на формирование политической культуры личности учащегося, исторического и политического сознания, на приобщение к поликультурным ценностям, расширяющим значение понятий «плюрализм мнений», «политкорректность» и «толерантность», на равноправие национальных и европейских ценностей.

Предмет «Европоведение», например, заметно раздвигает исторический и политический кругозор школьников за счет более глубокого изучения ими европейской и немецкой культуры, рассматривает как общее, так и особенное, а именно: европейское прошлое и историческое наследие; единые традиции и ценности; дополняющие друг друга национальные культуры; внешнюю политику и политику безопасности; политические системы, соединяющие многообразие с единством, т.е. все, что помогает мыслить масштабнее, категориями не только немца, но и европейца, представителя «Большой Европы». Европейская тема широко представлена в новейших учебниках всех типов школ.

Близкий «по духу» к европоведению «Иностранный язык» (как правило, английский) изучается во всех типах школ как один из ведущих предметов и выносится на экзамены вместе с родным (немецким) языком и математикой. Иностранный язык более других предметов дифференцирован с точки зрения распределения по разным типам школ, начала его изучения, количества часов в неделю, выбора одного или нескольких из числа европейских языков и т.д. Одной из важных его задач является знакомство со страной изучаемого языка,

с ее особенностями, народом, историей, культурой.

Обогатить нравственную составляющую содержания среднего образования, познакомить учащихся с различными ролевыми функциями в последующей социальной, профессиональной и семейной жизни в качестве гражданина, специалиста, обладателя определенной профессии, члена семьи, родителя, воспитателя собственных детей стало задачей нового предмета «Основы педагогических знаний» (или «Основы воспитания», или «Педагогика»). Этот предмет, объединяющий также различные нравственно-этические аспекты формирования гуманистически ориентированной личности и ее подготовки к будущей семейной жизни, призван помочь учащимся в их развитии, в познании своей индивидуальности, в обретении чувства уверенности и защищенности в своей среде, в поисках смысла жизни, в пробуждении новых интересов и чувств, в преодолении трудностей, связанных с выполнением своих прав и обязанностей.

Задачи этого предмета сформулированы следующим образом:

- «обеспечить учащихся знаниями, помогающими им лучше понять себя как социальное существо, задуматься о целях воспитания, о ценностных ориентациях в процессе своего развития;
- получить возможность закрепить свое социальное поведение, осознанно способствовать развитию способности воспринимать и учитывать основные потребности и справедливые требования окружающих людей;
- учиться самостоятельно ориентироваться и разбираться в вопросах воспитания и развития детей, т.к. уже в детском возрасте формируются первые представления о воспитанном человеке и нормах его поведения;
- учиться понимать, получая знания и информацию о формах поведения и

других нравственных установках, действуют ли они развитию ребенка или имеют на него негативное влияние» [14, S. 173].

Последняя позиция непосредственно связана с проблемой формирования информационной культуры личности, ее способности рационально и критически оценивать получаемую информацию с позиций морально-этического воспитания и системы духовных ценностей. Информационная культура, как правило, рассматривается вместе с проблемой здоровьесбережения, которая нацелена на охрану нравственного и физического здоровья молодежи, призвана предостеречь ее от пороков современного общества, т.е. от опасностей употребления наркотиков, алкоголя, курения, ранней беременности, преступлений на сексуальной почве и др. Данную тему сопровождают практические рекомендации, дающие ответ, например, на вопрос, как вести себя в экстремальных ситуациях, в общественных местах, на транспорте, при несчастных случаях, острых заболеваниях, при необходимости оказания первой медицинской помощи, а также при уходе за больными членами семьи, малыми детьми и др.

Особое место в содержании общего образования на протяжении всех лет обучения занимает художественно-эстетический блок, представленный такими предметами, как «Искусство», «Музыка», «Изобразительное искусство», «Художественное воспитание». Эти предметы, как «особая грань образования», включаются в число ведущих школьных дисциплин, вносящих свой непосредственный вклад в непрерывное культурологическое образование в широком его понимании [15].

Подготовка учащихся к «взрослой» жизни начинается с четких установок в их отношении к учебе, основному виду их труда, концентрирующему в себе все общечеловеческие ценности и являюще-

муся их индикатором. Усилия, прилагаемые к учебе и ведущие к формированию чувства личной ответственности за себя, свое поведение, жизненные планы, за развитие определенных мотиваций, нуждались в серьезном методическом обосновании и поддержке. В помощь школе была разработана концепция «Новая культура обучения», представляющая собой аналог школьного (учебного) кодекса. Здесь сформулированы определенные требования к учащимся, обоснована необходимость проявления ответственного отношения каждого к учебе и ее результатам, которые оцениваются с позиций выполнения школьниками своего общественного долга. «Новая культура обучения» призывает школьников учиться «по-новому», а учителей — ответственно обучать их «правильно» учиться, создавать условия для проявления детьми самостоятельности в любой работе. Нужно помочь учащимся понять суть учения как действительно напряженного труда, а также истинный смысл словосочетаний «трудовая мораль», «профессиональная этика», и воспитывать чувство уважения к любому виду трудовой деятельности и людям, ею занимающимся.

Формирование гуманного отношения к человеку, природе, к другим культурам, этносам, религиям как цель образования и воспитания молодого поколения в качестве надежной инвестиции в будущее и гарантии прогрессивного развития человека стало особенно актуально в условиях глобализации, сформировавшейся на основе сложнейшего переплетения геополитических, экономических, социальных и культурологических факторов. Современное общество объективно оказалось перед необходимостью решения сложнейших проблем не только экономического, но и нравственного кризиса и поиска эффективных путей устранения реальных угроз развития цивилизации, обратившись, в частности, «за помощью»

к гуманистическим идеалам и общечеловеческим ценностям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Verwaltungsgesetz des Freistadtes Bayern. Stand 20. Munchen, 1946.
2. Verlaufiges Bildungsgesetz von 25. Marz 1991 // Thuringer Gemeinsames Amtsblatt des Kultusministeriums. Erfurt, 1991. № 1.
3. Richtlinien fur die Lehrplane des 5. Bis 9. Schljahre der Volksschule. Schleswig-Holstein, Lubek, 1957.
4. Schulreform in Bayern. Kultusministerium Bayern. Munchen, 1970.
5. Bericht uber die Entwicklung des Bildungswesen 1978–1980. Genf, 1980.
6. Klafki W. Zur Bedeutung der klassischen Bildungstheorien fur ein zeitgemassen Konzept allgemeiner Bildung // Zeitschrift fur Padagogik. 1986. № 4.
7. Die Allgemeinbildung ist tot.-Es lebe die Allgemeinbildung // Neue Sammlung. Stuttgart, 1985. № 2.

8. Klafki W. Grundlinien einer Bildungskonzeption // Was bedeutet heute Padagogischer Fortschritt? Locum, 1989.

9. Klafki W. Auf dem Weg zur demokratischen Schule in der BRD // Padagogik und Schulalltag. 1990. № 6.

10. Beschluss des Kultusministerkonferenz vom 17.10.1980 // Zur Information. Essen, 1981. № 9.

11. Grundgesetz. Verfassungsreform. G. Menschen rechtkonvention — Novelle. Munchen, 1998.

12. Landesregierung Baden-Wurtemberg. Stuttgart, 1983.

13. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards in Deutschland 2006. Bildungsministerium fur Bildung und Forschung. Berlin, 2006.

14. Leitlinien fur Erziehungskunde zur Erfullung des Bildungsauftrages der Hauptschule // Paedagogische Welt. 1988. № 4.

15. Bildungsbericht 2012. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und Bildungspolitischen Entwicklungen. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn, 2011–2012.

Компетентность в новой парадигме высшего образования: опыт Дании

М.В.Попова

Аннотация. Статья знакомит с исследованиями датских ученых в области проблем компетентности и рассматривает опыт реализации компетентностного подхода на примере инновационной образовательной модели Роскильдского университета Дании. В статье представлен метод проблемно-ориентированного проекта как основной метод обучения и формирования компетенций в учебном процессе.

This article introduces the studies of Danish researchers in the field of competency issues and looks into the competency approach of the innovative model of the Danish Roskilde University (RUC). The method of the problem-orientation project as a method for teaching and shaping competency in the learning process is described.

Ключевые слова. Компетентность, компетентностный подход, инновационное образование, метод проблемно-ориентированного проекта.

Competence, competence-approach, innovative education, problem-orientation project method.

Понятия «учиться», «обучение» и «образование» имеют в датском контексте более широкий смысл, чем в российской педагогике. В датской ментальности в них изначально заложено представление о том, что обучающийся — это субъект, а не объект обучения, т.е. заключена личная, персональная составляющая. Эта особенность объясняет ту трактовку школьного образования, которая записана в Законе об образовании, где к целям школьного обучения, кроме знаний и умений, относят создание условий для развития личности и приобретения ребенком уверенности в собственных си-

лах, формирования у него независимых убеждений; подготовку ученика к участию в делах общества и развитие персональной ответственности; формирование у школьников понимания своих прав и обязанностей в обществе, основанном на свободе и демократии. Из такой постановки вопроса вытекает различие в «педагогических клише» Дании и России, до недавнего времени используемых в педагогике: датская триада «знания, умения, точки зрения» и российская — «знания, умения, навыки».

В профессиональном и постпрофессиональном образовании Дании личностный, субъектный компонент выражен еще отчетливее. Не удивительно, что понятие «компетентность», имеющее выраженную гуманитарную, личную составляющую, быстро «прижилось» на почве датской действительности, легко встроилось в систему дошкольного, школьного, профессионального, постпрофессионального образования и приобрело стремительный вектор развития как в теоретических исследованиях, так и в реализации новых идей в педагогической практике.

Для реализации компетентного подхода при подготовке будущего специалиста требуется новая парадигма профессионального образования. Инновационная модель высшего образования реализуется в настоящее время в ряде университетов Европы, некоторые из которых объединились в Европейский консорциум инновационных университетов. Качественное обучение в современном вузе детерминируется соответствующими педагогическими условиями, к которым относятся: общий педагогический подход, педагогические принципы, образовательная модель университета, активные методы обучения и практико- и проблемно-ориентированные виды учебной деятельности.

Обратимся к опыту современной вузовской подготовки, реализуемой в

рамках компетентного подхода, на примере Дании. Заметим, что профессиональное образование Дании не только имеет высокий статус в Скандинавии, но и ценится на мировом рынке труда. Как показывает статистика академической мобильности студентов, год от года увеличивается поток в эту страну иностранных студентов из стран Европы и Америки. Студенты приезжают учиться как на краткосрочные семестровые программы «по студенческому обмену», так и для получения более длительного образования — в бакалавриате, магистратуре, аспирантуре. Такая популярность не случайна: датские ученые — наиболее цитируемые авторы в современной научной литературе.

Остановим внимание на образовательной модели тех университетов, в которых уже более 40 лет разрабатываются научные основы инновационной парадигмы профессионального образования и успешно осуществляется подготовка специалистов нового поколения. Это университет в г. Роскильде, открытый в 1972 г., и университет в г. Ольбогр, появившийся двумя годами позже.

Одна из существенных особенностей этой парадигмы заключается в том, что в учебном процессе функционируют не два субъекта, а три: преподаватель/лектор, студент и преподаватель/руководитель проекта.

Именно на новую модель вузовского образования ориентируются современные абитуриенты при выборе «своего» вуза. Об этом свидетельствует проведенное в Роскильдском университетском центре (Roskilde University Center—RUC) эмпирическое исследование. Авторы исследования в своем отчете «Почему RUC? Потому что RUC!», опубликованном в 2011 г., пишут, что больше половины опрошенных студентов, выбирая именно этот вуз, ориентировались на ценности университета и его базовые компетенции. Наиболее привлекательной для

большей части абитуриентов была его *особенная образовательная модель*. Так, среди причин, повлиявших на выбор студентами именно этого вуза, были названы:

- метод проекта как метод обучения;
- обучение по двум специальностям и возможность самому их выбирать;
- междисциплинарный подход;
- возможность получить практические профессиональные компетенции и лучше быть готовым к реальной профессиональной жизни на рабочем месте;
- социальная жизнь, среда в университете;
- возможность внедрения и получения реального результата выполняемых студентами учебных проектов;
- возможность научиться «работать вместе с другими».

Метод проблемно-ориентированного проекта определяет весь характер обучения в вузе. Он занимает 50% учебного времени, т.е. только половину времени студенты учатся по классической системе, включающей лекции, семинары, коллоквиумы. В развернутой форме название этого метода имеет вид следующего определения: «проблемно-ориентированный проект, основанный на междисциплинарном подходе, представляющий собой совместную работу студентов в группе по теме, выбранной группой в соответствии с интересами ее участников, и управляемый самой группой под руководством преподавателя» [1].

Педагогический подход в новой образовательной модели, реализуемой в Роскильдском университете, основывается на той идее, что студент лучше, качественнее будет осваивать материал, если начнет с поиска и постановки проблемы, и причем обязательно — по *интересующей его тематике*. В таком подходе нет прямых ответов: «правильно–неправильно». Решение проблемы студенты находят в процессе рассмотрения и обсуждения различных точек зрения, и в

этом совместном научном поиске — суть метода.

Студенты начинают учиться по методу проблемно-ориентированного проекта с первого своего дня в университете. Перед студентами всего курса, это примерно 100 человек, выступают преподаватели с презентациями тех тем, которые находятся в сфере их научных интересов. Студенты распределяются на группы, в каждой из которых должно быть не меньше 2, но не больше 8 человек. С выбранной проблематикой студент будет работать один семестр. В следующем семестре начнется другой проект, соберутся другая проектная группа и другой преподаватель, который исполняет роль научного руководителя. Работа в группе по методу проблемно-ориентированного проекта строится на пяти главных вопросах:

- что вы хотите исследовать (формулирование проблемы)?
- почему вы хотите это исследовать (определение цели исследования и собственной мотивации)?
- какой фактический материал вы будете использовать для решения проблемы (определение эмпирической базы исследования)?
- в рамках какой теории вы будете исследовать выбранную проблему и при помощи каких методов (определение теоретической базы исследования)?
- как вы будете осуществлять намеченный поиск (выбор методики проведения исследования)?

Выбранная группой проблема проекта должна быть «настоящей» и представлять определенную ценность для реальной жизни — социальной или производственной, т.е. быть востребована потенциальным или реальным заказчиком. В ходе работы над проектом формулировка проблемы может уточняться или меняться. Постоянно происходит анализ хода проекта, его рабочего процесса, т.е. имеет место рефлексия самой работы над проектом.

Отметим несколько важных *организационных моментов*, поскольку работа в группе требует определенной организации. Это, например, заключение договора между студентами, который определяет обязательства каждого участника по отношению к группе. Иногда специально оговариваются некоторые специфические функции и роли каждого участника проектной группы. Если студент не выполняет договор, то к нему могут быть применены санкции, вплоть до отчисления из проектной группы.

Обсуждение в проектной группе проходит активно и продуктивно. На каждой рабочей встрече ведутся протокол и рабочие записи обсуждений, на базе которых строится следующее обсуждение и дальнейший поиск. В течение семестра проектная группа встречается с преподавателем не менее 3-х и не более 7-ми раз, остальное время работает самостоятельно. Поэтому качество самоуправления и способность учиться под собственным управлением влияют на результат обучения и на качество учебного продукта, которым является письменно оформленный проект, текст которого занимает около 100 страниц. Завершается работа над каждым проектом экзаменом.

Экзамен проходит в форме защиты проекта. За пять лет обучения в вузе студенты защищают десять проектов. Каждый студент защищается самостоятельно, несмотря на то, что работа была написана коллективно. Экзамен принимают два эксперта — руководитель проекта и внешний независимый рецензент, приглашенный из другого учебного заведения, с предприятия или фирмы. Функции рецензента — оценить письменный вариант проекта, который высылается ему заранее, и затем принять участие в устной его защите. На экзамене рецензент и руководитель задают студенту вопросы, по завершении защиты приходят к коллегиальному решению о выставляемой оценке.

Так «выглядит» метод проблемно-ориентированного проекта с точки зрения студента, обучаемого. Посмотрим, что он представляет собой с позиции обучающего. Какие «скрытые» задачи стоят перед преподавателем/руководителем? Какие компетенции формируются у студента и на каких конкретно этапах работы? Ответы на эти вопросы сформулировал в своей работе «Развитие педагогики проекта» директор Института психологии и образования Роскильдского университета А.С.Андерсен [2]. Перечислим выделенные этим автором этапы работы и детальное описание видов учебной деятельности, в которых формируются соответствующие компетенции.

Формирование проектной группы и руководящих принципов сотрудничества в ней:

- подбор «своей» проектной группы, формирование ее состава, развитие группового процесса, раскрытие потенциала группы — выявление ее сильных и слабых сторон;
- определение рамок предметного содержания, которое будет изучаться, определение уровня разработки темы в проекте (что и до какой степени должно быть выявлено, достигнуто в данном проекте);
- установление временных ограничений и ресурсной базы проекта;
- разработка правил сотрудничества внутри группы, разделение функций между участниками группы, определение правил сотрудничества с руководителем проекта (составление контракта);
- достижение договоренности о рабочих встречах проектной группы и формах коммуникации, взаимодействия участников группы;
- разрешение конфликтных ситуаций.

Определение цели, задач, гипотезы проектной работы:

- принятие решения относительно выбора типа проекта: более исследовательского или прикладного характера (т.е. проектирование или внедрение);

- обоснование, постановка, выбор проблематики проекта;
- установление ограничений в изучаемой области и уточнение в постановке проблемы;
- формулирование целей и задач проекта;
- формулирование гипотезы.

Научное обоснование и актуальность выбранной проблемы проекта:

- документирование уровня разработанности выбранной темы, проблематики проекта в научных исследованиях;
- выявление своего вклада в разработку темы, выбранной участниками группы для проекта.

Определение общественной и личной значимости проекта, его этической составляющей и т.д.:

- обоснование общественной значимости темы проекта;
- обоснование релевантности проекта контексту обучения;
- определение этических аспектов проекта.

Описание научной базы проекта:

- применение теоретических знаний;
- актуализация учебного материала и понимание, что «ключ» к решению научно-исследовательских задач – в учебных навыках, в том числе таких, как умение работать с эмпирическими исследованиями, анализом первоисточников и т.д.

Выбор теоретической базы проекта:

- обоснование выбора теории, отбор научной литературы для темы проекта;
- обоснование возможностей использования выбранной научной теории к решению прикладных задач по теме проекта;
- операционализация теоретических основ, выбранных для проекта.

Выбор методов работы и сбора материала, в том числе эмпирического:

- обоснование и отбор литературных источников, относящихся к проекту;
- обоснование и выбор методики эмпирического исследования;

- обоснование и выбор методики сбора эмпирических данных;
- обоснование и конструирование методики анализа эмпирического материала;
- обоснование и описание возможного внедрения результатов проекта.

Определение методологии проектной работы:

- обоснование соответствия гипотезы проекта его теоретическим основам;
- обоснование взаимосвязи теоретической и эмпирической базы проекта;
- обоснование методологической и эмпирической базы проекта.

Определение взаимосвязи головной части проекта с другими его частями:

- установление логической взаимосвязи между основополагающими положениями проекта и его частями;
- установление логической взаимосвязи между различными частями проекта.

Определение хода работы над проектом:

- планирование проекта;
 - управление проектом;
 - поиск адекватных литературных источников, ограничения, систематизация и обзор литературы;
 - обработка научной информации и подготовка ее к целенаправленному использованию для решения задач проекта;
 - поиск базы для эмпирического исследования;
 - сбор и обработка эмпирических данных;
 - анализ эмпирических данных;
 - написание отчета по проекту;
 - подготовка описания возможного внедрения в практику;
 - оценка и анализ хода проекта, его методов и результатов;
 - оценка приобретенных в проекте знаний (каждым из участников) с точки зрения социальной и научной значимости.
- #### **Подготовка к экзамену и экспертиза проектной работы на экзамене:**
- презентация промежуточных результатов проекта другой проектной группе–

оппоненту и руководителю другой проектной группы;

- анализ конструктивной критики, полученной от других проектных групп;
- презентация проекта перед расширенной аудиторией студентов и преподавателей, а также приглашенных оппонентов;
- подготовка и защита проекта на экзамене.

Очевидно, что работа с данным методом предполагает развитие самых разнообразных компетенций у студента. Соответственно, руководство таким проектом требует и от преподавателя совершенно определенных компетенций и компетентности, в том числе коммуникативной. И больше того — наличия собственного педагогического стиля и реализации особых функций: руководитель проекта выступает как *эксперт* и как *фасилитатор*. Это означает, что он должен владеть темой, которую группа выбирает, как эксперт и не только быть научным руководителем, но и иметь способности к фасилитации учебного и поискового процесса в группе.

Успешность в обучении методом проблемно-ориентированного проекта, как и сама возможность его реализации, обеспечивается не только наличием особой квалификации и компетентности у преподавателей. Этот метод базируется на генеральном подходе к образованию, заложенном в концепции Роскильдского университета, которое формулируется следующим образом: обучение, базируемое на научно-исследовательской деятельности.

Одна из задач обучения в этом вузе — вовлечь студента в *реальный* исследовательский процесс. Первым условием для осуществления данного подхода является то, что преподаватели должны быть *действующими учеными*. Это необходимо, поскольку метод проблемно-ориентированного проекта предполагает «живую дидактику» — обучение студента у

мастера, рядом с мастером, передачу мастерства из рук в руки, «по образу и подобию». Участие студента в конкретном реальном исследовании и будет его обучать в проектной форме обучения.

Обучение, базируемое на научно-исследовательской деятельности, в идеале имеет следующие характерные особенности [3]:

- преподавание и обучение осуществляется через реальную исследовательскую тему и развивает ее;
- обучение, преподавание осуществляется учеными;
- обучение, преподавание происходит в научной среде;
- преподаватель является исследователем в той области, в которой он преподаёт;
- обучение имеет характер научно-исследовательской деятельности, и соответственно, студенты имеют возможность учиться работать с научной информацией и учиться у ученых — своих преподавателей.

Развернутое описание стандартизации метода проектной деятельности студента в соответствии с новыми требованиями к высшему образованию, принятыми в Дании, представлено в другой работе А.С.Андерсена — в статье «Профиль компетентности в методе проекта: между наукой и профессией» [2]. В этой статье автор обращает внимание специалистов на необходимость глубокого, нюансированного анализа метода проблемно-ориентированного проекта и тщательной подготовки преподавателей к работе с этим методом. Автор также указывает на важность понимания самого смысла использования инновационных педагогических технологий в современном высшем образовании. Общий контекст этого осмысления задается в настоящее время широкой общественной и профессиональной дискуссией в отношении понятий «компетенции», «квалификации» и «обучение в течение всей жизни».

В приведенном выше исследовании Роксфордского университета в качестве ценностей вузовского образования названы междисциплинарный подход и возможность приобрести в вузе две, а не одну, специальности. Это косвенно указывает на то, что молодежь интуитивно ориентируется на новые требования рынка труда. Современный момент развития, получивший название «третьей профессиональной революции» [4], начавшейся в 70-х гг. XX в., характеризуется появлением потребности в полидисциплинарном специалисте, спросом на расширенный репертуар компетенций работника, наличие у него надпрофессиональных способностей, таких как: способность работать в команде, проявлять инициативу, обладать поисковым мышлением, способностью решать междисциплинарные задачи. Естественно, потребность в специалисте нового поколения требует и новых подходов к его подготовке, как на вузовской ступени, так и на послевузовской — в системе повышения квалификации.

Новые задачи общественного развития, диктующие новые требования к подготовке специалистов, направляют внимание ученых, преподавателей вузов в сторону международного сотрудничества. Участие в международных проектах — образовательных и научных — становится обязательным. Скандинавский опыт демонстрирует большую включенность специалистов в проекты сотрудничества в самых различных формах. Например, в Дании практикуется приглашение ученых из Швеции и Норвегии в качестве оппонентов на защиту диссертаций, проводятся совместные тематические заседания профильных лабораторий,

приглашаются ученые из других университетов на заседания научных групп, ученые одной страны проводят исследования на экспериментальной базе другой, проводятся целевые сравнительные исследования. Скандинавский фонд «Норден» целенаправленно финансирует профессиональную мобильность специалистов в различных областях, создавая условия для установления контактов. Неслучайно и Евросоюз активно поддерживает сегодня программы профессиональной и академической мобильности. Это создает новый ресурс профессионального образования, профессионального развития и профессиональной идентичности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Попова М., Андерсен А.С., Дюпонт С., Моисеева Л.* Проектное обучение студентов в России и Дании // Экологическая педагогика и психология здоровья: Материалы научно-практической конференции «Экологическая педагогика и психология здоровья: проблемы, перспективы развития», 1–3 ноября 2012.
2. *Andersen A.S.* Projektarbejdets kompetenceprofil: mellem videnskab og profession// SPOR — et tidsskrift for universitetspædagogik. 2013. № 1. (URL: http://rudar.ruc.dk/bitstream/1800/12724/1/2531_868_1_PB.pdf (дата обращения 3 октября 2013)).
3. *Dupont S., Saul C.* Hvorfor RUC? Derfor RUC! Roskilde Universitet, 2011. URL: http://www.ruc.dk/fileadmin/assets/paes/Unipaed/Hvorfor_RUC_derfor_RUC_2011.pdf
4. *Perkin H.* The Third Revolution: Professional Society in International Perspective. London; New York, 1996.

ФГОС дошкольного и начального образования: обеспечение преемственности

Эффективность реализации ФГОС дошкольного и начального образования в современных условиях напрямую зависит от уровня понимания педагогом концептуальных основ изменений, происходивших в образовании, от умения осуществлять интеграцию уровней образования, обеспечивающую преемственность в образовательном процессе. Встает вопрос о понимании педагогом значения преемственности всех уровней и его готовности к обеспечению преемственности дошкольного и начального образования на практике.

С 1 сентября 2013 г. дошкольное образование, согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», является уровнем общего образования. Вступивший в силу с 1 января 2014 г. ФГОС ДО разработан на основе Конституции РФ, законодательства Российской Федерации, с учетом Конвенции ООН о правах ребенка. Одной из основных задач ФГОС ДО является обеспечение преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО), утвержденном Приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373, также одной из основных задач является «обеспечение преемственности основных образовательных программ дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего и высшего профессионального образования».

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» наряду с

такой функцией, как уход и присмотр за ребенком, за дошкольными организациями закрепляется обязанность осуществлять образовательную деятельность, выделяемую в отдельную услугу. В соответствии с Законом, сегодня любая школа вправе реализовывать программы дошкольного образования. Отсюда возникает необходимость единого подхода к профессиональным компетенциям педагога дошкольного образования и учителя, уровням образования, определяющим специфику педагогической деятельности. «Меняется мир, изменяются дети, что, в свою очередь, выдвигает новые требования к квалификации педагога. Но от педагога нельзя требовать то, чему его никто никогда не учил. Следовательно, введение нового профессионального стандарта педагога должно неизбежно повлечь за собой изменение стандартов его подготовки и переподготовки в высшей школе и в центрах повышения квалификации».

Значимую роль в совершенствовании профессиональных компетенций педагога играет дополнительное профессиональное образование. Каждый педагог имеет возможность пройти обучение на курсах повышения квалификации. Как правило, программы курсов разрабатываются на актуальные темы для определенной категории слушателей (воспитатели ДОУ, психологи, учителя начальных классов, педагоги-предметники, руководители образовательных учреждений и др.). Преемственные связи уровней образования в рамках данных курсов повышения квалификации зачастую не рассматриваются и в дальнейшем на практике не реализуются. Поэтому возникает необходимость в организации

профессионального дополнительного образования по вопросу обеспечения преемственности дошкольного и начального образования в условиях реализации ФГОС.

Рассмотрим результаты проведенного в 2014 г. анкетирования 780 педагогов ДООУ и учителей начальных классов по проблеме обеспечения преемственности дошкольного и начального образования.

1. *Рассматриваете ли Вы преемственность в образовании как одну из важнейших задач?*

- Да — 96%.
- Не придаю этому особого значения — 3%.
- Нет — 1%.

2. *Есть ли понимание того, что означает «преемственность в образовании»?*

- Да — 53%.
- Имею примерное представление — 42%.
- Нет — 5%.

3. *В каком направлении, на Ваш взгляд, должна осуществляться преемственность в образовании?*

- Целевое — 13%.
- Содержательное — 7%.
- Технологическое — 8%.
- Управленческое — 4%.
- Психологическое — 9%.
- Комплексное — 59%.

4. *Определите уровень своей готовности по обеспечению преемственности дошкольного и начального образования в условиях реализации ФГОС.*

- Высокий (знаю и могу научить других) — 1%.
- Средний (знаю) — 21%.
- Ниже среднего (имею частичное представление) — 67%.
- Низкий (не имею представления) — 11%.

5. *Хотели бы повысить квалификацию в вопросах преемственности дошкольного и начального образования?*

- Да — 96 %.
- Загрудняюсь ответить — 1%.
- Нет — 3%.

Мы видим, что 96% педагогов понимают значимость и необходимость обеспечения преемственности; при этом 74% отмечают свою неготовность к проектированию учебного процесса с учетом преемственных связей и 26% опрошенных имеют некоторые знания по данному вопросу, но на практике применить не могут.

В связи с этим очевидна необходимость совершенствования методологических основ системы дополнительного профессионального образования по вопросу обеспечения преемственности дошкольного и начального образования с целью повышения качества образовательного процесса, что определяет актуальность рассматриваемой темы.

Преемственность между дошкольным и начальным звеньями образования рассматривается на современном этапе как одно из условий непрерывного образования ребенка. Преемственность — это объективная необходимая связь между новым и старым в процессе развития. Непрерывность образования понимается как обеспечение этой необходимой связи, как согласованность и перспективность всех компонентов системы (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации воспитания и обучения) на каждом уровне образования для обеспечения преемственности в развитии ребенка. Это не только подготовка к новому, но и, что еще более важно и существенно, сохранение и развитие необходимого и целесообразного старого, связь между новым и старым как основа поступательного развития процесса. На практике же мы часто сталкиваемся с тем, что преемственность сводится именно к подготовке и не просто к новому, а именно к новым требованиям следующего уровня образования.

*Е.Р.Гурбатова, Ивановская обл.,
дер. Сабиново.*

№ СДН

ИЗДАТЕЛЬСТВО
РАДИО И ТЕЛЕВИДЕНИЕ

АБОНЕМЕНТ

№ _____
ЗНАК

71020

"ТЕЛЕГРАФИКА"

(полное название)

Контрагент

на 2015 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
—						—					

Курс:

(полное название)

(курс)

Класс:

(полное название)

ДОСТАВЛЕННАЯ КАРТОЧКА

№ _____
ЗНАК

71020

"ТЕЛЕГРАФИКА"

(полное название)

Отечественная

Зарубежная

_____ руб. _____ коп.

Материал

на 2015 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
—						—					

Курс:

(полное название)

(курс)

Класс:

(полное название)

Contents

SCIENTIFIC MESSAGES

O.N.Smolin

Methodology of development the system of the Russian educational legislation: problems and prospects	3
---	---

SCIENTIFIC MESSAGES

G.I.Ibragimov

Problem of training regularities in textbooks on pedagogy	24
---	----

L.A. Harisova

Assessment of activity's quality of the general education organizations for realization of FGOS	34
--	----

D.S.Ermakov

Ecological competence and competency	41
--	----

A.V. Borovskikh

Game: activity or thinking?.....	50
----------------------------------	----

QUESTIONS OF TRAINING AND EDUCATION

I.V.Metlik

Social partnership of the state and confessions in spiritual and moral education of school students	61
--	----

L.L.Timofeyeva

Subjectness development at the stage of pre-school education	70
--	----

N.S.Ezhkova

Preschool education: research and retrospective analysis and prospects for improvement	78
--	----

R.Sh.Malikov, R.R.Galiyev

Influence of religious and native traditions on a healthy lifestyle	83
---	----

SCIENCE, CULTURE AND EDUCATION STAFF

S.I.Aksenov, F.V. Povshednaya

Pedagogical principles of activity of school mediation service	90
--	----

K.N.Polivanova, I.E.Vopilov, A.K.Nisskaya

Educational programs for parents: history and current trends.....	95
---	----

E.V.Ivanova, O.A.Omarov, N.O.Omarova

Education as a factor of socio-cultural and economic development of regions.....	101
--	-----

HISTORY OF SCHOOL AND PEDAGOGY

V.D.Pavlidis

The development of the secondary school system in the Ural region in the XIX century.....	105
---	-----

COMPARATIVE PEDAGOGY

L.I.Pisareva

Culturological bases of development of the general education in Germany.....	109
--	-----

M.V.Popova

Competence of a new paradigm of the higher education: experience of Denmark.....	116
--	-----

FROM THE EDITORIAL MAIL

E.R.Gurbatova

The federal state educational standards of preschool and primary education: ensuring continuity.....	123
--	-----

Наши авторы

- СМОЛИН О.Н.** д.филос.н., проф., член-корр. РАО, депутат ГД РФ, 1-й зам.пред. Комитета ГД по образованию
- ИБРАГИМОВ Г.И.** д.п.н., член-корр. РАО, профессор КНИТУ, guseinibragimov@yandex.ru
- ХАРИСОВА Л.А.** д.п.н., проф. ИнИДО РАО, sun227@yandex.ru
- ЕРМАКОВ Д.С.** д.п.н., к.хим.н., доцент УРАО Новомосковский филиал, eds@newmsk.tula.net
- БОРОВСКИХ А.В.** д.физ.-мат.н, проф. МГУ им. Ломоносова
- МЕТЛИК И.В.** д.п.н., зав. лаборатории Института изучения детства, семьи и воспитания РАО
- ТИМОФЕЕВА Л.Л.** к.п.н., доцент Орловского института усовершенствования учителей
- ЕЖКОВА Н.С.** д.п.н., проф. Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, egkovanc@mail.ru
- МАЛИКОВ Р.Ш.** д.п.н., проф., доцент Казанского (Приволжского) федерального университета
- ГАЛИЕВ Р.Р.** к.п.н., доцент Казанского (Приволжского) федерального университета
- АКСЕНОВ С.И.** к.п.н., доцент Нижегородского государственного педагогического университета им. К.Минина ИНПО РАО
- ПОВШЕДНАЯ Ф.В.** д.п.н., проф. Нижегородского государственного педагогического университета им. К.Минина
- ПОЛИВАНОВА К.Н.** д.психол.н., проф., зам. директора Центра развития лидерства Института образования НИУ ВШЭ, kpolivanova@mail.ru
- ВОПИЛОВА И.Е.** аналитик Института образования НИУ ВШЭ, irina.vopilova@gmail.com
- НИССКАЯ А.К.** к.психол.н., науч. сотр. Института образования НИУ ВШЭ, anastasiya-nisskaya@yandex.ru
- ИВАНОВА Е.В.** д.п.н., проф. СГПУ
- ОМАРОВ О.А.** д.физ.-мат.н., проф., академик РАО, директор Института национальных проблем РАО, inproga@mail.ru
- ОМАРОВА Н.О.** д.физ.-мат.н., проф., член-корр. РАО, зам. директора Института национальных проблем РАО и РАО
- ПАВЛИДИС В.Д.** д.п.н., проф., зав. кафедрой Оренбургского государственного аграрного университета
- ПИСАРЕВА Л.И.** к.п.н., вед. науч. сотр. ИСРО РАО, pisareva-l@list.ru
- ПОПОВА М.В.** к.п.н., науч. сотр. Института психологии и образования Роскильдского университета, Дания, maro@ruc.dk
- ГУРБАТОВА Е.Р.** к.п.н., зав. кафедрой Института развития образования Ивановской области, gra7272@mail.ru

Our authors

- SMOLIN O.N.** doctor of Philosophy, professor, corresponding member of RAE, deputy of the State Duma of the Russian Federation, deputy chairman of Committee on Education
- IBRAGIMOV G. I.** doctor of Pedagogics, member correspondent of RAE, professor of Kazan National Research Technological University (KNRTU), guseinibragimov@yandex.ru
- HARISOVA L.A.** doctor of Pedagogics, professor InIAE RAE, sun227@yandex.ru
- ERMAKOV D.S.** doctor of Pedagogics, Candidate of chemical sciences, associate professor of URAE Novomoskovsk branch, eds@newmsk.tula.net
- BOROVSKIKH A.V.** Dr. Sci. in Physics and Mathematics. N, professor of Lomonosov Moscow State University
- METLIK I.V.** doctor of Pedagogics, head of the laboratory of the Institute of studying of the childhood, family and education of RAE
- TIMOFEEVA L.L.** candidate of Pedagogics, associate professor of the Oryol institute of teachers improvement
doctor of Pedagogics, professor of DSU
- EZHKOVA N.S.** doctor of Pedagogics, professor of the Tula state pedagogical university of L.N. Tolstoy, egkovanc@mail.ru
- MALIKOV R.SH.** doctor of Pedagogics, professor, associate professor of the Kazan (Volga) federal university
doctor of Pedagogics, professor of Novosibirsk state pedagogical university
- GALIYEV R.R.** candidate of Pedagogics, associate professor of the Kazan (Volga) federal university
- AKSENOV S.I.** candidate of Pedagogics, the associate professor of the Nizhny Novgorod state pedagogical university of K. K.Minin
- POVSHEDNY E.V.** doctor of Pedagogics, professor of the Nizhny Novgorod state pedagogical university of K.Minin
- POLIVANOVA K.N.** doctor of Phycology, professor, deputy director of the Center of development of leadership of the Institute of education of NRU HSE, kpolivanova@mail.ru
- VOPILOVA I.E.** analyst of Institute of formation of NRU HSE, irina.vopilova@gmail.com
- NISSKAYA A.K.** candidate of Phycology, research officer of the Institute of education of NIU HSE, anastasiya-nisskaya@yandex.ru
- IVANOVA E.V.** senior teacher of DSU
- OMAROV O.A.** Doctor of Physical and Mathematical Sciences, professor, academician of RAE, director of Institute of national problems of RAE, inporao@mail.ru
- OMAROVA N.O.** Doctor of Physical and Mathematical Sciences, professor, member correspondent of RAE, deputy director of Institute of national problems of RAE
- PAVLIDIS V.D.** doctor of Pedagogics, professor, department chair of the Orenburg state agricultural university
- PISAREVA L.I.** candidate of Pedagogics, leading research scientist, employee of ISRO RAE pisareva-l@list.ru
- POPOVA M.V.** candidate of Pedagogics, research associate of Institute of psychology and education of Roskild university, Denmark, mapo@ruc.dk
- GURBATOVA E.R.** candidate of Pedagogics, department chair of the Institute of education development of the Ivanovo region, gra7272@mail.ru