



Стандарты вариативного образования в изменяющемся мире: социокультурная перспектива

(апрельские тезисы о начальной школе)*

К

огда наступает апрель, возникает какой-то исторический зуд. Он связан с тем, что в апреле по старой доброй традиции так и тянет писать апрельские тезисы. Предлагаемые мною тезисы связаны с новой жизнью нашей начальной школы.

Начну со слов Льва Семеновича Выгодского – человека, без которого никто бы сегодня не обсуждал ни новые стандарты, ни новую школу. Эти слова были опубликованы в 1917 г. в журнале с уникальным названием «Новый путь»: «Пафос переживаемой исторической минуты есть не только пафос величественной и торжественной радости освобождения от гнетущей власти прошлого, но, главным образом, пафос страха за будущее.

Не так ли точно должны были чувствовать себя выходцы из Египта, только что переступившие его границы, оставившие за собой привычное и обычное ярмо рабского существования, когда перед ними раскрылись серые дали бескрайней пустыни. Что будет, куда идти, кто знает, где верный путь?»

И далее Выготский пишет: «Еще вчера все было понятно и ясно, мы так сжились со вчерашним днем (это полностью относится к нашему образованию. – А.А.).

У нас выработалась и укоренилась своя философия рабства. И вчера еще единой добродетелью была готовность взойти на костер, связанному, в конце концов, все ясно. Ему не надо мучительно вопрошать, что делать? Но сегодня неожиданно и внезапно вдруг руки развязаны, нечаянно обретена свобода распоряжаться собой, что-то делать, двигаться, куда-то идти. Еще не создалась свободная походка, еще у нас так мало свободных слов, еще не пережит сознанием совершившийся переворот. Еще старая душа в старом теле живет, радуется и трепещет, но встречает новый день. Новый день застал нас не готовыми» [2].

Диагностика ситуации, данная Л.С. Выготским в 1917 г., сверхуместна в сегодняшней ситуации. Она побуждает еще раз акцентировать целый ряд моментов, чтобы понять, *что произошло, куда идти и что делать.*

Но что же происходит? Какова миссия перспектив развития нашего общества, нашей семьи, наших учителей и детей через начальную школу, в которую стучится совершенно новый непривычный стандарт образования?

Этот стандарт рождался не вчера и не сегодня. С 1992 г. мы с В.В. Давыдовым и В.В. Рубцовым говорили о вариативном образовании. День за днем,

* В основу статьи положен доклад, с которым автор выступил на Всероссийском совещании региональных координаторов по внедрению стандартов начальной школы, проведенном Минобрнауки 19 апреля 2012 г.

год за годом мы бились за то, чтобы появились педагогика и психология культурно-исторического развития. Статистика показывает, что инновационных школ (т.е. тех, которые пошли по пути Л.С. Выготского и трех его учеников – Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева и Л.В. Занкова) в 1992–1993 гг. было не больше 10–15% от всех школ России, а также других стран СНГ. Вспомним, как тогда воспринимался букварь Д.Б. Эльконина, как причастные к инновационному образованию подходили друг к другу и спрашивали: «Ты за букварь Эльконина, или за букварь Горещкого?», как воспринимались идеи В.В. Давыдова, как страшились слова «педология», за которым стояло учение о целостном развитии детства...

С того времени прошло буквально 20 лет, и за эти годы произошло то, что один мой любимый писатель Евгений Шварц называет обыкновенным чудом. На самом деле, введение иного понимания «конституции» развития школы, которое называется новым стандартом, это и есть обыкновенное чудо. Когда кто-то говорит: боюсь это сделать, боюсь пойти по этому пути, – я вспоминаю слова волшебника, сказанные замечательным актером Олегом Янковским: «Значит, ты не любил девушку». Это обыкновенное чудо, которое касается прежде всего начальной и основной школы, а со вчерашнего дня, когда прошло заседание в Курчатовском институте с М. Ковальчуком и А. Фурсенко, – уже и старшей школы. Таким образом, мы переходим на совершенно иную логику развития школы в обществе, иную систему координат в развитии школьного образования.

Я с глубоким уважением отношусь к представителям разных линий педагогики. Когда я предлагаю представителям одной линии педагогики, которую я бы назвал «птолемеевской педагогикой знаний, умений, навыков» заниматься «коперниканской» педагогикой, в центре которой другие идеи, то понимаю, что вряд ли сразу смогу убедить их, что земля не стоит на трех китах: знания, умения, навыки. Однако в сознании многих школа стояла и стоит именно на них. Здесь мы сталкиваемся с труднейшей задачей смены установок на образование: одно дело – порождать новые установки образования, другое

дело – изменять установки образования; это намного сложнее.

Перед нами стоит задача не просто формирования новых установок, а изменения установок в сознании учителей, общества в целом.

В этом смысле слова по большому счету надо начинать с выделения реперных точек понимания нового поколения стандартов.

Попытаюсь обозначить эти реперные точки в жанре апрельских тезисов.

1. *Начальная школа – это школа мотивообразования*, в том числе школа развития мотивов личности к познанию и творчеству. Такая школа начинается не со школьника, не с ученика, а с директора школы и учителя. Сегодняшний стандарт – это прежде всего стандарт побуждения мотивации учителя к обучению. Не будет этого – ничего не получится, или же, как говорил один классик, получится по формуле: хотели как лучше, а получилось как всегда.

Поэтому школа мотивообразования – первый и важнейший момент в развитии начальной школы в новой системе координат.

2. *Начальная школа – это школа позитивной социализации личности ребенка*.

Перед нами стоит задача не просто формирования новых установок, а изменения установок в сознании учителей, общества в целом.

Ключевыми установками позитивной социализации являются те, которые направлены на приобщение, интериоризацию социокультурных образов поведения, социальных норм, социальных, пользуясь термином А.В. Запорожца, эмоций. Без этого ничего не получится. В этом смысле слова школа позитивной социализации личности особо требует, как говорит одна из учениц В.В. Давыдова Галина Цукерман, создания *установки на развитие учебной самостоятельности ребенка*.

В связи с этим специально упомяну работы замечательных психологов Г.А. Цукерман и А.Л. Венгера, авторов книги «Развитие учебной самостоятельности» [4]. В их исследованиях четко показано, что одна из ключевых установок ребенка, которая должна быть поддержана в раннем детстве

и в начальной школе, – это установка в буквальном смысле слова *на поиск, поисковая установка*.

3. *Начальная школа – это школа порождения ценностной картины мира ребенка*. Подчеркну: не познавательной картины мира, а прежде всего ценностной, смысловой, а тем самым, мировоззренческой. Без системы ценностных и смысловых установок, рождаемых в значимой деятельности, ничего не получится. Наши дети останутся рабами вербальной жизни. Поэтому в начальной школе особенно велик риск разбиения сознания ребенка на отдельные предметы, утраты смысла ценности и целостности картины мира. Именно поэтому человек, который также стоял у истоков стандарта, а именно Виктор Фирсов, выделил вектор перехода от дискретных предметов к образовательным предметным областям. Без понимания этого вектора в дидактике картина мира ребенка обратится в мозаичное сознание. Этот вектор движения важен для основной и старшей школы, но для начальной школы он важнее всего. Без него мы ребенка разорвем на «части», не передадим ребенку ценностную картину мира, и тогда слепота будет в его движениях, действиях и поступках.

Формула «научить учиться» становится главной стратегией в жизни школы.

4. *Начальная школа – это школа понимания, школа ценностной педагогики, школа диалога культур*. Говоря так, я опираюсь на идеи таких гениальных исследователей, как Михаил Бахтин и Владимир Библер. По большому счету, говоря об этом, испытываю боль и страх от того, что ни в системе повышения квалификации – профессионального развития учителей, ни в системе высшего профессионального педагогического образования идеи Бахтина и Библера даже и не ночевали.

Сегодня они начинают прорастать в Московском психолого-педагогическом университете. Упомяну также, что в середине 1990-х гг. под руководством В.Е. Ключко была создана кафедра смысловой педагогики в Бийском педагогическом университете. Но это только ростки, и это показывает, какой огром-

ной работой нам предстоит заниматься, чтобы реализовать в школе новое поколение стандартов образования.

5. *Начальная школа – это школа проектирования универсальных учебных действий*. Эта идея отражена в книге, которую мы написали вместе с О.А. Карabanовой и рядом наших коллег «Как проектировать универсальные учебные действия: от действия к мысли» [1]. Что стоит за идеей и программой проектирования универсальных учебных действий? Ключевой смысл состоит в том, что формула «научить учиться» становится главной стратегией в жизни школы. Проектировать универсальные учебные действия, как нас учили Д.Б. Эльконин и П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, означает «учить учиться», а не превращаться в репродуктивных хомяков, которые за щеками носят все знания.

6. *Начальная школа – это школа совместных действий ребенка со взрослым и продвинутым сверстником*. Обратите внимание, не просто со взрослым, а со взрослым и продвинутым сверстником. Об этом говорил Л.С. Выготский. Именно *совместные действия порождают образ мира в начальной школе*. Отсюда и проектирование совместных действий, в которых закладывается зона ближайшего развития. Это та стратегическая линия, без учета которой мы останемся на уровне благих помыслов. В этой логике *учитель начальной школы – это режиссер совместных действий*. Режиссура совместных действий – это уникальные и драматургия, и искусство, без чего мы новые стандарты не введем, а останемся людьми, идущими вперед с головой, повернутой назад.

7. *Начальная школа – это школа культурно-деятельностной педагогики вариативного образования*. Таким образом, сегодня сбывается мечта Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева и Л.В. Занкова.

Когда мы, психологи и педагоги, работающие в русле идей Выготского, говорим о культурно-деятельностной педагогике вариативного развивающего образования, то ставим задачу разработки программ школьного обучения и новых программ профессиональной подготовки, профессионального развития директоров и учителей начальной школы.

Программы развивающего образования существуют, но они невероятно трудны для понимания представителями традиционной педагогики, и поэтому распространяются с трудом. Так что ситуация достаточно сложная.

Все начинается с педвузов, институтов повышения квалификации. Здесь и огромное пространство работы, и самые серьезные проблемы.

8. *Начальная школа – это школа игровой и проективной дидактики.* Заявляя этот тезис, я полностью опираюсь на идею Д.Б. Эльконина о том, что *обучение должно войти в мир ребенка через ворота детской игры.* Словам с ценностным акцентом «игровая дидактика», «проективная дидактика» должны отвечать все ступени школы – от начальной до старшей. Превращение ребенка в «почемучку», в постоянного исследователя невероятно трудная задача, но она решается, и для игровой дидактики очень важно то, какие мы ставим перед школой задачи и как, с помощью каких дидактических технологий, эти задачи решаем.

9. *Начальная школа – это школа жизненных задач,* а не только традиционных задач, в которых «все дано». Говоря о жизненных задачах, я всегда вспоминаю следующий пример: в один из лучших вузов абитуриенты сдавали экзамены, и никто не решил задачу по математике, потому что в ней не хватало данных из-за ошибки составителей задачи. Казалось бы, тот, кто напишет, что в задаче не хватает данных и потому она не имеет решения, выиграет. Но такого абитуриента не нашлось. Мы все время даем в школе задачи с полным набором данных. А в жизни задачи строятся по формуле: «пойди туда, не знаю куда, найди то, не знаю что». В жизни задачи являются моделями неопределенных ситуаций [3].

Вот такие задачи с дидактикой неопределенных ситуаций, с избыточными данными, с недостаточными данными и т.п. необходимы школе. И не надо бояться того, что познание мира ребенка идет через воображение, через сказку. Это очень важный момент развития.

Все помнят ситуацию из книги А.Н. Толстого с обучением Буратино арифметике. Мальвина ставит перед ним задачу: «Предположим, у вас в кар-

мане два яблока. Некто взял у вас одно яблоко. Сколько у вас осталось яблок?» Буратино отвечает: «Два». «Подумайте хорошенько», – предлагает Мальвина. Буратино повторяет свой ответ и на вопрос: «Почему?» взрывается: «Я же не отдам Некту яблоко, хоть он дерись!».

10. *Начальная школа – это школа диагностики развития успехов ребенка.* Повторю: именно успехов ребенка.

В начальной школе у ребенка появляется главное новообразование – *вера в себя.* Если мы не добьемся, что в начальной школе смысловая установка «вера в себя, вера в свои возможности» будет порождена системами совместной деятельности, то мы и дальше будем плодить невротиков, тех, кто не доиграл в детстве. Без веры в себя ничего не получится, смысловая ценностная установка новых стандартов – порождение у детей веры в себя, в свои возможности, а не ощущения своей беспомощности.

Обучение должно войти в мир ребенка через ворота детской игры.

И не случайно Шалва Амонашвили, который много анализировал различие между оценкой и отметкой, обронил блистательную фразу: «Шалуны – это двигатель прогресса». В этом смысле слова мы должны четко понимать сложность ситуации с порождением у детей веры в себя в начальной школе.

11. *Начальная школа – это зона ближайшего развития российского общества, где слова «инновационное общество», «креативное общество» должны перестать быть декларациями, а должны стать делами.* Тогда начальная школа, перефразируя Выготского, поведет за собой развитие общества, а не будет плестись в хвосте у развития.

Перед нами огромное количество проблем и задач. Я уже говорил, что надо начать с изменения программ профессионального развития учителей, появления там педагогики, психологии развития, проектной деятельности. При этом я бы начал с создания особого, ценностного, *теста на детоцентризм губернаторов и мэров страны.* Пока мы такого теста не создадим, ничего не получится. Потому что нужно начинать с диагностики их отношения к школе.

Этот ценностный тест на детоцентризм, на отношение к культуре, к образованию мы должны акцентировать как политический лейтмотив введения нового поколения стандартов в России.

Смысловая ценностная установка новых стандартов – порождение у детей веры в себя, в свои возможности, а не ощущения своей беспомощности.

Сегодня нам необходимы уроки вождения в совершенно новой реальности, уроки навигации, без которой не получится ни деятельностной педагогики, ни развития свободного ребенка.

Моя мечта, ради которой я вместе с коллегами участвовал в разработках стандартов нового поколения, состоит в том, чтобы появилось поколение людей, не знающих страха, в том числе страха перед властью, людей со свободной походкой и свободным видением мира. Чтобы народились «люди перспективы», а не «люди ретроспективы».

Когда-то Марина Цветаева писала: «...моим стихам, как драгоценным винам, наступит свой черед...». Сегодня идеям идеологии развития ребенка, за которыми стоят и Л.С. Выготский,

и Ю.М. Лотман, и М.М. Бахтин, и другие, кто делали культуру России, наступает свой черед. Образование всегда вплетено в культуру. Напомню слова Павла Флоренского, что *культура – это среда, родящая личность*. Эти слова остаются абсолютно адекватными и по отношению к нашим ситуациям в начальной школе. За ними, в буквальном смысле слова, будущее.

Мне могут сказать: «Столько сложностей! Столько непонятного! Нам трудно». В ответ я лишь промолвлю успокоительные слова: «А когда было легко?».

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия – к мысли / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина, С.В. Молчанов. М.: Просвещение, 2008.
2. Выгодский Л.С. Аводим хоину // Новый путь. 1917. № 11–12. С. 8–10.
3. Фейгенберг И.М. Учимся всю жизнь. М.: Смысл, 2008.
4. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. М.: Изд-во ОИРО, 2010.



О реализации Государственной программы Москвы на среднесрочный период (2012–2016 годы) «Развитие образования Москвы» и о том, какие изменения произошли в столичном образовании с момента назначения мэром Москвы Сергея Собянина, в интервью «Образовательной политике» рассказывает первый заместитель руководителя Департамента образования Москвы Вениамин Каганов.

Москва уже стала городом образования

– Вениамин Шаевич, расскажите, как разрабатывалась программа. В чем ее главная цель?

– Старт работы над программой пришелся на начало 2011 г. Программа прошла многочисленные публичные обсуждения, была рассмотрена и утверждена на заседании Правительства Москвы 27 сентября 2012 г.

Программа касается почти каждого жителя столицы, поэтому и разработка ее осуществлялась, что называется, всем миром. Возглавил эту работу экспертный совет под председательством заместителя мэра в Правительстве Москвы по вопросам образования и здравоохранения Ольги Голодец, в состав совета вошли ведущие специалисты в образовании федерального и московского уровней, представители общественных организаций и родительских объединений.

Цель программы – создание средствами образования условий для формирования личной успешности детей и молодежи в обществе. Фактически Москва уже стала городом образования. Образование – ключевой фактор формирования человеческого капитала города, обеспечения качества жизни москвичей и повышения конкурентоспособности столицы.

Каждый год в нашу систему образования вливаются новые дети. Они другие – со своими потребностями, способностями, возможностями и ограничениями. Темп жизни, динамично развивающаяся информационная среда формируют новую реальность, бросают новые вызовы и ставят перед образованием новые задачи. Для успешной реализации своих функций система образования должна быть в состоянии непрерывного обновления. Это позволит гибко и в опережающем режиме реагировать не только на изменяющиеся запросы населения и потребности динамично развивающейся экономики мегаполиса, но и на глобальные тренды развития общества.

Образование – ключевой фактор формирования человеческого капитала города, обеспечения качества жизни москвичей и повышения конкурентоспособности столицы.

Программа была разработана с учетом опыта реализации национального проекта «Образование», положений национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», плана действий по модернизации в Российской Федерации общего образования на 2011–2015 гг. В ней учтены результа-

ты комплексного анализа текущего состояния сферы образования, сценарии социально-экономического развития Москвы на период 2012–2014 гг., градостроительные перспективы, демографические тенденции.

– На решение каких приоритетных задач нацелены мероприятия программы?

– Мероприятия программы нацелены на решение таких приоритетных задач, как: комплексное развитие сети образовательных учреждений для обеспечения доступности дошкольного, общего и дополнительного образования независимо от территории проживания, материального благосостояния и состояния здоровья детей;

- внедрение современных стандартов качества образования («Московского стандарта качества образования»), инструментов независимой и прозрачной для общества оценки качества; московский стандарт призван обеспечить индивидуализацию образовательных траекторий и достижение обучающимися образовательных результатов, необходимых для успешной социализации и работы в инновационной экономике;

Для успешной реализации своих функций система образования должна быть в состоянии непрерывного обновления.

- создание в системе образования условий для сохранения и укрепления здоровья, формирования здорового образа жизни обучающихся и воспитанников, оказания помощи детям, нуждающимся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи;

- создание механизмов использования интеллектуальных, социокультурных и физкультурно-спортивных ресурсов столицы в образовании, а также реализации потенциала образования в развитии Москвы; обеспечение эффективности управления системой образования Москвы.

В результате реализации пяти подпрограмм будут достигнуты следующие важнейшие для населения и города результаты:

- подпрограмма «Дошкольное образование» обеспечит доступность качественного образования для детей дошкольного возраста;

- подпрограмма «Общее образование» обеспечит высокое качество общего образования во всех образовательных учреждениях в полном соответствии с требованиями федеральных стандартов и выше, с учетом столичной специфики;

- подпрограмма «Начальное и среднее профессиональное образование» обеспечит подготовку высокопрофессиональных рабочих кадров и специалистов для экономики города по востребованным направлениям с необходимым комплексом и уровнем компетенций;

- подпрограмма «Высшее и непрерывное профессиональное образование» обеспечит повышение вклада работников и выпускников в социально-экономическое развитие города, включая инновационные отрасли экономики;

- подпрограмма «Управление качеством образования» обеспечит существенное повышение качества и эффективности управления образованием за счет рационального использования организационно-финансовых механизмов, широкого внедрения инновационных и современных информационных технологий, а также использования воспитательного потенциала родителей, социокультурной среды города, инструментов социального партнерства.

– В чем отличия от предыдущих городских программ в сфере образования?

– Программа отличается не только по масштабу, но и по статусу.

Статус «Государственная программа города Москвы» означает, что мероприятия программы касаются всех структур и процессов, связанных с образованием, независимо от уровня образования, формы собственности и ведомственной принадлежности образовательных учреждений. В программу включены предложения органов исполнительной власти Москвы, 16 из которых стали соисполнителями программы.

Программа реализуется в условиях существенного прироста юного населения. В связи с продолжающимся (чему мы рады) ростом рождаемости наша система образования должна быть готова принять до конца 2016 г. дополнительно не менее 130 тыс. дошкольников и 150 тыс. школьников. Это обуславливает огромные масштабы развития действующей

образовательной инфраструктуры. Поэтому доступность образования – один из ключевых постулатов программы. При этом доступность – это не только обеспечение наличия мест в образовательных учреждениях в территориальной близости от места проживания ребенка. Доступность – это и высокое качество инфраструктуры, способной принять детей с особыми образовательными потребностями, в том числе с ограниченными возможностями здоровья. Доступность образования обеспечивается высоким уровнем профессионализма педагогов, способных помогать развивать способности всем детям независимо от степени их социокультурной адаптации, особенностей развития и способностей.

Москва всегда славилась школами-лидерами. Но впервые ставится задача повышения качества образования во всех образовательных учреждениях столицы. Это связано, в том числе, с объективной необходимостью индивидуализации образовательных траекторий. В нашей системе не должно быть слабых школ, все без исключения образовательные учреждения должны обеспечивать знания и условия обучения в полном соответствии с требованиями федеральных стандартов. Особые требования к результатам образования будут предусмотрены московским стандартом качества образования.

– Какой объем средств выделяется на реализацию программы?

– Финансовое обеспечение реализации программы в 2012–2016 гг. за счет бюджетных ассигнований бюджета Москвы составляет более 1,5 трлн руб. Кроме того, предусмотрено привлечение средств федерального уровня и за счет механизмов государственно-частного партнерства.

Программа – это баланс между желаниями и возможностями. Ресурс, который выделяет Правительство Москвы на ее реализацию, беспрецедентен, однако решить абсолютно все вопросы одновременно не представляется возможным. В первую очередь это касается инфраструктуры образования.

В программе заложена возможность ежегодного уточнения механизмов и мероприятий с учетом новых выявленных потребностей и задач. Уже идет работа

по детализации мероприятий на 2012 г. в разрезе системы, округа, каждого образовательного учреждения. Все это происходит публично, прозрачно, с учетом мнений педагогов, родителей и работодателей.

– Теперь несколько слов о том, что предшествовало реализации программы. Что представляло собой столичное образование в конце 2010 г., перед назначением мэром Москвы Сергея Собянина?

– На 1 сентября 2010 г. столичное образование представляло собой систему, основы деятельности которой были заложены в «период выживания» в 1990-х и начале 2000-х гг. Жизнеспособность учреждений и условия образовательной деятельности, особенно в дошкольном и общем образовании, во многом зависели от умения руководителя образовательного учреждения добиться доступа к ресурсам, организовать работу с родителями, в том числе средствами, которые впоследствии получили название «родительские поборы». Разница между верхним и нижним порогами бюджетного финансирования отдельных школ в расчете на одного учащегося достигала трехкратного размера. Несколько десятков школ-лидеров уже не могли полностью покрыть спрос московских семей на образование высокого уровня. Материальная база школ обновлялась медленно и несистемно. Например, поставки компьютерной техники не осуществлялись последние три года, что привело к 70-процентной изношенности компьютерного парка учреждений.

В программе заложена возможность ежегодного уточнения механизмов и мероприятий с учетом новых выявленных потребностей и задач.

Зарплата педагогических работников была существенно ниже средней заработной платы по Москве: учителей – на 20 %, а воспитателей детских садов – на 35 %. Система начального и среднего профессионального образования, пережив в течение последних лет реструктуризацию и получившая хорошую материальную базу, развивалась медленно и недостаточно эффективно, учитывая масштаб инвестированных в нее ресурсов.

Как в органах управления системой образования, так и в самих образовательных учреждениях наблюдался застой, балансирование интересов на фоне взаимных уступок. В целом система образования города была непрозрачной и для родителей, и для общества.

Результатом стало сложившееся недоверие к системе, непринятие происходящих в ней процессов и психологическая напряженность между педагогическими коллективами и родительской общественностью. Мониторинги общественного мнения свидетельствовали: удовлетворенность населения системой образования в Москве на 30 % ниже, чем в среднем по Российской Федерации.

Другими словами, на конец 2010 г. система образования Москвы находилась в ожидании перемен. Программа разрабатывалась с учетом потребности в глубокой модернизации, но одновременно с разработкой программы в 2011 г. уже создавался фундамент для решения сложных и амбициозных задач.

– Что удалось сделать в сфере образования за 2011 г.? Начнем с дошкольного образования: какие изменения произошли?

– На 1 сентября 2010 г. своей очереди на зачисление в детские сады дожидались более 35 тыс. маленьких москвичей. Это сопровождалось регулярными и, как правило, обоснованными жалобами родителей на несправедливость и непрозрачность процедуры комплектования дошкольных учреждений. В связи с этим первоочередные усилия были направлены на приведение в порядок процедуры формирования очередности и регламентации зачисления: была введена электронная система комплектования дошкольных учреждений, которой в течение года воспользовались более 150 тыс. москвичей. Для решения возникающих вопросов создана и успешно работает переговорная площадка с участием родительской общественности. Информационная и консультативная поддержка осуществляется специализированными службами в каждом округе города.

Параллельно с этим осуществлялись ремонт зданий и благоустройство территорий детских садов. Отремонтированы 862 детских сада, 1248 территорий бла-

гоустроены. Объем выполненных работ на 60 % больше, чем в 2010 г. Везде, где возможно, осуществлено перепрофилирование неэффективно используемых помещений. На дополнительно выделенные ресурсы – 3,66 млрд рублей – было закуплено и поставлено новое оборудование. Хочу отметить, что в 2011 г. прирост бюджетного финансирования по этой статье составил 40 %.

На конец 2010 г. число детей, охваченных услугами дошкольного образования, составляло 348 тыс. человек, а на конец 2011 г. – 399 тыс. человек. Включенность в дошкольное образование детей в возрасте от 1 года до 7 лет увеличилась с 65 до 71 %.

В 2011 г. наши учреждения приступили к реализации федеральных государственных требований к образовательным программам дошкольного образования, которые предусматривают переход на новое содержание, новое качество обучения и воспитания детей дошкольного возраста, возможность максимально рано, а значит, наиболее эффективно выбрать образовательный маршрут для каждого ребенка, подготовить его к началу школьного обучения, минимизировать возможные риски школьной дезадаптации. С этой целью проводилось масштабное повышение квалификации педагогов и воспитателей.

В 2011 г. в дошкольных учреждениях было создано почти 60 тыс. мест для детей с ограниченными возможностями здоровья, а это на 15 тыс. больше, чем в 2010 г., в том числе было создано 3400 мест (на 400 больше) для детей-инвалидов. В 96 учреждениях реализуется инклюзивная практика.

С 1 октября 2011 г. все детские сады Москвы перешли на нормативно-подушевое финансирование в виде получения субсидии. На эти цели в 2011 г. выделены средства бюджета Москвы в размере 1,2 млрд руб., а в 2012 г. запланировано выделение 5 млрд руб. Введение норматива позволило с 1 октября 2011 г. в среднем повысить зарплату воспитателей дошкольных образовательных учреждений на 20% по городу. Развитие вариативных форм дошкольного образования (в том числе расширение сети семейных детских садов), строительство новых объектов, возвращение в систему

зданий образовательных учреждений, использовавшихся в последние годы непрофильным образом, оптимизация имеющихся ресурсов позволили создать дополнительно 50 тыс. мест и свести очередность в дошкольные учреждения на конец года к нулю.

– Какие изменения произошли в сфере общего образования? Какой вопрос наиболее остро стоял перед общим образованием Москвы к 2011 г.?

– Наиболее остро стоял вопрос дифференциации школ по качеству образования, предлагаемым условиям и возможностям. Нужно признать, что сложилась система, когда наряду со школами-лидерами (не больше ста) существовало значительное количество школ – несколько сотен, качество образования в которых не соответствовало современным столичным требованиям. Уровень материальной базы многих образовательных учреждений оставлял желать лучшего, порядка 7% зданий школ довоенной постройки, значительная их часть нуждается в капитальном ремонте и реконструкции. Поэтому в 2011 г. большие усилия были направлены на развитие материальной базы школ.

В 162 школах проведен капитальный ремонт, более чем в половине школьных зданий – текущий ремонт, благоустроены пришкольные территории. Совокупные расходы на развитие материально-технической базы школ в 2011 г. составили 3,4 млрд рублей. По сравнению с 2010 г. количество школ, получивших новое оборудование, увеличилось на 55%. Кроме того, в 100% школ, где реализуют программы начального общего образования, было поставлено учебное оборудование с учетом требований федерального государственного образовательного стандарта – всего на сумму 1,5 млрд рублей. Было приобретено более 60 тыс. единиц компьютерной техники, 100% образовательных учреждений столицы подключены к высокоскоростному Интернету, пропускная возможность канала во всех школах города с прошлого года составляет 10 Мб/сек.

Год назад стартовал пилотный проект по развитию общего образования в городе. Первоначальное количество участников проекта составляло 125

школ. На конец 2011 г. в него вступили 983 школы, с 1 января 2012 г. 1350 школ участвуют в пилотном проекте. При этом 20% школ вошли в проект без получения дополнительного финансирования. В прошлом году на реализацию проекта было выделено дополнительно 2,5 млрд руб. В 2012 г. предусмотрено дополнительное финансирование в размере 15 млрд руб., что позволит сохранить устойчивый рост заработной платы педагогам.

– О каких результатах пилотного проекта можно говорить на сегодняшний день?

– Во-первых, сформирован и апробирован на практике механизм прозрачного формульного финансирования образовательных учреждений, не зависящего от субъективного отношения чиновников к тому или иному учреждению. В среднем на 33% увеличилась заработная плата учителей «пилотных» школ.

Во-вторых, профессиональное и родительское сообщество получило рычаги управления школой, в том числе по распределению бюджетных средств. При этом интересы администрации школы, учителей и родителей теперь объединены в единое целое – высокий уровень качества образования детей, которые учатся в этой школе.

В-третьих, увеличился контингент большинства школ, участвующих в проекте. Уже на начало 2011/2012 учебного года число первоклассников в этих школах выросло по сравнению с прошлым годом почти на 10%.

В-четвертых, у педагогических коллективов повысился интерес к семье, ученику, формированию мнения о школе в местном сообществе.

Отдельно стоит сказать и о том, что школы стали первыми среди государственных учреждений Москвы, где была введена новая отраслевая система оплаты труда.

Профессиональное и родительское сообщество получило рычаги управления школой, в том числе по распределению бюджетных средств.

Вместе с выравниванием положения отстающих школ в конце прошлого года был реализован масштабный проект под-

держки образовательных учреждений-лидеров. 85 грантов мэра на общую сумму 750 млн руб. были присуждены школам, учреждениям дополнительного, начального и среднего профессионального образования, показавшим неоспоримо высокие результаты образовательной и воспитательной деятельности. Для конкурсного отбора были разработаны критерии, позволяющие, по мнению общественности и профессионального сообщества, сформировать справедливый рейтинг общеобразовательных учреждений на основе достигнутых образовательных и социокультурных результатов деятельности. Это стало дополнительным стимулом для педагогических коллективов к непрерывному повышению качества своей работы. В этом году гранты мэра также будут присуждаться по итогам учебного года, уже подписан приказ, утверждающий новый порядок отбора образовательных учреждений, показавших лучшие результаты в образовательной деятельности и воспитательной работе.

– Какие еще новшества реализуются в московских школах с 2011 г.?

– Для обеспечения равного доступа к получению образования всеми детьми независимо от их индивидуальных особенностей 94 московские школы реализуют инклюзивную практику. Увеличилась доля учреждений, перешедших с этапа накопления материально-технической оснащенности на этап активного использования этих ресурсов для обеспечения качественно новых возможностей всем участникам образовательного процесса, для включения детей с особыми потребностями в адаптивное пространство доступной образовательной среды.

Для обеспечения равного доступа к получению образования всеми детьми независимо от их индивидуальных особенностей 94 московские школы реализуют инклюзивную практику.

Чтобы создать для москвичей удобную и комфортную систему записи ребенка-первоклассника в школу, с 15 декабря 2011 г. была внедрена электронная регистрация заявлений в первые классы. В каждом округе работают службы ин-

формационной поддержки и «горячие линии». Электронное комплектование позволяет не только сократить время на заполнение документов родителями, их последующую обработку. Оно позволяет в оперативном режиме отслеживать очередность, формировать статистические отчеты по наполнению образовательных учреждений по районам и округам, принимать взвешенные и обоснованные решения о потребностях в дополнительных местах, а также судить об эффективности работы учреждений – на основе показателя востребованности, популярности школы.

При этом были максимально учтены запросы населения. Во многих школах будет открыто на 2–3 класса больше, чем планировалось. Но порядка 80 школ не набрали даже одного первого класса. Очевидно, что это результат голосования родителей в связи с репутацией этих школ; уже сейчас идут процессы присоединения их к более сильным школам.

Стоит отметить, что все решения принимаются только на основе обращений руководителей школ и управляющих советов. При этом очевидно, что детям будет только лучше, так как более успешные школы привнесут лучшие практики образования.

В практике школы стали активно использовать разнообразные формы работы с семьей и общественностью, которые расширяют сферу совместных действий по отношению к ребенку, включают родительскую общественность в образовательный процесс в роли заказчика, соисполнителя, эксперта, позволяют вовлечь родителей в совместную деятельность.

Если в 2010 г. электронные дневники и журналы использовали не более 10% школ, то на конец 2011 г., по данным мониторинга, электронные журналы и электронные дневники используют в 86% школ, в половине классов. В результате электронного общения со школой проявился и дополнительный эффект – родители стали активно пользоваться Интернетом.

В 2011 г. особое внимание было уделено развитию кадрового потенциала педагогов.

Работать в московской школе стало престижно. Высокий уровень под-

готовки студентов подведомственных педагогических вузов и создание привлекательных условий для молодых специалистов позволили закрыть все вакансии в образовательных учреждениях и обновить кадровый корпус, например, 40 % вновь назначенных директоров школ моложе 40 лет.

Для повышения квалификации педагогов внедрена новая форма передачи лучшего опыта на стажировочных площадках, которых в 2011 г. было 370! В течение 2011 г. активно создавались общественные объединения педагогов. В настоящее время работают 18 предметных педагогических ассоциаций, цель которых – тиражирование лучших педагогических практик, проведение экспертизы образовательных программ, повышение профессионального мастерства учителя. Мы рассчитываем на укрепление их роли в текущем году. Они будут наделены полномочиями, необходимыми для решения вопросов, которые связаны с повышением качества образования, в том числе участия в аттестации педагогических кадров.

С 1 сентября 2011 г. все 82 тыс. московских первоклассников начали учиться по новому федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования. Это не только нововведение для первоклассни-

ков и учителей начальных классов. Дан старт системному изменению образования в целом. Если раньше мы детей вооружали знаниями, то теперь создаем условия для раскрытия потенциала каждого ребенка.

Дан старт системному изменению образования в целом. Если раньше мы детей вооружали знаниями, то теперь создаем условия для раскрытия потенциала каждого ребенка.

– Каким Вам видится московское образование в 2017 г. по итогам реализации программы?

– В 2017 г. каждый москвич независимо от возраста и достатка сможет найти нужную образовательную программу и получить необходимые знания и умения. Каждый ребенок будет иметь индивидуальную образовательную траекторию. Большинство родителей будут доверять системе образования и участвовать в управлении образовательными учреждениями. Появятся качественные технологии обучения в дистанционной форме и для самостоятельного обучения. Профессия учителя станет одной из самых авторитетных. И наконец, будет принята госпрограмма на следующие пять лет.

Беседовал Борис Старцев

Доверительное пространство школы как основание психологической безопасности и психологического благополучия учащихся



Исхонательно эта статья была задумана как статья о коммуникативной компетентности учителя, а также о роли и месте доверия в структуре коммуникативной компетентности. Однако более пристальный анализ

полученных результатов показал, что доверие учителя, его умение создавать доверительную атмосферу в школе и в классе – это больше, чем коммуникативная компетентность, это не просто умение общаться с детьми, а умение создавать, развивать и сохранять человеческий, духовный контакт с детьми, умение взаимодействовать с детьми не от имени своей роли учителя, «демиурга», который точно знает, как воспитывать, формировать, развивать, а умение взаимодействовать от имени своего человеческого Я. Только так и можно понимать истинную коммуникативную компетентность при общении учителей с детьми и подростками.

Нами введено понятие «доверительное пространство школы», под которым мы понимаем наличие социального доверия между всеми субъектами образовательной деятельности в школе. Термин «социальное доверие» был введен социологами и антропологами в научный

обиход с конца 1990-х гг. (П. Бурдьё, Дж. Коулмен, Ф. Фукуяма и другие). У авторов, занимающихся соответствующими исследованиями, предметом особого внимания стали социальные группы и отношения в обществе с точки зрения проблематики проявления, механизмов, функций, условий накопления социального капитала в обществе. Концепция доверия как важнейшей составляющей социального капитала является одной из популярнейших в современной социальной науке. Социальный капитал ассоциируется с такими социальными характеристиками «здоровой», «идеальной» социальности, как доверие, социальная поддержка и солидарность между членами общества. Социальный капитал – это интегральная качественная характеристика жизнедеятельности как общества, так и общности, а стержневой характеристикой социального капитала является доверие, которое существует как сетевая связь в любой общности людей. Социальное доверие – это доверие, отчужденное от каждого конкретного индивида и обобщенное в обществе (или в общности) в виде определенной доверительной, т.е. безопасной атмосферы. В этой связи *под доверительным пространством школы* мы будем понимать *особую доверительную, а потому безопасную атмосферу, создаваемую*

субъектами образовательной деятельности в общеобразовательном учебном заведении.

В связи со сказанным мы считаем, что доверительные установки учителей по отношению к другим людям, прежде всего к школьникам, являются важнейшей составляющей коммуникативной компетентности учителя.

Коммуникативная компетентность учителя сегодня рассматривается в качестве стержневой составляющей общей психологической компетентности. Исследователи сходятся во мнении, что наличие хорошо развитой коммуникативной компетентности делает человека более успешным и востребованным в качестве партнера социального взаимодействия [2; 4; 6; 7; 10; 11]. Во многих областях человеческой деятельности коммуникативная компетентность является значимой детерминантой успешности и неотъемлемым атрибутом профессионализма. В ряде исследований подчеркивается, что коммуникативная компетентность не возникает стихийно, а формируется в системе обучающих и развивающих мероприятий с акцентом на развитие этических характеристик профессионала и ценностных ориентаций, адекватных гуманистическим принципам общения [6; 7; 8]. В противном случае освоенные психологические знания могут быть использованы для различного рода манипуляций партнерами по общению. Именно эта опасность таится во взаимодействии учителя с учениками. Поэтому конструкт «коммуникативная компетентность» в том виде, в каком он представлен в многочисленных исследованиях, не «схватывает» внутренней духовной связи, которой подлинное общение принципиально отличается от общения как факта передачи и приема информации, связанного с трансляцией знаний и воспитательных воздействий.

В современной психологии общения коммуникативная компетентность связывается прежде всего с развитием способности субъективного контроля, формированием позитивного образа мира, установок на успех и преуспевание, с умением конструировать позитивную реальность взаимодействия [12]. В качестве залога коммуникативной компетентности рассматривается опти-

мизация внутренней психической среды индивида [11].

Доверительные установки учителей по отношению к другим людям, прежде всего к школьникам, являются важнейшей составляющей коммуникативной компетентности учителя.

Конечно, такое понимание коммуникативной компетентности является адекватным для представителей многих профессий, которые можно отнести к коммуникативным (например, для менеджеров). Однако оно совершенно недостаточно для профессии учителя, который, на наш взгляд, будет успешен только в том случае, если сумеет установить непосредственный человеческий контакт со своими учениками, что требует совершенно иных качеств и компетенций. Как нам представляется, составляющие коммуникативной компетентности учителя будут выполнять совсем иные функции, а потому иметь иную структуру. Взять, к примеру, эмпатию: нужна ли она для успешной профессиональной деятельности менеджера, управленца или чиновника, или она снижает эффективность и результативность их профессионального труда? Тот же вопрос поставим относительно субъективного контроля: если менеджеру он необходим, то учителю он будет мешать при взаимодействии с детьми быть искренним и непосредственным; дети мгновенно почувствуют это и ответят тем же.

Проблема взаимного доверия в системе «учитель–ученик» – ключевая в структуре коммуникативной компетентности учителя, поскольку именно он является активным элементом данной системы и именно он должен выступать инициатором конструктивного, искреннего и непосредственного взаимодействия. Поэтому способность создавать доверительную атмосферу, доверять каждому ученику, его возможным, виртуальным, еще не состоявшимся способностям, потенциальным и личностным ресурсам является важнейшим критерием как общей профессиональной, так и коммуникативной компетентности учителя.

Учитель и ученик должны быть связаны посредством взаимной циклической детерминации. Только в этом случае могут иметь место их взаимное конструи-



об авторе



Т.Л. Скрипкина, декан психологического факультета Университета Российской академии образования, ведущий научный сотрудник Центра стратегии развития образования и организационно-методической поддержки ФИРО, доктор психологических наук, профессор

вание, становление и развитие, потому что, в идеале, обучение – это не передача знаний от одного человека к другому, это ситуация открытого диалога, прямой и обратной связи, совместной образовательной активности. Профессионально и коммуникативно компетентный учитель – тот, который умеет видеть, что происходит внутри каждого ученика и умеет понимать его. Поэтому именно доверие является тем внутренним механизмом, который связывает учителя и ученика в общее смысловое поле.

Основная гипотеза проведенного исследования состояла в предположении о том, что отсутствие авансированного доверия ученикам со стороны учителей влечет за собой не только отсутствие обратной связи – доверия ученика учителю, но и формирует низкий уровень доверия к себе у ученика в тех сферах жизни и учебной деятельности, где он не чувствует доверия со стороны учителя. Поэтому в данном случае речь идет о роли взаимного доверия между учителем и учащимися, а как известно, «социальное доверие – основное условие психологического благополучия и психологической безопасности людей в любой социальной общности» [9, с. 54].

Профессионально и коммуникативно компетентный учитель – тот, который умеет видеть, что происходит внутри каждого ученика и умеет понимать его. Поэтому именно доверие является тем внутренним механизмом, который связывает учителя и ученика в общее смысловое поле.

Согласно развиваемой нами концепции доверительных отношений, именно качество межличностной связи в системах «взрослый–ребенок», «учитель–ученик», основанное на наличии авансированного доверия к еще не состоявшемуся, только возможному в личности ребенка, способно оказывать самое непосредственное влияние как на развитие личности ребенка, так и на становление у него субъектных свойств и качеств. И если доверие есть основное условие «превращения» взаимодействия между людьми из факта безличной передачи информации в факт общения [1], то именно доверие является тем специфическим механизмом, который порождает

чувство психологической безопасности ребенка в стенах образовательного учреждения.

В связи с тем, что в основу построенной нами модели была положена концепция доверительных отношений личности, в нескольких предложениях опишем основные положения названной концепции. Осмысление психологической сущности понятия «доверие» позволяет вскрыть и глубже понять механизмы взаимосвязи человека и мира, закономерности освоения того культурного пространства, внутри которого человек может обрести свою родовую человеческую сущность, в то же время оставаясь самостоятельным суверенным «субъектом жизни» (С.Л. Рубинштейн), а не субъектом «отчужденной активности» (Э. Фромм).

Однако для самостоятельной инициации активности человеку необходимо уметь полагаться на себя, определять масштаб собственной активности, самостоятельно принимать решения и выбирать цели. В этой связи становится возможным выделить феномен «доверие к себе», проявляющийся в том, насколько человек, определяя меру собственной активности, полагается на себя самого, на собственные внутренние ресурсы, которые он в той или иной мере осознает.

Доверие к себе можно считать условием существования личности как автономного суверенного субъекта активности, способного к самостоятельному выбору целей. Выбирая цель, прогнозируя будущую активность в каждый момент времени, человек стремится соответствовать не только себе, но и миру. Поэтому доверие к себе существует в единстве с доверием к миру, а проблема заключается в мере выраженности доверия к миру и доверия к себе в каждой конкретной ситуации жизнедеятельности. Но человек никогда не взаимодействует с миром в целом, он всегда находится в ситуации, взаимодействуя с отдельными частями или фрагментами мира, поэтому доверие к другому (или к другим) можно считать частным случаем доверия к миру. Иными словами, прогнозируя свое поведение, человек всегда занимает одновременно личностную и социальную позицию, потому что он одновременно обращен и в мир и в себя (М.К. Мамардашвили).

Именно поэтому абсолютным доверие человека к себе быть не может, как не может быть абсолютным и недоверие к себе.

Теоретический анализ позволил выдвинуть предположение, что одним из механизмов регуляции активности является уровень, или мера соотношения выраженности доверия к себе и к миру (или той его части, с которой взаимодействует субъект в каждый момент своей жизни).

В соответствии с высказанными предположениями была разработана программа проведения мониторинга, направленного на изучение взаимосвязи между уровнем выраженности доверительных отношений и коммуникативной компетентностью в общении учителей.

На основе анализа литературы, посвященной исследованиям коммуникативной компетентности учителя, были выделены качества, которые разные авторы включают в структуру его коммуникативной компетентности. Поскольку набор этих качеств у разных авторов довольно сильно различается, в программу исследования мы включили только те качества, которые вошли в структуру коммуникативной компетентности у большинства исследователей.

В нашей работе применялись как стандартные «бланковые» методики (самоконтроль в общении, уровень субъективного контроля, стратегии поведения в конфликте, коммуникативная толерантность, межличностное доверие по Дж. Роттеру, уровень развития эмпатии), так и специально разработанные авторские методики, направленные на измерение уровня выраженности доверия к себе.

Исследование состояло из двух частей: в первой части исследования приняли участие учителя и администраторы образования, а во второй части исследования в качестве испытуемых выступили подростки и учащиеся старших классов, обучающиеся в тех же школах, где проводилось исследование с учителями. При этом каждая часть исследования включала два этапа.

В первой части исследования приняли участие 144 учителя и 54 администратора средних общеобразовательных школ г. Ростова-на-Дону и Ростовской области.

На первом этапе первой части исследования основной замысел заключался

в том, чтобы показать, что гармонично развитая система доверительных отношений является одним из базовых факторов коммуникативной компетентности в профессиональной деятельности учителя, так как позволяет учителю в его профессиональной деятельности одновременно доверять учащимся и быть самостоятельным суверенным инициатором позитивного взаимодействия. Под гармонично развитой системой доверительных отношений понимается высоко развитый уровень доверия к себе и одновременно высоко развитый уровень доверия к другим. Мы считаем, что, если общение рассматривать в качестве пространства презентации и апробирования субъективных моделей управления собственной активностью и активностью партнера по общению [12], то гармонично развитая система доверительных отношений у учителя будет выступать интегративной личностной детерминантой его коммуникативной компетентности. Кроме того, только доверительные отношения ребенка со взрослым способны сформировать полноценную гармоничную систему доверительных отношений между детьми ([5] и др.).

Согласно нашим представлениям, доверие является интегративным качеством, связанным с другими личностными особенностями индивида. С целью доказательства данного предположения у учителей был измерен уровень выраженности доверия к себе и к другим, с одной стороны, и с наиболее общепринятыми в психологических исследованиях показателями коммуникативной компетентности – с другой. Для определения корреляции между переменными применялся коэффициент корреляции Пирсона. Корреляционный анализ между показателями доверия и показателями других применявшихся в исследовании методик (уровнем выраженности эмпатии, уровнем самоконтроля в общении, уровнем субъективного контроля – УСК, уровнем толерантности в общении и стратегиями поведения в конфликте), показал наличие жесткой связи между доверием к себе, эмпатией, сотрудничеством и высоким уровнем доверия к другим. На основе проведенного корреляционного анализа была построена корреляционная плеяда качеств, которая представлена на рис. 1.

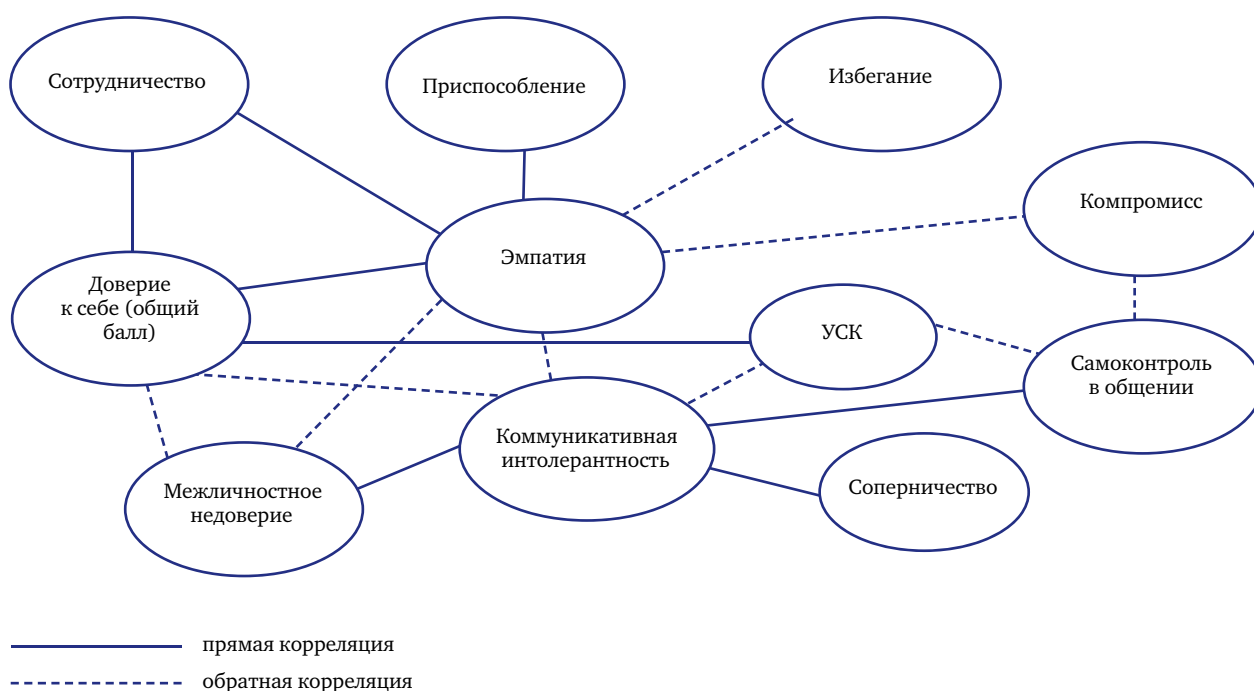


Рис.1. Корреляционная плеяда (отражены корреляционные связи на уровне значимости $p < 0,05$)

Корреляционная матрица показывает достаточно тесную связь практически между всеми переменными. Как видно из рис. 1, доверие к себе имеет прямо пропорциональную связь с эмпатией, уровнем субъективного контроля, стратегией сотрудничества и обратную связь с межличностным недоверием и коммуникативной интолерантностью, а стратегия соперничества напрямую связана с коммуникативной интолерантностью. Но в целом в результате выделилось три основных фактора, которые участвуют в построении позитивных доверительных взаимоотношений в профессиональной деятельности субъектов образования: доверие к себе, межличностное доверие и способность к эмпатии.

Итак, полученные корреляционные связи показывают, что высокий уровень доверия к себе будет эффективным в том случае, когда он сочетается с высоким уровнем развития эмпатии и с высоким уровнем доверия к окружающим людям.

Три основных фактора, которые участвуют в построении позитивных доверительных взаимоотношений в профессиональной деятельности субъектов образования, это доверие к себе, межличностное доверие и способность к эмпатии.

Полученные данные позволяют выделить паттерн коммуникативной компетентности учителя, включающий следующие качества личности: высокий уровень доверия к себе и к другим, высокий уровень коммуникативной толерантности, высокий уровень развития самоконтроля, эмпатии и стремление к сотрудничеству.

На втором этапе первой части исследования показатель доверия к себе был изучен подробнее. По условию методики Т.П. Скрипкиной «Оценка доверия к себе» выделяется 11 значимых сфер жизни, в которых уровень доверия к себе может проявляться по-разному, а именно в сферах:

- 1) профессиональной деятельности;
- 2) интеллектуальных возможностей;
- 3) решения бытовых проблем;
- 4) взаимоотношений с близкими людьми;
- 5) взаимоотношений с вышестоящими людьми;
- 6) взаимоотношений с нижестоящими людьми;
- 7) умения строить взаимоотношения в семье;
- 8) взаимоотношений с детьми;
- 9) взаимоотношений с родителями;
- 10) умения нравиться представителям противоположного пола;
- 11) интересного проведения досуга.

Перечисленные сферы представлены в виде шкал, связанных с доверием к себе.

На этом этапе первой части исследования с помощью описанной методики было протестировано 144 учителя. Далее был проведен кластерный анализ данных, полученных по всей выборке по каждой шкале. Переменные сгруппировались в три основных кластера (фактора):

1) доверие к себе в профессиональной и интеллектуальной сферах;

2) доверие к себе в умении строить взаимоотношения с детьми, подчиненными, семьей, доверие к себе при решении бытовых проблем, а также в умении строить взаимоотношения с детьми, семьей, с близкими людьми, подчиненными и вышестоящими;

3) доверие к себе в умении строить взаимоотношения с собственными родителями и интересно проводить досуг, нравиться противоположному полу.

Очевидно, что к задачам данного исследования имеют отношение только два первых кластера. Из шкал, входящих в кластеры 1 и 2, для дальнейшего исследования были выбраны две: в кластере 1 – это показатели шкалы *доверие к себе в профессиональной деятельности*, а в кластере 2 – *доверие к себе в области взаимоотношений с детьми*. Для простоты анализа мы выбрали по одной переменной из каждого кластера, так как полученные данные показали сильную связь между всеми шкалами, входящими в каждый кластер.

Затем на основании показателей выбранных шкал все респонденты посредством кластерного анализа были разделены на три группы по уровню выраженности доверия к себе в сфере профессиональной деятельности и в сфере доверия к себе в области взаимоотношений со школьниками.

Как видно из рис. 2, из всей выборки 42 педагога обладают низким уровнем доверия к себе в названных сферах, 70 – высоким уровнем доверия к себе и 32 – также высоким уровнем доверия к себе в профессиональной деятельности и низким уровнем доверия к себе во взаимоотношениях с детьми.

У всех учителей наблюдается одна и та же тенденция: уровень доверия к себе в профессиональной сфере выше,

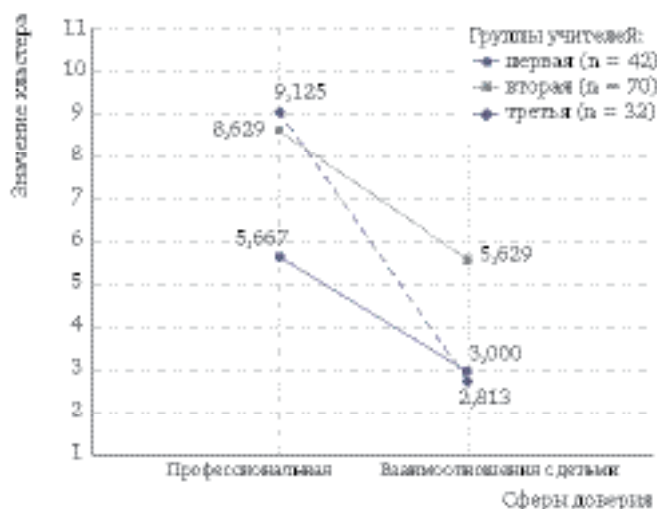


Рис. 2. Уровень выраженности доверия к себе у учителей

чем уровень доверия к себе в сфере взаимоотношений с детьми. Полученные данные со всей очевидностью показывают, что практически нет учителей, которые считали бы себя плохими профессионалами. При этом для значительной части учителей фактор взаимоотношений с детьми не является значимым. Создается впечатление, что этот фактор не имеет большого значения для оценки учителями собственной профессиональной деятельности, они сводят свою миссию лишь к трансляции знаний.

Паттерн коммуникативной компетентности учителя включает следующие качества личности: высокий уровень доверия к себе и к другим, высокий уровень коммуникативной толерантности, высокий уровень развития самоконтроля, высокий уровень развития эмпатии и стремление к сотрудничеству.

Наибольший интерес представляет последняя группа учителей (кластер 3), в которой эта закономерность выражена более всего. Примерно 30 % учителей от всей выборки имеют самый высокий уровень доверия к себе в профессиональной сфере и самый низкий – в сфере взаимоотношений с детьми. Данная группа учителей наиболее прагматично относится к своей профессиональной деятельности, а неумение взаимодействовать с детьми, выстраивать позитивный доверительный контакт на субъективном уров-

не компенсируется хорошим знанием своего предмета. Видимо, именно эта группа учителей в наибольшей степени фрустрирует школьников, требуя от них хороших знаний и оценивая учеников только по получаемым отметкам. Можно предположить также, что эта группа учителей отличается наибольшей авторитарностью.

Отметим также, что в группе учителей, показавшей самый низкий уровень доверия к себе в профессиональной сфере, имеет место и самый низкий уровень доверия к себе в сфере взаимоотношений с детьми (кластер 1). Эти учителя не заинтересованы ни в своей профессии, ни в школьниках; они не слишком уверены в своей профессиональной компетентности, но в то же время не считают нужным доверять и возможностям учащихся.

По нашему мнению, обе описанные группы учителей требуют специального обучения, связанного с развитием доверия к себе в области взаимоотношений с учащимися.

Наконец, третья группа учителей (кластер 2) характеризуется высоким уровнем доверия к себе в области профессиональной деятельности и более высоким уровнем выраженности доверия к себе в области взаимоотношений с детьми. Однако даже в этой группе учителей уровень доверия к себе в области взаимоотношений с детьми значимо ниже, чем в области своей профессиональной деятельности.

Итак, большая часть учителей, принявших участие в исследовании (более 50%), не доверяют себе в области взаимоотношений с детьми. Это может означать, что они не умеют делегировать доверие школьникам.

Поскольку основная гипотеза состоит в предположении о том, что доверительные отношения у детей формируются из наличия доверия к ним со стороны взрослых, во вторую часть исследования были включены ученики средних и старших классов (162 человека), обучающиеся в тех же школах, где работают учителя, принявшие участие в предыдущей части исследования. Вторая часть исследования также состояла из двух этапов.

Как известно из проведенных ранее исследований, сензитивным периодом формирования доверия к себе как от-

носительно устойчивого образования личности, связанного с формированием чувства взрослости, является старший подростковый возраст, а само доверие к себе формируется у подростков на основе доверия, делегируемого ребенку взрослыми [3; 13]. Задача первого этапа второй части исследования заключалась в том, чтобы выявить уровень сформированности доверия к себе как относительно устойчивого качества личности у подростков и старшеклассников, которых обучают учителя, принимавшие участие в первой части исследования. С этой целью в процедуру исследования подростков и старшеклассников была включена методика Т.П. Скрипкиной «Оценка доверия к себе», адаптированная к указанному возрастному периоду.

При обработке данных, полученных на этом этапе исследования с подростками и старшеклассниками, были проведены те же процедуры, что и в первой части исследования с учителями, а именно древовидный кластерный анализ по всем шкалам, вошедшим в методику «Оценка доверия к себе».

Результаты показали, что переменные, включенные в методику, также группируются в три основных кластера (фактора): 1) доверие к себе в интеллектуальной и учебной деятельности; 2) доверие к себе во взаимодействии с близкими людьми; 3) доверие к себе во взаимоотношениях с вышестоящими, в том числе учителями.

Здесь также было рассмотрено только два кластера, имеющих наибольшее значение для целей нашего исследования: доверие к себе в интеллектуальной и учебной деятельности и доверие к себе во взаимоотношениях с вышестоящими людьми (учителями).

На втором этапе исследования со школьниками посредством проведения кластерного анализа все респонденты были разделены на три группы.

Как видно из рис. 3, первую группу ($n = 38$) составили школьники с низким уровнем доверия к себе как в интеллектуальной и учебной сфере, так и в сфере взаимоотношений с учителями; вторую ($n = 78$) – с низким уровнем доверия к себе в интеллектуальной сфере и высоким уровнем доверия к себе во взаимоотношениях с учителями; третью

($n = 46$) – с высоким уровнем доверия к себе в обеих сферах.

Полученные данные говорят о том, что в выборке преобладают учащиеся, имеющие средний уровень доверия к учителям и низкий уровень доверия к себе в интеллектуальной и учебной деятельности (вторая группа). Эти данные могут свидетельствовать о том, что большинство школьников, принявших участие в исследовании, не слишком уверены в успешности своей учебной деятельности, но ищут поддержки у взрослых (учителей и родителей) и потому склонны больше опираться на них, нежели на себя. Из этого следует вывод: поскольку у многих подростков и старшеклассников, принявших участие в исследовании, не сформировано доверие к себе в сфере своей учебной и интеллектуальной деятельности, они в этой области рассчитывают на поддержку взрослых. Отметим, что это самая большая по численности группа школьников.

Наиболее гармоничными являются подростки, вошедшие в третью группу. Для них характерен высокий уровень доверия к себе в интеллектуальной и учебной деятельности и средний уровень выраженности доверия к учителям. Отметим, что даже у этих учащихся уровень выраженности доверия к себе во взаимоотношениях с учителями ниже уровня выраженности доверия к себе в интеллектуальной и учебной деятельности. Это может свидетельствовать о том, что у вошедших в данную группу подростков и старшеклассников отсутствует гармонично развитая система доверительных отношений, так как у них снижен уровень доверия к старшим.

Учащиеся, вошедшие в кластер 1, – явная группа риска, поскольку у них доверие к себе как показатель взрослости не сформировалось ни в сфере учебной деятельности, ни в сфере взаимоотношений со взрослыми, и они не имеют опыта делегирования доверия им со стороны взрослых. Поэтому у этой группы учащихся не развита система доверительных отношений; в сфере взаимоотношений со взрослыми они деструктивны, а взрослые, в свою очередь, не готовы авансировать им доверие в плане их возможностей и способностей.

Затем был проведен корреляционный анализ между показателями всех шкал.

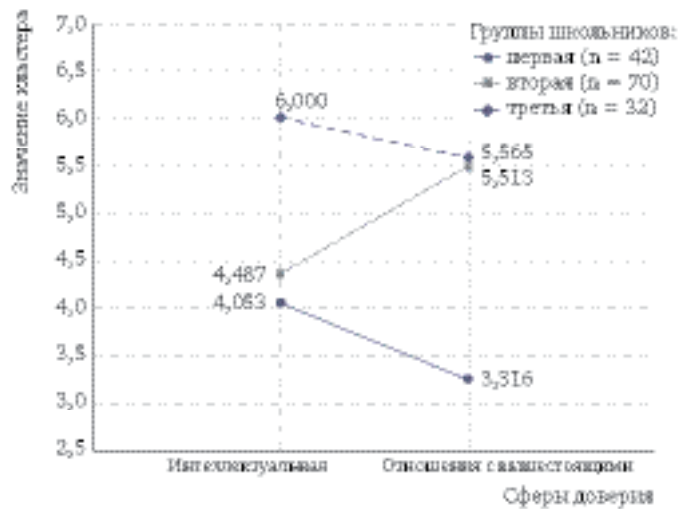


Рис. 3. Уровень выраженности доверия к себе у школьников

Сюда вошли данные шкал методик «Оценка доверия к себе», «Стратегия поведения в конфликте» Томаса и «Самоконтроль в общении». Корреляционный анализ осуществлялся по выделенным кластерным группам школьников, в результате чего были построены корреляционные плеяды, которые позволили описать некоторые психологические характеристики каждой группы школьников. Проанализируем каждую из них.

1. Для группы школьников с низким уровнем доверия к себе в сфере учебной и интеллектуальной деятельности характерно наличие тотального недоверия к себе во всех сферах, о чем свидетельствует наличие множества связей между всеми шкалами методики «Оценка доверия к себе». При этом низкий уровень доверия к себе никак не связан с доверием к окружающим. Интересно, что для этой группы испытуемых характерно наличие положительной значимой связи между всеми стратегиями поведения в конфликте. Это свидетельствует о том, что у них еще не сложились устойчивые модели взаимодействия в сложных жизненных ситуациях.

Коммуникативная компетентность учителя включает высокий уровень доверия не только к себе, но и к школьникам, а также хорошо развитую эмпатию, иначе доверия не возникнет и у школьников.

2. Для второй группы респондентов с высоким уровнем доверия к себе в сфере взаимоотношений со взрослыми (учителями) и низким – в интеллектуальной

сфере характерно наличие меньшего количества взаимосвязей между уровнем выраженности доверия к себе в разных сферах жизни. Оказалось, что здесь в центре доверия к себе стоит семья; это, на наш взгляд, свидетельствует о наличии доверительных отношений в семье. Наличие отрицательных связей между стратегиями поведения в конфликте и уровнем доверия к себе в семье говорит о том, что данная группа подростков в сложных жизненных ситуациях чувствует себя защищенной собственной семьей.

Интересен тот факт, что уровень доверия к себе в интеллектуальной и профессиональной сферах (который в данной группе респондентов является низким) не связан с доверием к себе в других сферах жизни: они связывают его только с будущим профессиональным самоопределением, и при этом, по всей вероятности, рассчитывают на родителей. Межличностное доверие для них связано только со сферой досуга. Таким образом, высокий уровень доверия к себе в сфере взаимоотношений с другими людьми (вышестоящими и нижестоящими) порождается семьей.

3. Третья группа характеризуется высоким уровнем доверия к себе как в интеллектуальной сфере, так и в сфере взаимоотношений с людьми. Высокий уровень доверия к себе в данном случае не связан с доверием в семейных отношениях, как в других. Семья рассматривается лишь как средство решения бытовых проблем, о чем свидетельствует наличие тесной корреляционной связи только между высоким уровнем доверия к себе и решением бытовых проблем в семье.

Отсутствие доверительных отношений с учителями снижает уровень доверия учеников к себе в интеллектуальной и учебной деятельности. Поэтому у них также деформируется система доверительных отношений, влияющая на становление чувства взрослости.

Интересно наличие отрицательных корреляционных связей между самоконтролем в общении и уровнем доверия к себе в семейных отношениях и в отношениях с нижестоящими. Это означает, что они не считают нужным контролировать себя и свое поведение

в семье и с нижестоящими. Данные также говорят о наличии высокой корреляционной (положительной) связи между самоконтролем в общении и недоверием к людям, и это свидетельствует о том, что респонденты третьей группы не нуждаются в других и склонны полагаться только на себя, а в отношениях с другими контролируют себя. Отметим, что для этой группы испытуемых характерен самый низкий уровень доверия к другим, поэтому благополучие данной группы школьников лишь кажущееся. Они, как правило, не доверяют окружающим, склонны к манипулированию другими людьми. Для этой группы испытуемых стратегии поведения в конфликте также взаимосвязаны между собой, что в этом случае свидетельствует, на наш взгляд, о следующем: данная группа школьников умеет хорошо приспосабливаться к разным сложным ситуациям.

Подведем итоги. Проведенное эмпирическое исследование показало, что коммуникативная компетентность учителя включает высокий уровень доверия не только к себе, но и к школьникам, а также хорошо развитую эмпатию, иначе доверия не возникнет и у школьников. В школах, как правило, отсутствует нормальное доверительное пространство, позволяющее учащимся чувствовать себя в безопасности. Это выражается в том, что абсолютное большинство учителей склонны высоко доверять себе в сфере своей профессиональной деятельности и почти не уделяют внимания построению человеческого доверительного контакта с детьми. Несмотря на то, что по уровню выраженности доверительных отношений учителей можно разделить на несколько групп, все они нуждаются в коррекции системы доверительных отношений, потому что она не является у них гармоничной.

Проведенное исследование также позволило констатировать, что отсутствие доверия к подросткам и юношам со стороны взрослых порождает низкий уровень доверия к себе в учебной и других сферах жизни и деятельности у значительной части школьников. Более-менее гармоничная система доверительных отношений имеет место у той части учащихся, у кого сложились доверительные отношения в семье. Отсутствие же доверительных отношений

с учителями снижает уровень доверия учеников к себе в интеллектуальной и учебной деятельности. Поэтому у них также деформируется система доверительных отношений, влияющая на становление чувства взрослости. В результате в сложных жизненных ситуациях они рассчитывают не на себя, а, как правило, на помощь и поддержку родителей.

В целом исследование показало, что большинство детей подросткового и юношеского возраста также нуждаются в коррекции доверительных отношений и развитии коммуникативной компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Личностный аспект проблемы общения // Проблема общения в психологии / Под ред. Б.Ф. Ломова. М.: Наука, 1981. С. 218–241.
2. Асмолов А.Г. Практическая психология как фактор конструирования образовательного пространства личности // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. М.: Смысл, 1997. С. 239–248.
3. Голуб О.В. Доверие к себе как внутриличностное образование старших подростков: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов-н/Д., 2004.
4. Джерелиевская М.А. Установки коммуникативного поведения: диагностика и прогноз в конкретных ситуациях. М.: Смысл, 2000.
5. Дубов И.Г. Эффекты индивидуально-специфического влияния личности педагога на учащихся // Вопросы психологии. 1990. № 5. С. 56–64.
6. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: Дис. ... д-ра психол. наук. Л., 1991.
7. Охотникова В.В. Развитие коммуникативной компетентности субъектов образовательного процесса в высших учебных заведениях: Дис. ... канд. психол. наук. Омск, 2000.
8. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М.: Изд-во МГУ, 1989.
9. Праворотова Т.А., Говир Т. Недоверие как практическая проблема // Социология. 1994. № 3. С. 94–98.
10. Реан А.А. Психология познания педагогом личности учащихся. М.: Высшая школа, 1990.
11. Социальная компетентность классного руководителя: режиссура совместных действий // Под ред. А.Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой. М.: Смысл, 2007.
12. Щербакова Т.Н. Психологическая компетентность учителя: содержание, механизмы и условия развития. Ростов-н/Д.: ОбЛИУУ, 2005.
13. Чернова А.А. Особенности взросления подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов-н/Д., 2007.

Общее образование и социальная зрелость общества

24

Социальная среда – источник неформального образования, она «формирует интеллектуальные и эмоциональные установки поведения у индивидуумов путем вовлечения их в деятельность», утверждает Джон Дьюи [2, с. 21]. По

оценкам специалистов, неформальное образование играет все более существенную роль в процессе образования и воспитания подрастающих поколений. В то же время сама социальная среда становится зоной риска, разрушаясь или принимая другие формы под натиском глобального общения и других процессов, сопровождающих коммуникационную революцию.

Социальная зрелость общества сегодня определяется его способностью к самоорганизации во имя конкретных целей проектирования своего будущего, защиты слабых, воспитания подрастающих. От того, насколько качественно выполняют свои функции конкретные образовательные сообщества, зависят полноценность и качество современного общего образования и перспективы развития самого социума.

Почему социальные процессы так существенно влияют на образование детей? Прежде всего, потому, что образование – основополагающий социальный процесс, обеспечивающий само существование социума. Основатель философии образования Дж. Дьюи считал, что только люди, осознающие общую цель

и заинтересованные в ее реализации настолько, что готовы согласовывать друг с другом свои конкретные действия, являются сообществом.

Сообщество существует благодаря общению, найти консенсус без общения невозможно. Дьюи утверждал, что любое общение имеет образовательную направленность, что «общественная, как и биологическая, жизнь существует благодаря процессу передачи знаний, без того, чтобы люди учились сами и учили других, общественная жизнь не может протекать, то есть сам процесс жизни сообщества имеет образовательное значение» [2, с. 11].

Молодой человек, который не приобрел опыт в результате неформального общения и взаимодействия в условиях сообщества людей, не может полноценно включиться в общественные отношения наряду с теми, кто такой опыт имеет.

Глобально эта проблема проявляется в отчуждении поколений. Дистанция между мирами поколений сегодня угрожающе увеличилась, каждое живет в своем времени. Понятно, что глобальные коммуникационные сети и открытые информационные системы существенно и быстро изменили мир. Они активно разрушают традиционное устройство социальной среды. Процессы глобальной коммуникации разрушительны для малых сообществ, традиционных и семейных укладов. Среда, в которой ребенок делал первые шаги, уходит из-под ног.

Ситуация, сложившаяся в социуме, многими специалистами определяется



об авторе



Е.Б. Куркин,
ведущий научный сотрудник
ФИРО,
кандидат педагогических наук

как катастрофическая. На самом деле дефицитом общения страдают не только дети – разобщены и взрослые. О том, что мы, россияне, не можем достигнуть консенсуса как по вопросам большой политики, так и при решении простейших бытовых проблем и зачастую действуем вопреки логике и здравому смыслу, известно многим. Не являются секретом и причины того, что проживающие на одной лестничной клетке сограждане не общаются друг с другом на протяжении десятилетий.

Но особенно нетерпимо это положение, когда речь идет о том, что в этой насыщенной неприятием среде воспитываются дети. Взаимодействуя с определенным кругом конкретных лиц разного возраста и жизненного опыта, ребенок перенимает манеры общения, способы взаимодействия, отношение к явлениям жизни и окружающему миру и формирует на этой основе модели собственного поведения.

Именно такое минисообщество и является образовательной средой отдельного ребенка в социуме. В действительности мы имеем дело не с единой средой территориального социума, а с сотнями и тысячами сред – сообществ каждого конкретного ребенка.

Совершенно очевидно наличие противоречия: среда уже не может обеспечить потребности подрастающих поколений в неформальном образовании. Как мы отмечали, только объединенное общей целью сообщество дает необходимое для образования детей общение. В этом смысле даже семейные узы сегодня не гарантируют того минимума неформального обмена опытом социальной жизни между поколениями, который обеспечит потребности ребенка.

Целые поколения учащихся, страдающих инфантилизмом подобного рода, уже оканчивают школу общего образования, которая со своей стороны не может обеспечить качество образования, построенного на основе опыта дошкольной жизни, добавляя к неформальной недообразованности элементарную школьную недоученность. И обе они вместе являются приговором существующим отношениям вокруг общего образования и одновременно характеристикой незрелости гражданского общества в России. По этой и ряду других причин школа со своей сто-

роны не может обеспечить качественное, соответствующее требованиям времени общее образование. «Чем дальше продвигается вперед формальное образование, тем труднее становится избежать разлада между тем, что люди сознательно приобрели посредством школьного учения, и опытом, который бессознательно впитали во взаимодействии с другими людьми», – утверждает Дж. Дьюи [2, с. 14].

Очевидно, что сегодня уже наступило такое время, когда формальное и неформальное образование не могут существовать независимо друг от друга, слишком велики риски для развития ребенка, которое подразумевает последовательность, преемственность и непрерывность образовательной деятельности и образовательного опыта. Существующие условия нестыковок, пробелов, непониманий тормозят или делают невозможной общую успешность ребенка.

Глобальные коммуникационные сети и открытые информационные системы существенно и быстро изменили мир. Они активно разрушают традиционное устройство социальной среды. Процессы глобальной коммуникации разрушительны для малых сообществ, традиционных и семейных укладов.

Учитывая сложность возникших противоречий, становится понятно, что судьба общего образования зависит от того, насколько быстро и глубоко зрелое сообщество – мир взрослых – поймет необходимость перехода от конфронтации со школой к интеграции и взаимодействию, к созданию единого формально-неформального образовательного пространства, где и та и другая стороны существенно изменят свое отношение к детству и изменятся сами, создавая те условия для развития и образования детей, которые соответствуют времени перемен.

СОЦИАЛЬНО АКТИВНАЯ ШКОЛА

Являясь и заказчиком и потребителем услуг образования, предоставляемого педагогическими системами, социальная среда в какой-то мере формирует свое будущее состояние. Поэтому на зеркало пенять не имеет смысла, конкретный заказчик – родитель, потребитель в лице, например, студента вуза, – полу-

чает от систем образования то, что изволил заказать. В результате из года в год тиражируются отношения и сообщества, несущие печать негатива, от которых мы охотно избавились бы.

Кто и как мог бы прервать порочный круг воспроизводства незрелого общества? В формировании зрелого общества должны быть заинтересованы и само это общество, и, как это ни странно, государство. Незрелому обществу трудно сформулировать свою позицию, а вот политика современного государства по отношению к образованию вызывает сомнения в его намерении вывести незрелое общество из замкнутого круга его воспроизводства. Создается впечатление, что такая ситуация устраивает государство.

Из этой кажущейся беспросветности, заключающейся в воспроизводстве сестры, вульгарности, зла и всеобщей конфронтации, у государства и общества есть один выход – строительство социально активной школы. «Образование выступает в роли социального клея, позволяет обществу не расколоться в условиях излишней политизации», – утверждает А.Г. Асмолов [1, с. 4].

Школа и образование в целом – это единственный реальный рычаг, с помощью которого можно влиять на ситуацию в социуме. Цель совместного воспитания и образования подрастающих поколений не может оставить равнодушными подавляющее большинство сограждан. Задача школы как института всеобщего образования – выступить инициатором и регулятором, объединителем образовательных сообществ социума.

Нельзя сказать, что эта идея отличается новизной. Уже в новейшее время делались попытки создать всевозможные комитеты, попечительские советы, в школах ввели должности социальных работников. Но это не меняет сущности школы как закрытого от социума учреждения, не отменяет конфронтации школы и социума, поскольку у этого противостояния длительная история и глубокие корни. Поэтому в рамках своей традиционной предназначенности – передачи информации, обретения грамотности, освоения словесных знаков – она не только не в состоянии выполнить роль социального регулятора, но и сама вносит свою лепту в воспроизводство не-

зрелого, не способного к самоорганизации и самоопределению общества.

Чтобы как-то изменить ситуацию, авторы нового стандарта общего образования ввели в перечень обучения обязательным для школы универсальным учебным действиям (УУД) коммуникативные действия. Если остальные разновидности УУД в какой-то мере и с большими допусками вписываются в существующую модель школы, то коммуникативные – это иное измерение.

Поэтому социально активная школа – это другая педагогическая парадигма, другое содержание, другие технологии образования.

УЧРЕЖДЕНИЕ ИЛИ СОЦИАЛЬНЫЙ ОРГАНИЗМ

Социально активная школа строит свою деятельность с учетом приоритетности социокультурных функций образования. По этому поводу А.Г. Асмолов говорит: «Образование формирует идентичность человека – общечеловеческую, гражданскую и этнокультурную, уменьшает социальные риски, является институтом социально-экономической стратификации общества – выступает в роли социального лифта, социального миксера или социального колодца» [1, с. 4].

Чтобы подготовить ребенка к функционированию в условиях зрелого социума, состоящего из сообществ, объединенных целями, которые не выходят за рамки общечеловеческих ценностей и приоритетов, необходимо прежде всего отказаться от примитивной модели школы как обучающей машины. Для этого следует изменить вектор направленности деятельности педагогической системы с монофункции передачи знаний и попутного формирования учебных умений на полифункциональную педагогическую систему воспитания и образования, обеспечивающую приоритетность формирования идентичности человека.

В этом смысле уместно вспомнить идеи С.Т. Шацкого, ушедшие гораздо дальше создания сети профилированных станций детского творчества, благодаря которым мы помним известного педагога. На самом деле самая первая такая станция включала в себя целый ряд опытных учреждений образования – это детские сады и школы I и II ступе-

ней. Под руководством Шацкого в этих учреждениях разрабатывались и на практике проверялись организация, содержание и методы процесса воспитания детей. Под воспитанием он понимал организацию жизнедеятельности детей, которая складывается из физического труда, игр, занятий искусством, умственной деятельностью, социальной жизнью. Соединение обучения с трудом и общественно-полезной работой придает всему обучению жизненный характер, делает процесс обучения более осмысленным, считал С.Т. Шацкий.

Для реализации подобного рода задачи современная школа должна превратиться из учреждения казарменного типа в социальный организм со сложной внутренней структурой, обеспечивающей потребности детей в природном стремлении к самоорганизации и самообразованию. Школа и дети в ней не могут быть аморфной средой, изъятый из присутствующих обществу социальных процессов. Наоборот, весь социальный организм школы должен стать неким тренажером социального поведения.

Находясь в постоянном движении, развитии, детско-подростковая среда приходит к характерным для социума формам соорганизации. Школа должна предоставить возможности для подобного рода процессов и способствовать их возникновению и совершенствованию. Возникающие социальные формирования в виде диффузных групп по интересам, а также клубов и других самоформирований подростков должны встретить поддержку педагогических коллективов. Мало того, школа обязательно должна формировать мотивирующую такие проявления среду, потому что диффузные группы, как известно, образуются на базе совместных увлечений, чаще всего в сфере досуга. Вот почему учебный процесс, внеклассная и внеурочная сферы социально активной школы должны представлять собой единый комплекс, насыщенный образовательной, досуговой, трудовой деятельностью.

Школьный процесс – специально организованная образовательная педагогическая система, где должны обучать не только и не столько арифметике и чтению, но, что гораздо более существенно, способам и содержанию межличностных и групповых отношений,

организации совместной деятельности, формированию ценностных ориентаций, установок, мотивации поведения, рефлексии собственных действий и поступков.

Именно в этом смысле обучение должно быть развивающим, личностно-ориентированным, с тем, чтобы уже завтра, за порогом школы, навыки, приобретенные в школе, срабатывали (мы имеем в виду навыки общественного поведения).

В этой связи класс – это учебный коллектив, полигон для обучения отношениям, тренажер поведения. Создавая класс как первичную педагогическую систему, мы должны иметь в виду необходимость приспособления ее для целей образования, соответствия учебным задачам, а также необходимость учебных микрогрупп как составляющих этой педагогической системы.

Необходимо отказаться от примитивной модели школы как обучающей машины, изменить вектор направленности деятельности педагогической системы с монофункции передачи знаний и попутного формирования учебных умений на полифункциональную педагогическую систему воспитания и образования, обеспечивающую приоритетность формирования идентичности человека.

Особенность учебных микрогрупп (назовем их динамическими) состоит в том, что они не имеют постоянного состава и создаются для реализации дидактических целей. Как показали наши исследования, динамические группы вначале иницируются учителем, а затем самоорганизуются в зависимости от содержания учебной деятельности. Основное назначение динамической учебной группы – организация опосредования межличностных отношений в процессе совместной деятельности (субъект-субъект-объектных отношений).

ПЕДАГОГИКА СОТРУДНИЧЕСТВА

Примитивно сотрудничество – это коммуникативное умение, одно из многих. На самом деле все не так просто, как небезосновательно утверждал П. Кропоткин: сотрудничество или взаимная помощь – в числе основных факторов эволюции человека. Сотрудничество –

это еще и взаимопомощь, и сочувствие, и сотворчество и еще много всего, связанного со взаимоприятием, аффилиацией. Любая коммуникация требует определенного социального опыта, сотрудничество возможно не на любом уровне этого опыта. Требуется еще и определенный опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности. Поэтому сотрудничество – важнейшее из коммуникативных умений, инструмент формирования сообщества.

Педагогика сотрудничества, феномен 80-х гг. прошедшего века, больше касается отношений учителя и ученика, взрослого и ребенка, детей и родителей, людей разных поколений. Еще можно добавить, что это отношения между взрослыми в процессе их взаимодействия в образовании и обучении детей.

Однако эти две вещи – коммуникативное умение сотрудничать, которому нужно обучить детей и подростков, и педагогика сотрудничества как отношения между детьми и взрослыми – очень сильно между собой связаны. Нельзя обучить сотрудничеству, не сотрудничая с обучаемыми!

Школа занимается теми элементами культуры, которые выпадают из структуры повседневной жизни, но существуют преимущественно в виде специализированной информации, выраженной в символах. В рамках этих представлений образование – это передача информации, обретение грамотности, освоение словесных знаков.

Поэтому сотрудничество не просто девиз, лозунг социально активной школы – это конкретная педагогическая технология. Учитель в этой системе – организатор учебного процесса, консультант и помощник детей в их самообразовании. Помогать и участвовать в самообразовании детей должны все окружающие их взрослые, которые составляют образовательное сообщество каждого конкретного ребенка.

РОЛЕВАЯ СПЕЦИАЛИЗАЦИЯ И КООПЕРАЦИЯ

Современная социальная среда достаточно аморфна, неспособна к самоорганизации – в этом и проявляется ее социальная незрелость. Возникновение

сообществ, как мы уже отмечали, обусловлено значимыми для определенного круга лиц целями. Социально активная школа может и должна сформулировать такие цели, направленные на общую заботу о детях, что исторически связывало человеческие общности с доисторических времен.

Самоорганизация образовательных сообществ не происходит по причине наличия противоречий и структурной разобщенности активностей в современном социуме. Инструментарий соорганизации сетевых сообществ пока направлен на другие цели. Наиболее активные родители заняты поиском более эффективных, на их взгляд, образовательных учреждений, пытаются перепоручить заботы об образовании их чада надежной организации, а свою роль видят в контроле за деятельностью учителя и школы в целом. Отсюда конфронтация и взаимное непонимание.

Школа занимается теми элементами культуры, которые выпадают из структуры повседневной жизни, но существуют преимущественно в виде специализированной информации, выраженной в символах. В рамках этих представлений образование – это передача информации, обретение грамотности, освоение словесных знаков. Ориентированное на такое понимание школы общественное сознание не видит и не признает социальной роли образования, не связывает его со всеми формами человеческих объединений, влияющих на сознание каждого конкретного человека.

Обе стороны в этом затянувшемся на столетия конфликте не могут определить, сформулировать и реализовать свои собственные роли в кооперации, связанной с образованием детей. Поэтому школа как профессиональное сообщество специалистов должна взять на себя роль координатора и организатора взаимодействия в условиях кооперации.

Кооперация – все то же сотрудничество, только на другом, более высоком уровне. Кооперация – это координация активностей в условиях их равенства и высокой степени специализации. При кооперации каждый из сотрудничающих выполняет свою роль, а школа в лице учителей и администрации является координатором сообщества.

Сотрудничая с родителями, родственниками учащихся, со школьным педагогическим активом, организациями и учреждениями, имеющими отношение к детству, школа распространяет свою педагогическую систему посредством организации обучения родителей и родственников, проведения консультаций, осуществления пропаганды через средства массовых коммуникаций, а также заключения договоров о совместной деятельности.

Школа вовлекает взрослых в деятельность над конкретными, рассчитанными на совместную деятельность взрослых и детей, творческими и познавательными проектами. В деятельность по реализации социально-направленных проектов вовлекается все большее число взрослых наставников из числа родственников учащихся или просто их знакомых. Круг сообщества постоянно растет, одновременно расширяются круг общения ребенка и его кругозор.

При помощи родителей и при участии общественности организуются разные виды внеклассной и внешкольной деятельности в соответствии с интересами школьников и запросами родителей. Эта деятельность осуществляется на основе государственно-частного партнерства с использованием средств родителей, общественности, попечителей, а также самой школы, иницирующей создание собственного центра или других центров, обеспечивающих эти интересы.

Школа заключает договоры со всеми расположенными вблизи внешкольными организациями и выступает координатором участия детей в их деятельности, а также вступает в договорные отношения с соседними школами, кооперируясь с ними по целому ряду вопросов: совместной организации коррекционной работы, проведению конкурсов, олимпиад, спортивных соревнований, организации подготовки детей к поступлению в вузы, углубленному изучению отдельных предметов и т.д.

Дети получают равные возможности для своего образования в условиях микрорайона, городского района. Поэтому нездоровая конкуренция школ и связанные с этим жалобы, а также недовольство родителей отсутствием надлежащих, на их взгляд, условий в конкретной школе просто не будут иметь оснований.

Родители и лица, их замещающие, вовлекаются в деятельность школы с раннего дошкольного возраста детей. Школа и родители заинтересованно изучают ход развития ребенка, при необходимости организуют нужные консультации. Школа связана договорами со всеми близлежащими детскими садами и в случае необходимости проявляет инициативу по корректированию и координации их деятельности.

В такой школе заранее знают своих будущих первоклассников. Родители не будут искать школу, которая обеспечит лучшие возможности для образования, и только по рекомендации школы они отправят своего ребенка в образовательное учреждение для особо одаренных или требующих коррекции детей риска. И школа, и родители заинтересованы в том, чтобы ребенок своевременно получил необходимые условия для своего оптимального развития.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВИРУЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СООБЩЕСТВА

Чтобы родители, родственники, педагогическая общественность действительно стали партнерами школы в деле образования и воспитания детского населения школьного округа, они должны поверить, что школа действительно этого хочет. Механизмы кооперации будут работать только в условиях реального равенства партнеров. Поэтому не только школа может и должна принимать судьбоносные для детей решения, но и дети, а также их представители должны пользоваться определенными рычагами и иметь право оказывать влияние на школу.

Это выборность и отчетность директора, открытость сметы расходов, выбор учителя, вариативность обучения и выбор вариантов, участие в разработке программы школы, планов отдельных направлений работы и т.д.

Результаты анкетирования учащихся одной из школ Тюменской области показали, что 40 % учителей не набирают необходимых 2/3 голосов поддержки учеников. Среди учителей, набравших условно необходимое количество голосов, 25 % молодых и 75 % – с опытом. Оценка учащихся, результаты кон-

трольных работ и самооценка учителей совпали на 70–75 %. Понятно, что при таком уровне доверия кооперация не состоится.

Не менее важным условием является наличие определенного баланса активности участников, кооперация – это равенство проявляемой ими активности, но не ее отсутствие. Поэтому педагогическая система социально активной школы должна быть нацелена на формирование мотивирующей среды, которая, в свою очередь, поддерживала бы необходимый уровень активности участников образовательно-воспитательных процессов в рамках кооперации.

Механизмом формирования мотивирующей среды является внутрикорпоративная конкуренция. Конкуренция регулирует отношения при равенстве возможностей участников, так как предполагает их стремление изменить баланс в свою пользу. Конкуренция присутствует как элемент в условиях кооперации и приводит стабильные системы в движение, она развивает их активность.

Живое движение детских коллективов осуществляется в процессе их игрового соперничества, а игра сохраняет свое образовательное значение в процессе обучения в любом возрасте. В детско-взрослых сообществах игра и игровое

соперничество-соревнование позволяют изменить характер отношений и общения взрослых и детей.

Эти отношения становятся неформальными, так как регулируются не правилами и традициями семейных укладов, официальными статусами и установками, а правилами игры, доступными партнерам и понятными для них. Неформальные отношения не отягощены отрицательным опытом, носят временный характер, допускают возможность быть каждому самым собой. Это позволяет партнерам раскрыться с лучшей стороны, узнать друг друга и сблизить свои позиции.

Именно это и является основным результатом неформального образования, о дефиците которого в современном социуме говорилось выше. Зрелые родители, профессионалы-учителя используют моменты такого неформального общения для того, чтобы войти в мир детей, понять их и своевременно оказать помощь и содействие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Образование – это проектирование будущего // Образовательная политика. 2011. №4. С. 2–5.
2. Дьюи Дж. Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000.

Истоки деятельностной педагогики

Уже более 10 лет в России реализуется «Концепция модернизации российского образования» [5]. В связи с этим особую актуальность приобретает творческое наследие одного из основателей системы развивающего обучения – Даниила Борисовича Эльконина, так как наряду с концептуальной проработкой важнейших теоретико-методологических проблем детской психологии он целенаправленно работал над прикладными, психолого-педагогическими и дидактическими вопросами. Выпускник педологического отделения педагогического факультета ЛГПИ им. А.И. Герцена, учитель, воспитатель, преподаватель вуза, Эльконин уделял огромное внимание становлению российского школьного образования.

Так, в своей книге «Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения» [9] он еще в 1966 г. подробно рассмотрел проблемы построения начального школьного образования. А такие работы, как «Психология обучения младшего школьника» (1974) [11], «Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников» (1962) [12], вместе с работами, написанными в соавторстве с В.В. Давыдовым «Виды общения в обучении» (1972) [1], «Проблемы развивающего обучения» (1986) [2], «Теория развивающего обучения» (1996) [3], задали *принципиально новое понимание практики образования*

и способов ее построения. Основная особенность этой практики, по словам Ю.В. Громыко, состоит в том, что в ней создаются условия для развития ребенка-учащегося и педагога-взрослого.

Однако сколько лет существует наше советско-российское образование, столько лет идет дискуссия по вопросам обучения и воспитания.

Уже банальными стали утверждения, что существующая система образования не может удовлетворить возросшие требования общества. С этим согласны, наверное, все. Расхождения возникают, когда начинается обсуждение вопроса, в чем же суть несоответствия одного другому, каковы его наиболее характерные проявления и что нужно сделать, чтобы его устранить.

Д.Б. Эльконин неоднократно повторял, что «необходимо избежать случайного и скороспелого решения практических задач народного образования» [10, с. 34].

Проблему построения современного начального образования он предлагал рассматривать через призму истории проблемы связи обучения с умственным развитием школьников. Однако это вызывало (да вызывает и сейчас) сопротивление со стороны чиновников от образования. В своей работе «Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения» [9] Д.Б. Эльконин показал, что на всех этапах становления российского образования вопросы, касающиеся умственного развития детей, вызывали бурный протест со стороны чиновников царского,



об авторе



А.Б. Воронцов, генеральный директор Открытого института «Развивающее образование», руководитель экспериментального учебного комплекса «Школа развития», кандидат педагогических наук

советского и современного российского правительства. Яркий пример – запрет знаменитой книги К.Д. Ушинского «Родное слово» (1864). Фактически Ушинский являлся проводником идей развивающего обучения. Он понимал, что умственное развитие органически связано с содержанием обучения. Пример из советской жизни начала 1980-х гг. – закрытие лаборатории В.В. Давыдова. Тактика современных функционеров изменилась, термин «развитие» ни у кого возражений не вызывает, но концепция развивающего обучения уже в течение 40 лет не получает должного внимания и поддержки со стороны государства.

На всех этапах становления российского образования вопросы, касающиеся умственного развития детей, вызвали бурный протест со стороны чиновников царского, советского и современного российского правительства.

Д.Б. Эльконин связывал ограниченность дидактических принципов, сформулированных ведущими педагогами, с идеологией господствующих классов, которые накладывали определенные ограничения на образование широких народных масс. Существующие до сих пор дидактические принципы (наглядность, доступность, конкретность и т.п.), которые на первых этапах становления советского образования имели прогрессивный характер, постепенно утрачивали его, значение же консервативного элемента этих принципов, ограничивающего содержание обучения, возрастало.

Фактически, все то, о чем сейчас говорится в «Концепции модернизации российского образования», было предметом обсуждения еще в 1960-е гг.

Возьмем, к примеру, проблему «социальной мобильности». Вот текст из реформы 1960-х гг.: «Молодые люди уже заранее должны быть максимально подготовлены к возможным сменам профессии; они должны иметь общее научное и техническое образование, которое обеспечило бы им необходимую основу для широкой группы профессий и свело бы процесс переучивания к минимуму» [10, с. 34].

Сейчас вновь ведется разговор о «социальной мобильности» и «социальной адаптации».

Или пример с «проблемой перегрузки», решение которой нашими дидактами и методистами всегда идет по одному пути – пути сокращения теоретической части учебных предметов. Выбрасываются абстрактные понятия и принципы. Но, как уже не раз показывал опыт, это ведет к резкому ухудшению качества обучения и лавинообразному нарастанию все новых и новых трудностей.

Процесс реформирования нашего образования всегда происходил по двум направлениям: 1) «уплотнение» знаний; 2) предельная рационализация самого процесса обучения, связывавшегося с активными методами обучения и воспитания, с методами, которые позволяли бы учащимся в более короткие сроки и с меньшими усилиями овладеть необходимыми знаниями и умениями.

И в сегодняшней «Концепции модернизации российского образования» мы читаем о перегрузках, о методах. В ней выделяются три момента: «выход на новую теорию и методiku обучения в начальной школе, переход на профильное обучение, изменение методов и технологий обучения на всех ступенях образования» [7].

Таким образом, за все время проведения реформ в образовании все предложения (а их было множество) носили и продолжают носить *эмпирически-фрагментарный характер*.

Возникает вопрос: почему большая часть всех реформаций связывается с проблемами так называемой активизации методов обучения? На этот вопрос ответил еще Д.Б. Эльконин: «С одной стороны, это общая неудовлетворенность существующим положением дела в школьном обучении, с другой стороны, это невозможность вносить какие-либо существенные изменения в содержание обучения, предусмотренное программой. Именно это и вызывает поиски путей повышения эффективности обучения в пределах сложившейся системы начального обучения, в пределах данного его содержания» [10, с. 35].

Отсюда ясно, что даже самые совершенные «активные методы» не могут изменить существующее положение в образовании, если не затрагивать его содержание.

В современной школе продолжают отдельно существовать три задачи:

1) усвоение определенного объема знаний; 2) умственное развитие; 3) создание познавательных мотивов. Каждая из этих задач решается самостоятельно. Сам факт, что при решении первой из этих задач не решаются две другие, свидетельствует о неблагополучии в нашем образовании, которое не может быть исправлено путем еще большей дифференциации их решения.

Но, может быть, все эти задачи могут решаться одновременно? На этот вопрос положительный ответ еще в 1974 г. дал Д.Б. Эльконин. Определяющим, центральным звеном в решении всех этих задач он считал содержание усваиваемых знаний и органически связанные с ним адекватные способы обучения. Решение этой проблемы создает основу для решения остальных вопросов, касающихся интенсивного умственного развития, формирования познавательных мотивов. Он писал: «...мы нашли ключ к проблеме развивающего обучения в младшем школьном возрасте. Этот ключ – содержание обучения. Если мы хотим, чтобы обучение в начальных классах школы было развивающим, то мы должны позаботиться прежде всего о научности содержания...» [11, с. 64].

Для Д.Б. Эльконина и его последователей основополагающее значение имела мысль о том, что обучение осуществляет свою ведущую роль в умственном развитии прежде всего через содержание усваиваемых ребенком знаний. Именно оно и определяет все методы обучения. Взрослый – учитель – играет при этом главную роль, формируя у ребенка такие способы действий с предметами, посредством которых могут быть раскрыты их существенные свойства, составляющие содержание подлинных понятий.

В ходе фактически сорокалетних исследований под руководством Д.Б. Эльконина, а потом и В.В. Давыдова была создана логико-психологическая форма знаний, которая лежит в основе существующих в так называемом развивающем обучении форм учения ребенка и форм обучения его педагогом.

Возникает закономерный вопрос: почему это направление в отечественной психологии не всегда находит поддержки у государства в лице министерства и других субъектов, от которых зависит судьба российского образования?

Ответ на самом деле прост: у нас в России нет педагогики как науки. Вернее, она есть, но давно решает отнюдь не научные задачи. В настоящее время среди педагогов и теоретиков педагогики широко распространено убеждение, что создание учебников, задачников, методических пособий по тем или иным предметам, проектирование программ и учебных планов и т.п. есть научная задача педагогики, ее собственно научный продукт.

В основании нашей российской педагогики лежит принцип обобщения передового опыта. Он был выдвинут в 1930-е гг., в тех условиях он был правильным и помог поднять педагогику. Но в настоящее время перед нами стоят принципиально новые задачи, и в новых условиях принцип обобщения опыта уже вреден, он стал тормозом дальнейшего развития педагогики.

Ключ к проблеме развивающего обучения в младшем школьном возрасте – содержание обучения. Если мы хотим, чтобы обучение в начальных классах школы было развивающим, то мы должны позаботиться прежде всего о научности содержания.

По вопросам, чем и как должна заниматься педагогическая наука, не раз велась научная дискуссия (последний раз она велась, кажется, более 20 лет назад), но каждый раз она заканчивалась ничем, потому что не может наука работать на сегодняшний день так, как этого хотят администраторы от педагогики. Она должна работать на перспективу. Чтобы разработать, например, систему нового содержания обучения и воспитания для всей школы, нужно значительное время на интенсивные исследования. У администраторов от педагогики такого времени и средств нет, поэтому ищется путь, как решить эту проблему за два–три года. Эта административная логика уже не раз приводила нас к неудачам, к необоснованной ломке и к еще более необоснованным построениям.

На самом деле необходимо развести две задачи: первая – «штопанье», некоторое улучшение того, что есть (например, модернизация), другая – перспективная разработка проблемы.

Не случайно в данной статье идет речь о работах Д.Б. Эльконина. На мой взгляд, работы Даниила Борисовича и его последователей должны стать фундаментом для развития современного направления – психопедагогики.

Этот термин не новый. Он был введен профессором Ливерпульского университета Эдвардом Стоунсом. Его книга под таким названием была издана в СССР в 1984 г. Перед психопедагогикой он поставил задачу – раскрыть, каким образом достижения теории учения можно применять в практике обучения. В своей книге он обосновывает утверждение, что серьезное совершенствование практики обучения возможно только через применение достижений психологической науки. Он утверждает, что учитель должен выступать как экспериментатор, проверяющий теорию учения в условиях класса. Реальная практика обучения – это самый надежный и важный способ испытания психологической теории, на базе которой формулируются общие принципы обучения [6].

Таким образом, Э. Стоунс подводит нас к тому, что соединение психологической теории учения с практикой обучения очень важно как для развития самой теории учения, так и для совершенствования учебного процесса в школе. Однако он не затрагивает в своей книге проблему взаимоотношений психологии учения, дидактики, частных методик и практики обучения и управления в школе. А между тем решение именно этой проблемы определяет ответ на вопрос об использовании достижений психологической теории учения в практике обучения. Дело в том, что достижения педагогической психологии не могут использоваться в практике обучения напрямую (именно по этой причине развивающее обучение Эльконина–Давыдова имеет ограниченное распространение в России). Прежде всего их необходимо превратить в дидактические принципы, отразить в методах обучения и далее перенести в конкретную школу с учетом ее специфики.

Кстати, в 1970–1980-е гг. эта проблема активно обсуждалась советскими психологами. Активными сторонниками такого обсуждения были Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина и ряд других ведущих психологов.

На мой взгляд, подход Стоунса к психопедагогике достаточно узкий. Скорее всего, его подход можно считать только одной из частей психопедагогики – психодидактикой, которая должна опираться на психологические теории учения и разрабатывать психодидактические принципы, методы и т.д. обучения (учения), а поскольку на сегодняшний день можно выделить три ведущие психологические теории учения: ассоциативно-рефлекторную, бихевиористскую и деятельностную (теория поэтапного формирования умственных действий, т.е. теория учебной деятельности), то и психодидактики должны быть три, а не одна, и та советского образца.

Итак, психодидактика является только составной частью психопедагогики.

Основной задачей психопедагогики должна стать разработка научно-обоснованного содержания образования возрастной школы.

Для выполнения этой задачи есть все основания: 1) теория возрастной периодизации, разработанная Д.Б. Элькониним; 2) теория учебной деятельности, психологические контуры которой были очерчены Д.Б. Элькониним, а ее разработка продолжена В.В. Давыдовым и В.В. Репкиным; 3) теория развивающего обучения, разработанная В.В. Давыдовым; она опирается на интеллектуальные возможности младшего школьника, исследованные коллективом психологов под руководством Д.Б. Эльконина.

На мой взгляд, предметами первоочередных исследований в рамках психопедагогики должны стать следующие.

1. Научно-обоснованное построение структуры дошкольного и школьного образования, которое опиралось бы на закономерности развития ребенка. Сегодня возрастные возможности детей и закономерности их развития трактуют по-разному на всех уровнях, начиная от министерства и закачивая педагогами и родителями детей, исходя либо из своих научных убеждений, либо из собственного педагогического опыта. На мой взгляд, для педагогов-практиков по этому вопросу необходима ясная позиция прежде всего возрастных психологов. Какую теорию возрастной периодизации (Эльконина, Эриксона и т.п.) положить в основу построения возрастной школы?

От заявленной позиции возрастных психологов должна зависеть не только структура самого школьного образования (сроки – начало, окончание школьного образования), но и построение учебных планов, программ и учебников.

Существенное значение для понимания особенностей построения содержания образования на разных этапах развития ребенка имеют исследования К.Н. Поливановой о критических периодах развития ребенка [4], Г.А. Цукерман о двух фазах учебной деятельности младшего школьника [8] и других специалистов-психологов. Уже сейчас результаты отечественных исследований в этом направлении позволяют ясно видеть, что и этапы образования, и содержание образования в стабильные и кризисные периоды развития ребенка должны строиться по-разному. В современной же педагогической практике образовательный процесс строится на всем своем протяжении как поступательный и однонаправленный без всяких переходных этапов, остановок, переопределений и т.п. Необходимы дальнейшие исследования, связанные с особым типом педагогической работы, построением учебных планов, программ и т.п. для детей I, V и X классов, которые соответствуют критическим периодам в развитии детей школьного возраста.

2. Разработка научно-обоснованного деятельностного содержания образования на разных этапах развития ребенка на основе типов ведущих деятельностей, их взаимосвязи и развития в разных возрастах. Другими словами, должны быть ясно обозначены принципы деятельностного содержания, в соответствии с которыми будут разрабатываться учебные планы, программы, учебники. Пора поставить точку (или по крайней мере ясно заявить свою позицию) по поводу того, что есть содержание современного образования (когда я говорю «мы», то имею в виду всех тех, кто причисляет себя к деятельностной педагогике).

На мой взгляд, по вопросу содержания образования в последние 70 лет идет постоянное шараханье из стороны в сторону. Например, в «Концепции модернизации российского образования» записано: «Основным результатом деятельности образовательного учрежде-

ния должна стать не система знаний, умений и навыков, а набор ключевых компетентностей в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной, информационной и прочих сферах. При этом в содержании образования должна занять важное место коммуникативность: информатика, иностранные языки и межкультурное взаимопонимание». Далее в ней указывается, что «необходимо разгрузить учебный материал за счет отказа от предметно-центрического подхода, отказа от того содержания, которое оказывается невостребованным детьми при решении практических, познавательных и ценностно-ориентированных проблем» [5].

Иными словами, вместо того, чтобы в «Концепции...» заявить о необходимости разработать другое (читай, деятельностное) содержание образования с учетом возрастных особенностей детей, наши администраторы от педагогики вновь разгружают учебный материал от лишнего и загружают чем-то новым, например, информатикой и английским языком, потому что это ориентировано на практику, а вот математикой, которая «ум в порядок приводит», можно и пожертвовать.

Должны быть ясно обозначены принципы деятельностного содержания, в соответствии с которыми будут разрабатываться учебные планы, программы, учебники.

3. Разработка технологий, форм организации всего образовательного пространства школы на разных этапах развития учащихся. В настоящее время каждая школа, исходя из своего понимания особенностей возраста, пытается сама решить проблемы возрастов. Каждый по-своему обосновывает целесообразность тех или иных видов деятельности, их соотношения. Например, одни считают, что в основной школе должны быть исключительно внеучебные виды деятельности, так как учебная деятельность теряет свою ведущую функцию, а в начальной школе, наоборот, ведущая – учебная деятельность.

По этому вопросу должны быть даны авторитетные рекомендации, идущие от тех, кто будет возглавлять нашу отечественную психопедагогику.

Очень важно отслеживать то, что делается сейчас в педагогической науке и педагогической практике, трактовать положения ведущих ученых можно по-разному. Достаточно вспомнить острую критику, которой Д.Б. Эльконин подверг трактовку Л.В. Занковым отдельных положений в учении Л.С. Выготского, но по крайней мере с этой критикой можно было познакомиться для принятия собственных решений.

Что же происходит в настоящее время? Поголовное цитирование Эльконина, Давыдова, но со своей трактовкой и своим пониманием их мыслей, что зачастую никак не согласуется с истинным положением вещей.

На мой взгляд, мы слишком широко понимаем на сегодняшний день *вариативность образования*. Вариативность, с одной стороны, понимается как «делай, что хошь»: пиши, какой хочешь учебник, есть лобби в министерстве – будет и гриф; появилась масса так называемых авторских школ, направление «народной педагогики» (наподобие «народной медицины»). И это нормально для сегодняшнего дня, потому что пустоту нужно чем-то заполнять. С другой стороны, вариативность носит односторонний характер, поскольку дети ничего на самом деле не выбирают.

Поэтому должны быть заданы определенные рамки, основания, на которых могут вырастать разные варианты решения основных задач образования. Эти рамки, основания, задачи и должна задавать психопедагогика.

4. Кардинальное изменение подготовки и повышения квалификации педагогических кадров. Естественно, это можно сделать, когда будет создана психопедагогика современного образования.

Итак, какие выводы можно сделать из вышесказанного?

1. Прежде чем приступить к очередному реформированию школы, необходимо обратиться к научному наследию наших отечественных ученых-психологов и педагогов.

2. Следует оперативно перевести на «педагогический язык» теорию развивающего обучения, созданную Д.Б. Элькониним, В.В. Давыдовым и их последователями. Для этого надо начать создание деятельностной педагогики. Нам нужны

свои педагоги-ученые, которые имели бы такой авторитет в научных кругах, какой в свое время был у Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова.

3. Обществом, к сожалению, еще не востребованы те идеи и теории, которые были разработаны Д.Б. Элькониним и В.В. Давыдовым. Обществу и государству не нужна «умная педагогика». Будем надеяться, что она понадобится детям тех, кто сейчас учится в классах развивающего обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения предметов). М.: Педагогика, 1972.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.
4. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М.: Издательский центр «Академия», 2000.
5. Приказ Министерства образования РФ от 11.02.2002. № 393 «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года». [Электронный ресурс]. URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html
6. Стоунс Э. Психопедагогика: Психологическая теория и практика обучения. М.: Педагогика, 1984.
7. Стратегия модернизации общего образования: Материалы для разработчиков документов по модернизации общего образования. М.: ООО «Мир книги», 2001.
8. Цукерман Г.А. Две фазы младшего школьного возраста // Психологическая наука и образование. 2000. № 2. С. 45–67.
9. Эльконин Д.Б. Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения // Возрастные возможности усвоения знаний / Под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. М.: Просвещение, 1966. С. 13–53.
10. Эльконин Д.Б. О теории начального обучения. Народное образование. 1963. № 4. С. 30–36.
11. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М.: Знание, 1974.
12. Эльконин Д.Б., Давыдов В.В. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. М.: АПН РСФСР, 1962.

Образование для устойчивого развития: конструктивное экологическое мировоззрение

Уже ясно, что от наших отцов мы получили мир разделенный и неблагополучный.

Они думали, что Земля – это дом, полученный в наследство, и делили его. Его делят до сих пор и думают, что он неподвижен. Но Земля – это корабль. Он плывет среди звезд в будущее. На его борту 6 миллиардов людей. Он перегружен. Многие думают, что они пассажиры. Но это не так. Нет никого, кроме команды. Пока мы только ломали корабль, жгли доски его палубы и грелись. Не понимали значения Солнца, ветра, волн. Наша задача – беречь корабль и друг друга, плыть дальше. Иного не дано.

А.А. Брудный

Хаос, наблюдаемый сейчас в духовной жизни общества, – это заполнение пустоты как закономерный результат, возникший при ликвидации жесткого идеологического прессинга. Не вдаваясь в характеристику законов идеологической жизни общества, отметим, что нет общества без общественного сознания, и люди интуитивно чувствуют необходимость разделять с другими определенные воззрения, взгляды и интересы. Устойчивость такого общественного чувства самосознания гарантирует устойчивость поведенческих установок и социального положения индивида. «Сознание не терпит пустоты», и поэтому быстрее всего возвращаются элементарные конструкции, которые имеют длительную историю и глубинные пси-

хологические корни. Именно это мы наблюдаем в виде повальных увлечений астрологией, паранауками, религиями в их самых вульгарных проявлениях, словом, всем тем, что не требует образования или усилий по его приобретению. За подобными «плодами просвещения» всегда следует «власть тьмы»¹.

Поэтому данная работа адресуется системе народного образования и предполагает возможность педагогической реализации ее положений, которые могут иметь широкое применение.

Роль школьной системы исключительна: все жители страны учатся или учились в школе. Все жители страны солидарны (пусть даже на уровне декларации) в необходимости сохранения природы. Объединить страну, а возможно, и ближнее зарубежье может единственное – система народного образования².

¹ Емкий и оригинальный анализ динамики этого процесса дан А.А. Овсянниковым [24].

² Исторический опыт преобразования Британской империи в Британское Содружество наций показал, что образовательные традиции и связи оказались прочнее (и нужнее) экономических, политических и военных; образование сохранило престиж Великобритании и создало основу для новой политической традиции Содружества.



об авторе



Д.Н. Кавтарадзе, заведующий лабораторией управленческого моделирования факультета государственного управления МГУ им. М.В. Ломоносова, доктор биологических наук



А.А. Брудный (1932–2011), член-корреспондент Национальной Академии наук Кыргызской Республики, доктор философских наук, профессор

В противовес справедливому, но едва ли не бесцельному массовому общественному негодованию сегодняшних дней, вызванному политическим и хозяйственным кризисом, мы предлагаем *признать уникальность системы образования как социального института, готового выступить интегрирующей общественной силой.*

СОСТОЯНИЕ СРЕДЫ И БЕЗОПАСНОСТЬ ВИДА НОМО SAPIENS

Биосфера – единственная естественная среда существования человека – претерпела быстрые изменения, которые стали заметны в течение жизни одного поколения. Понимать прогресс по-старому – как продолжение человечеством экспансии биосферы и разбазаривания природных ресурсов – стало невозможным. *Среда, к которой относились как к внешней, постепенно стала частью внутренней среды человека.*

Результат – налицо, но осознано это далеко не в полной мере. Последние годы в общественном сознании закрепилось мнение об опасности, угрожающей человеку как виду со стороны измененной окружающей среды. Высокая плотность расселения людей на сравнительно небольших пространствах, особенно в городах, создает новые факторы риска, имеющие как биологические, так и социальные аспекты.

Новизна факторов определяется по двум ярким признакам: реакция человека как живого организма и как социального существа. Образуется с опозданием обнаруживаемый сложный цикл причинно-следственных связей, меняющих «плюсы» благих замыслов на «минусы» системных последствий. Происходит то, что в системной динамике называется сменой доминирующих петель обратной связи. Меняется удельный вес факторов, определяющих безопасность человека. Поэтому обеспечение безопасности как индивида, так и общества требует непрерывного обучения, специальных усилий, поскольку эти причинно-следственные связи, как и сами факторы безопасности, часто не поддаются простому наблюдению и восприятию. В качестве примера напомним,

что уже многие десятилетия в большинстве стран практически обязательными стали прививки всех детей от кори, дифтерита, столбняка, а взрослых – от гриппа. Однако сами прививки небезопасны и несут собой также фактор риска³, сегодня риск осложнений от прививки оспой значительно выше риска заболеть этим тяжелым заболеванием. Хорошо известны такие издержки современной цивилизации, как транспортная усталость, городской стресс, городские формы асоциального поведения. Тенденция к росту их во всех цивилизованных странах очевидна.

Осознанная угроза существованию вида человека разумного – одно из следствий появления глобальной картины мира.

ПРИЧИНЫ И ФАКТОРЫ, УГРОЖАЮЩИЕ БЕЗОПАСНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

В связи с относительной новизной постановки этого вопроса попытки систематического анализа редки. Аурелио Печчеи в работе «100 страниц для будущего» [26, с. 290] предлагает приблизительный список проблем, требующих решения:

- 1) прекращение гонки вооружений;
- 2) разрядка международной напряженности;
- 3) преодоление кризисных явлений в экономике;
- 4) активность политических лидеров, способных говорить и действовать, руководствуясь интересами большинства человечества;
- 5) борьба с геноцидом, терроризмом, преступностью, наркоманией;
- 6) отмирание устаревших политических институтов;
- 7) планирование семьи;
- 8) преодоление неравномерности распределения результатов и издержек научно-технического развития;
- 9) создание международных планов и программ удовлетворения первоочередных нужд большинства населения Земли;
- 10) развернутая борьба с опустошением и деградацией биосферы.

Таким образом, первопричиной осложнения признается растущее превышение

³ Многие живые вакцины по условиям своего приготовления неизбежно несут вирусы; некоторые их виды обладают онкогенным эффектом.

«благополучной» ситуации и, напротив, инерция утраченного дает себя знать уже в те месяцы и годы, когда наличные признаки кризиса общепризнаны.

При рассмотрении феномена «экологического кризиса» нами был описан психологический блок на восприятие идей охраны природы [16] и предложено объяснение психологического механизма отношения к экологическим проблемам [11], оно представляется важным для понимания характера трудностей при создании экосоциальных сопряженных систем, управления ими и иллюстрируется на примере объяснения психологического механизма развития феномена «экологического кризиса» (рис. 1).

При развитии неблагоприятной ситуации симптомы проявляют себя, но им не придается большого значения. Эти явления группируются и наступают общим фронтом, однако обыденное сознание предлагает оценки типа: «это пока несерьезно, авось, обойдется...». Между тем кризис нарастает, возникает прямая угроза жизненным интересам. Нарастают психическая напряженность, страх за будущее. Непризнание кризиса приводит к возникновению и бурному росту эмоций, свидетельствующих о «безнадежности» кризисной ситуации.

Нерешительность труднее преодолеть, чем страх, и в этом психологическая особенность существования в условиях кризиса, способствующая его углублению. Известно, что эмоции лучше всего контролировать на ранних стадиях их развития. В кризисной ситуации их ранний контроль невозможен, потому что изначально кризис не признан.

Психологически кризис начинается тогда, когда индивид (или общество) признать наличие кризиса не хочет, но скрыть его не может. Однако сегодня мы видим, что признания кризиса уже недостаточно, а смакование его губительно – оно только усугубляет кризис.

Имеет место специфическое явление – сужение сознания, которое препятствует обращению к широкому кругу явлений и фактов, выходу за пределы локальной ситуации; поиск идет там, где «светло», но и только. Сужение сознания является одним из типичных атрибутов кризисного состояния.

И наоборот, признание кризиса может стать первой ступенью для его преодоления. Расширение сознания стимулирует творческую деятельность – к решению проблемы привлекаются факты, которые, казалось бы, лежат вдали от нее. Психологически кризис начинается тогда, когда индивид (или общество) признать наличие кризиса не хочет, но скрыть его не может.

Однако сегодня мы видим, что признания кризиса уже недостаточно, а смакование его губительно – оно только усугубляет кризис.

Второй кризис на нашем пути – разобщенность, диссоциация общественных сил и институтов, которые могут найти выход из него (раз общество признало, что он есть). Сегодня необходим поиск не виновных, а способных вывести из кризиса. А это разные задачи. Такие люди по условию задачи должны быть образованными, но и те, кто смогут и будут следовать за ними, тоже должны быть таковыми.

СОДЕРЖАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО КРИЗИСА

В современной научной литературе, так же как в университетских учебниках, эволюционное значение деятельности человека в отношении состояния биосферы признается и обсуждается крайне редко. А между тем эволюционно значимый ответ биосферы и есть основное содержание «экологического кризиса» [15]. Современная наука не способна дать прогноз эволюционным изменениям биосферы, который бы обеспечивал безопасность человечества. В этой непредсказуемости и заключается катастрофическая угроза виду. Для ее осознания, восприятия, анализа, оценки и понимания необходимо специальное экологическое образование.

Социологические исследования, проведенные в последние годы в России и бывшем СССР, свидетельствуют о сложной картине восприятия, анализа и социальной практики наших сограждан в отношении к проблемам окружающей среды [25; 27]. Например, сама по себе информация о состоянии среды не обеспечивает желаемого эффекта.

Необходимо отметить, что, к сожалению, для значительной части отечествен-

ных исследований характерен предметный, а не проблемный подход к сложному явлению: изучаются и описываются связи *или* природных (агросистем), *или* социальных систем [31]. Пока междисциплинарные работы составляют скорее исключение. Возможно, в этом проявляется одно из несовершенств нашего образования – *разделенность знания предмета и его понимания*. Все изучали электричество в школе, но мало кто объяснит, как работает электрический двигатель. На пути к обеспечению нашей безопасности предстоит преодолеть барьер понимания.

Другая трудность состоит в освоении шкалы экологического времени, в размерности которой экологический кризис и связанные с ним этические проблемы только и могут быть осознаны и решены.

ПОПЫТКИ И ПУТИ УПРАВЛЕНИЯ ПРОБЛЕМОЙ

Отсутствие целостной теории сохранения окружающей среды, непротиворечиво связанной с социальными вопросами существования человечества, – принципиальная проблема на пути перехода биосферы в ноосферу⁵ или любого иного пути развития человечества и биосферы.

При рассмотрении путей управления выходом из кризиса авторы предлагают исходить из вероятностной модели управления, в которой учитывается следующая триада факторов:

- 1) человеческое мышление несовершенно в оценке вероятности событий;
- 2) управление включает ориентацию на вероятность событий, оценку их значения и количества имеющейся информации об этих событиях;
- 3) *скорость* принятия решений, *контроль* их реализации, *прогноз их последствий* – три кита эффективного управления – способны плыть только в море информации. В свою очередь количество информации находится в отрицательной логарифмической зависимости от вероятности событий. Отсюда ясно, что прирост информации о маловероятных событиях имеет особое значение для процесса управления. Проблемы перехода

в ноосферу это проблемы, возникающие именно в связи с уменьшением вероятности событий, которые следует учитывать в процессе управления. Гигантские масштабы природных и техногенных бедствий и катастроф (Арал, Чернобыль и др.) связаны не с умыслом или с недостатками политико-административных решений, а с неумением прогнозировать маловероятные события.

Академик В.А. Легасов и соавт. поддержали утверждения, согласно которым «вовсе не следует стремиться к максимальной безопасности в ядерной энергетике... Ведь люди ценят не только продолжительность жизни, но и ее полноту, приятность, качество...» [18]. Имелось в виду, что «затраты на защитные мероприятия отвлекают средства из других областей, в частности, тех, где формируется качество жизни» (цит. по [19, с. 15]). Разумеется, после Чернобыля эти и подобные им высказывания звучат странно, но в том-то и дело, что до Чернобыля они казались хотя и дискуссионными, но вполне разумными.

Это говорит о том, что не сложился конструктивно-экологический подход к управляемому выходу из кризиса. Он и не мог сложиться вне экологического мировоззрения, которое призвано сыграть викарную роль, т.е. занять место ныне отсутствующего этического и философского базиса отношения к реальной действительности.

ОБЩИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ

Опыт многих стран мира доказал, что система народного образования – лучший исполнитель подготовки к решению общенациональных задач. Сегодня задача стала еще шире: обеспечить с помощью образования как детей, так и взрослых снижение риска для них самих, стран их проживания и мира в целом.

Экологическое образование призвано подготовить нас к жизни в биосфере.

Семья Лыковых из «Таежного тупика», описанная В. Песковым, ценой огромных усилий выжила в тайге и «без научной картины мира», но – с религиозной. Однако при первых же контактах с современной цивилизацией начались болезни и беды. Принять современный мир

⁵ Следует отметить, что, несмотря на привычность представлений о переходе биосферы в ноосферу и ссылки на В.И. Вернадского, отсутствуют научно обоснованные доказательства этой возможности. В лучшем случае речь идет о рабочей гипотезе.

настолько, чтобы жить в нем, оказалось им не под силу. Необходимость возвращения к изоляции оставшейся в живых Агафьи Лыковой – предупреждение нам: *сформировавшееся мировоззрение достаточно консервативно, чтобы его можно было круто менять на любом отрезке жизни*. Это означает, что на пути к обеспечению большей безопасности человечества стоит барьер естественной человеческой консервативности, единица измерения которого – жизнь поколения, а путь снижения барьера – образование.

ОПАСНОСТИ, СВЯЗАННЫЕ С ЭКОЛОГИЧЕСКИМ ОБРАЗОВАНИЕМ

«Образование столь могущественно, что может ухудшить положение дел», – эта фраза принадлежит Дж. Бердвуду – известному специалисту по «антинаркотическому» образованию и является для нас серьезным предостережением [5]. К возможным опасным последствиям осуществления массового экологического образования можно отнести:

- неполноту, приводящую к принципиальным ошибкам;
- недостаточно высокий профессиональный уровень тех, кто осуществляет экологическое образование, что подрывает доверие к нему⁶;
- несвоевременность, обесценивающая экологические знания;
- то, что может производиться в ущерб другим видам образования;
- неоправданные ожидания, приводящие к разочарованию и недоверию;
- построение образования на системе неразделяемых ценностей⁷;
- распространение некорректных, но устойчивых стереотипов («Тот, кто любит собак, никогда не нанесет вреда природе»);
- массовые изменения профессий;
- повышение социальной активности при неразвитом экологическом сознании⁸.

Главным губительным последствием всеобщего экологического образования могут явиться иллюзии, порожденные

его всеобщим распространением. Так, социологическое исследование по теме «Человек–природа–технология» выявило у представителей России отсутствие установки на получение конкретных знаний (около 70%), необходимых, чтобы обезопасить себя, более того, часто встречается такое мнение: «Лучше ничего не знать, ни о чем не задумываться, тогда дольше проживешь!» Само по себе наличие образования еще не является реализацией его действительного общественного значения. Экологическое образование предполагает воплощенность его в поведении, образе жизни, системе ценностей, семейном воспитании и внутренней жизни в целом. Сегодня такая задача еще не поставлена, а потому не может быть решена.

Экологическое образование является продолжением усилий человеческого рода, направленных на обеспечение выживания, развития и безопасности потомства.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВРЕМЯ И ЕГО ОСВОЕНИЕ

Вне человеческого времени – вне смены поколений и вне видения себя в ряду поколений – не удается прийти к пониманию временной протяженности проблем сохранения среды. Сегодня мы живем в стране, где мало кто знает, как звали прадедушек и прабабушек, кто они были, чем занимались, какие черты личности были им присущи. Мы растем, не имея корней⁹. Не зная прошлого, мы не представляем себя в будущем. Таким образом, для понимания необходимо знание прошлого, т.е. истории. Знания «настоящего» недостаточно.

Еще не произошло обретения Я и освоения поля личной ответственности в отношении среды – как природной, так и социальной. Между тем это возможно, как показал М. Хайдеггер [41], лишь на основе взаимопроникновения трех модусов: прошлого, настоящего и будущего.

Мы считаем, что взаимопроникновение установимо лишь на основе созна-

⁶ Так, по данным опроса «Человек–природа–технология», на экологическую безграмотность журналистов СМИ указал каждый четвертый [36, с. 49].

⁷ Опрос «Человек–природа–технология» показал, что в тех вузах, где читаются экологические дисциплины, студенты, например в МГУ им. М.В. Ломоносова, в 40% случаев считают, что эти курсы им ничего не дали [36, с. 51] в смысле применения знаний на практике.

⁸ Опрос «Человек–природа–технология» выявил это в отношении студентов обществоведческих специальностей: сбор подписей, пикетирование и др., при бытовой экологической безграмотности [36, с. 54].

⁹ Правда, нынешняя российская ситуация лишней раз напоминает всему миру о том, что слова Мориса Барреса «лишенные корней» были дополнены Роменом Ролланом – «и лишенные орбиты».

ния четвертого – модуса вечности. Этот термин, в прошлом однозначно трактованный как религиозный, на самом деле является вполне научным по своему объективному содержанию и означает лишь абсолютный, вневременной характер абсолютных истин, логически непротиворечивых и составляющих основные начала научного знания.

СВЯЗЬ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И МИРОВОЗЗРЕНИЯ

Человек обеспечивает свои интересы через познание мира. Научное познание дает наиболее надежный, устойчивый результат, который транслируется системой образования новым поколениям и обеспечивает преемственность культур. Картина мира, предлагаемая современной наукой, незаменима другими миропредставлениями, включая религиозные. Принято считать, что религиозная картина мира до сих пор не переводится в научную, хотя и включает и принимает в себя ряд ее элементов.

В данной работе религиозная картина мира рассматривается как древнейшая и развивающаяся форма объединения сознания людей. Нравственные положения отдельных религиозных учений могут непротиворечиво включаться индивидом в его научную картину мира. Научная и религиозная картины мира не обязательно конкурируют и на уровне обыденного сознания зачастую мирно уживаются. Поскольку религиозное образование переживает сегодня в России очевидный подъем, светское образование и прежде всего школа должны принимать это во внимание. Масштаб и характер ожидаемых изменений в сознании граждан в связи с экологическим образованием можно сравнить с переходом от представления Птолемея к коперниканской системе. Это означает, что экологическое образование продолжит развенчание «центральности человека»¹⁰ и человеческое сознание, вслед за смещением центра вращения планет от Земли к Солнцу, переместит центр обеспечения безопасности от человека к биосфере. В

этом и будет состоять главное направление мировоззренческой эволюции нас самих и наших потомков. Социально-психологические аспекты последствий таких изменений требуют специального анализа.

ЭТИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ

*В XX в. человечеству было суждено осознать, что оно может стать столь же смертным, сколь отдельный человек*¹¹. Возникло представление о грехе и преступлении перед человечеством и перед природой. Таков один из результатов представлений человека о целостности и объединенности всех людей на Земле и их природного окружения. Это стало этическим обоснованием формирования экологического мировоззрения. Несмотря на многочисленные публикации на эту тему, остается неясным, какая система ценностей порождает такое мировоззрение. Имеют место, с одной стороны, романтическое описание человека, следующего в своей жизни этим ценностям, а с другой – практическая нерешенность вопроса, *являются ли эти ценности посылными для значимой части популяции.*

Человеческое сознание, вслед за смещением центра вращения планет от Земли к Солнцу, переместит центр обеспечения безопасности от человека к биосфере. В этом и будет состоять главное направление мировоззренческой эволюции нас самих и наших потомков.

Полагая религиозную философию в целом не соответствующей нормам позитивного научного знания, мы не можем, однако, обойти вниманием весьма серьезные соображения этического порядка, которые высказывают видные теологи. С их точки зрения, этика неразрывно связана со временем, ибо этической оценке поддаются только те события, которые могут получить оценку как поступки и намерения, причем и те, и другие познаются во временной пер-

¹⁰ Вопрос био- и антропоцентризма обсуждается в современной научной литературе; см., например, [14, с. 3–5].

¹¹ Прав Бороуз Данэм: именно то, чему придается главное значение, выдает дух века. Древние греки знали цену состояния безмятежности (именно потому, что жизнь их была беспокойна и нелегка). Средневековый человек считал, что избавиться от ада – едва ли не основная задача в земной жизни (ибо грешили в ту пору исключительно много).

спективе. Но у природы свои часы, свой коридор возможностей, отличный от индивидуально человеческого, и только в плане экологического мировоззрения часы человеческой жизни могут найти согласование с часами природы. Иными словами, *польза и вред того, что человек делает, могут и должны иметь оценку как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективе существования биосферы* и даже лито- и гидросферы.

Какое отношение имеют этические вопросы к решению экологической проблемы? Самое прямое. Управление – это волевой акт и всегда связано с решением этических проблем: оно не бывает без подчинения, а там, где есть подчинение, есть и ответственность. Это связано не только с подчинением людей и организаций: природу тоже пытались (и не без успеха) подчинять сиюминутным (по часам истории) потребностям человечества. Это одна из причин экологического кризиса. Чтобы ее снять, преодолеть, отодвинуть в прошлое, надо построить *систему этического отношения к природе, включающего понятие ответственности перед будущим*.

Управление – это волевой акт и всегда связано с решением этических проблем: оно не бывает без подчинения, а там, где есть подчинение, есть и ответственность.

РАЗВИТИЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ

Мировоззрение развивается и формируется через наблюдение, познание и практическую деятельность. Его не удастся приобрести простым чтением книг, просмотром телевизионных передач или заимствованием. *Мировоззрение – это то, что остается в сознании индивида после практического применения усвоенных знаний, системы ценностей и овладения навыками практической работы*. Набивший оскомину призыв: «воспитывать убежденность», в конце концов, показал недостижимость поставленной цели. Однако возможно создание суррогатов индивидуального мировоззрения, что хорошо известно по феномену массовой культуры: мы постоянно встреча-

емся с клишированными компонентами сознания масс. Оно обладает определенной степенью целостности в пределах разрешенного интервала и жесткой информационной структуры. Между тем конструкция таких свойственных массе представлений быстро разрушается, как только индивид оказывается лицом к лицу с многообразной и по-своему противоречивой картиной реальности. Гласность продемонстрировала нам это очень полно. Известный биолог и педагог Ю.И. Полянский считает, что основная часть представителей охраны природы в нашей стране выросла в «квазипредставлениях о самих себе и природе», а сама биология преподается в школе как «вербальная биология»¹². Эта точка зрения поддерживается другими специалистами: «Туманность целей биологического образования в школе порождает следствие: нет ясных целей – нет ясного содержания»¹³. Сегодня мы стали понимать, что на самом деле испытываем обычно *неосознаваемую потребность в восхождении от представлений к мировоззрению*.

Убеждения приходят сами, на основе неопровержимости личного опыта. И формирование экологического мировоззрения имеет уникальную перспективу: обучение может задать установку, благодаря которой в изобилии имеющиеся факты могут быть поняты как доводы в пользу конструктивно-экологического подхода к реальности. В отличие от наскавозь политизированного, лишённого устойчивых этических нормативов, эгоистичного и временами угрожающего мира «рыночной экономики» *экологическая картина мира строится на осознании человеком себя как части всего живого и позволяет ему определить для себя приоритеты в мире общечеловеческих ценностей*. Словосочетание «рыночная экономика» мы берем в кавычки, ибо торговый капитализм, имеющий давние традиции в России, должен еще найти пути органического слияния с капитализмом промышленным, миром производства. Вполне очевидно, что это не произошло и, значит, подлинной рыночной экономики еще нет.

¹² Из выступления проф. Ю.И. Полянского на Всесоюзном совещании по биологическому образованию. Москва, МГУ, 1991.

¹³ Из выступления проф. Б.С. Кубанцева на Всесоюзном совещании по биологическому образованию. Москва, МГУ, 1991.

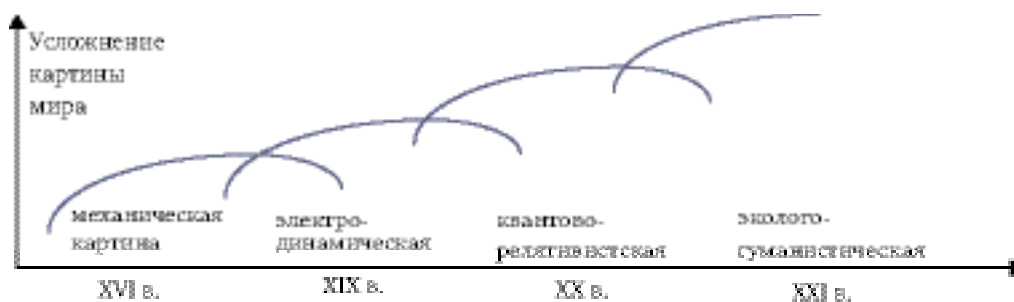


Рис. 2. Усложнение научной картины мира

Картина мира – это картина понимания мира. Само понимание достигается длительным путем личного и общественного опыта и стоит отдельно по отношению к «информации» и «знанию». Научные представления своеобразными волнами развития сменяют друг друга, оставляя на берегу знаний самое важное и унося ошибочное. Экологическое мировоззрение впервые включает в естественнонаучные представления этические требования (рис. 2).

Понимание обладает чрезвычайно существенным для формирования мировоззрения свойством: оно способно порождать убеждения. Глубинное понимание достигает эмоционального слоя сознания. То, что на поверхностном или обыденном уровне понимания просто констатируется как факт или довод, на глубинном уровне получает отчетливую эмоциональную оценку, позитивную или негативную, вызывает восхищение или возмущение. Наличие убеждений связано именно с этим аспектом мировоззрения как продукта понимания. Мировоззрение, которое имеет опорным слоем твердые убеждения, заметно сужает сферу «безразличия» индивида: иначе говоря, он эмоционально и целенаправленно реагирует на явления, к которым в прошлом был вполне равнодушен. Экологическое мировоззрение в процессе своего формирования переводит природные явления из той части мира, к которой человек равнодушен, в мир, эмоционально окрашенный.

НЕРЕШЕННЫЕ НАУЧНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО

¹⁴ Описание многочисленных инноваций можно найти в материалах Всесоюзных конференций по экологическому образованию, проведенных в Иванове, Риге, Москве, Казани (конец 1990 гг.).

¹⁵ Тем не менее усилия организаторов школьного туризма не ослабевают и, по-видимому, смогут подготовить почву для развития интереса и организации полевых практик по биологии, географии, краеведению.

МИРОВОЗЗРЕНИЯ В ОБЛАСТИ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

В принципе система образования, по своей природе, призвана распространять «копии» научной картины. Школьное образование вторично по отношению к научным институтам. Однако малоуспешные попытки создания в последние годы научной картины мира в связи с проблемами окружающей среды, научных программ по сохранению биосферы (см. программу биосферных и экологических исследований АН СССР, 1989 и др.), целостной и резонансной с точки зрения практического следования ей, ставят национальную систему образования в трудное положение. И все же мы знаем, что, получив царев наказ: «Пойди туда, не знаю куда. Принеси то, не знаю, что», Иванушка смог с честью выполнить все поручения.

Картина мира – это картина понимания мира. Само понимание достигается длительным путем личного и общественного опыта и стоит отдельно по отношению к «информации» и «знанию».

Следуя естественному человеческому стремлению улучшить положение дел, педагоги практики сделали немало для поиска и распространения «разумного, доброго, вечного»¹⁴. По-прежнему трудной областью практики остается выход за пределы классной комнаты и лишение кабинетного преподавания его монопольности. Чувствительна утеря престижа станций юных натуралистов, угасание движения краеведов и школьного туризма¹⁵. Безусловные достижения в органи-

зации практической работы на природе в школьных лесничествах, детских экологических станциях не решают проблемы знания природы. Современные учителя биологии, заканчивая педагогические институты, не готовы к преподаванию знаний о живой природе. Ясно, что встречи с природой, возобновленные традиции «живых уголков», вынесенных в условиях урбанизированных территорий из класса непосредственно в город, освоение заложенной в скаутском движении традиции «дружбы с животными», близкой психологии ребенка и в чем-то подобной тотемистическому слиянию с миром живой природы, – все это должно стать предметом изучения в педагогических вузах и университетах.

ЧТО МЫ ЖДЕМ ОТ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ?

На этот вопрос есть масса ответов. Многие из выраженных в них мнений не вызывают возражений, однако и не решают проблемы: любви к природе, роста числа подписчиков журнала «Юный натуралист» и «Знание–сила», массовых увлечений типа питания по Г. Шелтону и воспитания детей по доктору Б. Споку. Волна интереса и рост осведомленности о проблемах среды нашей жизни сами по себе не плохи и не хороши. Важно, что мы увидим на берегу, когда волна моды отхлынет.

Мы считаем, что экологическая мысль и разнообразие педагогического опыта России дают ей возможность обнаружить свое лидерство, однако система образования, в частности школьного, в силу присущего ему консерватизма требует значительных усилий по своему реформированию, с тем чтобы реализовать конкретное преимущество научных школ и педагогического опыта.

Экологическому образованию предстоит заимствовать опыт и сметку героев народного эпоса. Пока обсуждаются черты грядущей цивилизации, системе образования надо практически решить, чему, «какой цивилизации» учить. Современный врач обращается к рентгену при переломах и к анализу крови при соматических заболеваниях. Ибн Сина

лечил переломы, собирая на ощупь сломанные кости; он тренировался на разбитом глиняном горшке, пытаясь собрать его черепки, находящиеся в завязанном мешке.

Отсюда неизбежен вопрос о содержании прогресса или хотя бы его признаках. Что будет предметом усилий человечества: оно само, внешний мир? смена ценностей, технологий?

Мировая философская мысль многое почерпнула из работ Римского клуба (см. прежде всего первую и непревзойденную работу – отчет Римскому клубу: Медоуз Д. и др. «Пределы роста», книга появилась в 1972 г.; издание на русском языке вышло в 1991 г. [21] и продолжение этой работы – «За пределами роста» (1992 г.) [22]), что придало им методологический статус и закрепило его в массовом сознании как признанную особенность нашего времени: осознание ограниченности мировых и локальных ресурсов. Ни одно общество не располагает никаким иным средством регулирования этой проблемы, минуя образование. Более того, приходит понимание того, что общество рассматривает природные ресурсы как ресурсы для возвращения его самого к отношениям «взаимности» и партнерства с природой.

Мы предлагаем признать, что *важнейшим признаком прогресса становятся долгосрочные интересы вида Homo sapiens*, а не сегодняшние интересы общества; этот тезис и должен быть положен в основу формирования экологического мировоззрения в образовательном процессе.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Существование различных научных и педагогических школ уже служит некоторым объяснением разнообразия представлений и практики экологического образования¹⁶.

В данной работе принято следующее определение: *Экологическое образование – это система социальных норм, правил, знаний, навыков и институтов, направленных на обеспечение долгосрочных интересов человека в биосфере.*

¹⁶ Общеизвестны школы К.Н. Благосклонова, В.Н. Тихомирова в МГУ им. М.В. Ломоносова, Н.М. Черновой, В.М. Галушина в МПГУ, И.Т. Суравегиной и Д.Н. Захлебного в АПН (и в других городах: Томске – школа И.Д. Лаптева, Перми – В.В. Мисенжникова, Тарту – Я.Х. Эйларта).

В отличие от арифметики, экологическое образование должно отражать национально-культурные и природные особенности. Но оно должно, также как арифметика, опираться на общечеловеческие правила «сложения и вычитания». (А.П. Чехов говорил, что нет национальной науки, как нет национальной арифметики¹⁷.)

Экологическое образование характеризуется:

- историчностью – продолжает то, что инстинктивно закреплено и культурно продолжено;
- адаптивностью – поддерживает адаптацию общества к природе¹⁸;
- непрерывностью (как видоспецифичной формой адаптации человека) – оно откликается на непрерывные изменения внутренней и внешней среды, обеспечивая поведенческую адекватность вида;
- обеспечением адаптации человеческой популяции посредством интеграции индивидуальных адаптаций, а не адаптации одной части популяции за счет другой;
- общечеловеческим значением. Ранее население Земли не было человечеством, и природа считалась частью национального достояния. Теперь осознающее свое единство человечество обращает природу из ценности национальной в ценность общечеловеческую;
- обеспечением внутренней свободы индивида как условия его полноценного духовного развития, результатом которого и является осознание значения природы.

XIX в. внес в общественное сознание представление об обществе как гарантии человеческой свободы. Позже сложилось представление о том, что природа эту свободу ограничивает (мало плодородных земель, пресной воды и т.д.). Так обстоит дело с пониманием внешней свободы. Когда речь заходит о внутренней, духовной свободе, дело обстоит диаметрально противоположным образом. Общество своими идеями, целями, предрассудками определяет гра-

ницы социально допустимых действий, нормирует мысль и задает ей социально одобряемое направление. В этом смысле природа действительно противостоит обществу, показывая, что ограничения исходят прежде всего со стороны самого общества. Но природа никогда не ограничивала мысль, наоборот, только будила ее. Становится очевидным, что обретение внутренней свободы человеком, освобождение его от диктата общества происходит путем осознания вечных ценностей природы, которая является действительным источником общечеловеческих ценностей.

На последней конференции по экологическому образованию, проведенной в СССР, были приняты, в частности, такие определения: критерий получения экологического образования – умение принимать решения со всей ответственностью за их последствия, предмет экологического образования – управление экосистемами [11; 12]. При этом управление включает как сознательное подчинение законам природы (по Ф. Бэкону), так и воздействие на природу и общество. Экологическое образование должно помочь экологическому знанию найти распространение, стать конструктивным, действенным.

АВТОРСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Понимание по своей природе плюралистично. Не может быть монопольного понимания и монопольно господствующей концепции. Безусловно, сегодня в мире есть немало представлений, которые мы охотно отнесем к числу концептуальных и которые в той или иной степени учтены и нами¹⁹.

В течение длительного периода образование не могло объяснить, зачем нужны многие знания о природе, составляющие его необходимую часть. Сегодня мы наблюдаем, как этот вопрос получает ответ в системе экологического образования. В картине мира, объединяющей природу и общество и являющейся фунда-

¹⁷ Появление социально значимых направлений в биологии, экологии делает необходимым развитие национальных исследовательских институтов для своевременной и даже опережающей оценки возможных областей риска применения естественнонаучных достижений (инвазивные виды растений и животных, применение ГМО – генетически модифицированных организмов и др.).

¹⁸ Станислав Лем рассматривает всю культуру как игру сообщества людей с природой [19].

¹⁹ Одна из лучших работ в этой области – книга Д. Медоуз [42]. Безусловно, удачные упражнения предложены В. Стаппом [43], а также создателями телевизионной серии «The race to save the planet», WGBH (Бостон, 1990) и учебных пособий к этой серии. Серия включает 10 учебных кинофильмов: руководство для преподавателя и учебник с задачами для студентов и зрителей под общим названием «Спешите спасти планету» (см. также [10; 20; 28]).

ментом экологического мировоззрения, добытые человечеством знания находят свое место в системе знаний, навыков, ориентированных на достижение индивидуального и коллективного безопасного развития человечества в биосфере [17]. В этой картине мира нет места для оккультных наук, астрологии и т.п.; но это не значит, что она строится исключительно на основе «позитивных наук», в нее входят ценностные ориентации, которые определяются на смысловой философской основе.

Экологическое образование – это новый пласт в культуре людей, который оказался настолько весом, что переместился с поверхности сознания в основание современной культуры. Это образование наряду с коперниканской картиной мира стало основой взглядов человека как на внешнюю среду, так и на самого себя, свое место в жизни людей и планеты, на выбор возможных путей и этических принципов построения собственной жизни. Этот взгляд не нов: «В дантовской системе мироздания, в его космосе существовал элемент, отсутствующий в картине мира, представляемой современными нам естественными науками, а именно мораль и справедливость, даже девятое кристальное небо, или перводвигатель, проникнуто этическим началом», – писал И. Голенищев-Кутузов [13, с. 195].

Для научной картины мира, которая сформировалась в «век разума» и «век просвещения», характерно отсутствие этического содержания. Даже если утверждение «электрон так же неисчерпаем, как и атом» справедливо, этическое значение этого положения равно нулю. Атомная бомба все же взорвалась.

Некогда в естественных науках этические аспекты связывались с расправой исследователя за ересь. Мученичество в нашей, сложившейся на неосознаваемой древней религиозной основе этике, служит неоспоримым признаком справедливости, а за физическую картину мира страдали.

«И все-таки она вертится!» Галилео Галилея, смерть Джордано Бруно на костре, Николая Вавилова в тюрьме – эти трагические эпизоды обычно приводятся как примеры служения науке. От нас, получивших истины со страниц учебника, не требуется никаких этических усилий. За

нас жертву принесли предшественники. Создается иллюзорное впечатление, что мы освобождены от принесения жертв.

Однако мы знаем, что это не так. Как и наши предшественники, мы тратим ресурсы, которые могли бы передать последующим поколениям для обеспечения их более свободного и устойчивого развития. Для реализации такого отношения к природе недостаточно только хотеть этого, нужны обширные знания и прочные навыки в области наук и техники. А главное, необходимо захотеть этого.

Экологическое мировоззрение с трудом поддается обсуждению и вызывает большие трудности при его определении в силу того, что не укладывается в педагогически привычную плоскость предметного подхода. Все известные нам философско-методологические конференции по проблемам природы и общества обсуждали этот вопрос. Однако до сих пор приемлемого и распространенного определения не выработано, и это, разумеется, не случайно.

Такое мировоззрение по своей природе многомерно и включает этические принципы использования невозобновляемых ресурсов, экологическую шкалу времени, рассмотрение меры трансляции риска другим поколением и др.

Этическое содержание и этическая интерпретация экологических проблем доходят до нас как религиозные заповеди, т.е. как запреты. Эти запреты не опускаются до доказательств. Однако естественные науки сегодня смогли доказать, почему существуют те или иные запреты, в чем их смысл, почему заповеди нарушать опасно. Так, хорошо известное слово «заказник» напоминает о «заказывании», т.е. запрете в данном месте на охоту или на какой-то другой вид деятельности человека – установке, пришедшей к нам из древности.

Экологическое мировоззрение имеет фундаментальное социальное значение, и его можно охарактеризовать следующим образом.

1. Мировоззрение синдинативно, т.е. объединяет с другими людьми аналогичных убеждений. Оно позволяет удержаться на твердых нравственных позициях, необходимых для самоуважения. Оно необходимо, как фонарь человеку, потерявшему равновесие в темноте, т.е. как опора, но не как источник света.

2. Мироззрение указывает ориентиры безопасности в современном мире. Оно необходимо, как маяк моряку, т.е. указывает и берега, и рифы.

3. Мироззрение обогащает индивидуальность в мире инфляции слов и идей, стимулируя поиски новых подтверждений его ценности. Оно необходимо, как твердая валюта, которая всегда может быть обращена в разменную монету сегодняшнего дня.

В экологическом мироззрении общества уже виден союз этического – предписывающего и естественнонаучного – объясняющего.

Сложившееся в процессе экологического образования экологическое мироззрение поясняет прецеденты, вводит запрещения и задает цели и установки.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ КОНЦЕПЦИИ

Авторская концепция определяет содержание и цель экологического образования народа как знание биосферных, экологических и социальных процессов в их взаимодействии – знание, достаточное для принятия координированных решений на личном, семейном и общественном уровнях.

Концепция народного экологического образования – это обеспечение получения и освоения гражданами страны смысловой совокупности ключевых представлений и навыков, обеспечивающих социально приемлемую безопасность взаимодействия с природной средой. Опорная идея концепции состоит в том, что народное образование (и прежде всего школа) должно распространить в гражданском обществе знания и навыки, которые обеспечат дальнейшее развитие популяции в полноценных культурно-экологических условиях. Смысл этого образования состоит в том, чтобы развить мироззрение индивида до уровня, на котором он способен принимать на себя и разделять ответственность за решения жизненно важных для популяции вопросов²⁰.

²⁰ Возможность рассматривать индивидуальное образование как политический и государственный принцип появилась лишь в годы перестройки, с приходом Г.А. Ягодина в систему образования СССР. Одна из его первых публикаций так и называлась – «Образование должно быть индивидуальным» [38]. Очевидно, что этот принцип абсолютно необходим и для практики экологического образования.

²¹ Под смыслом, по А.А. Брудному, понимается то в действительности, что, будучи отражено в сознании, эту действительность может изменить.

²² Множество фазовых состояний – это интегральная характеристика совокупности всех потенциально возможных состояний как биосферы, так и общества. Подтверждает афоризм известного географа Н.Н. Баранского «Из природы выпрыгнуть нельзя».

Особенность предлагаемой концепции заключается в ее эволюционной ориентации и смысловых особенностях. Концепция опирается на представления об эволюции биосферы, поддерживает идеи и ценности, связанные с пониманием зла, и направляет усилия человека на поддержание условий сопряженного развития человечества и биосферы.

Мы часто говорим и пишем, что «то-то и то-то» имеет смысл, а что-то не имеет. Предлагаемая концепция называется нами смысловой, поскольку включает три определяющих признака смысла²¹:

- 1) направленную реализацию возможностей в определенной области;
- 2) раскрытие взаимной зависимости явлений;
- 3) доступность пониманию, запоминанию и воспроизведению.

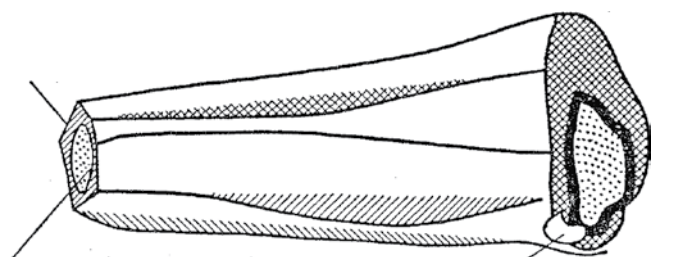
Эти признаки встречаются часто, но по отдельности. В единстве они образуют смысл.

Народное образование (и прежде всего школа) должно распространить в гражданском обществе знания и навыки, которые обеспечат дальнейшее развитие популяции в полноценных культурно-экологических условиях.

СОДЕРЖАНИЕ СМЫСЛОВОЙ КОНЦЕПЦИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НАРОДА

В концепции сопряженного развития природы и общества нами было выдвинуто представление о коридоре возможностей фазовых состояний природы и общества (рис. 3).

Было доказано, что возможности развития общества (множество фазовых состояний) не могут превышать совокупного разнообразия фазовых состояний биосферы. Для увеличения этих возможностей необходимо увеличить разнообразие возможных фазовых состояний биосферы. Научное знание позволяет установить границы этих множеств фазовых состояний²² и области их совпадения. В практическом отношении можно



Область фазовых состояний общества

Область совпадения фазовых состояний природы и общества

Ось времени

Рис. 3. Схема возможного коридора сопряженного развития природы и общества

говорить об увеличении экологической емкости (или несущей способности) территории, восстановлении или реставрации экосистем. Таким образом, положения науки и принципы этики можно претворять в практическую жизнь. При этом важно, чтобы они осознавались именно как этические, а не только как социально-биологические.

Вопрос о том, что следует начинать раньше: экологическое образование детей или строительство очистных сооружений, – вовсе не пустой. Прежде всего, подобные противопоставления неправомерны, хотя постановка вопроса «на что тратить деньги?» всем известна. Правда заключается в том, что экологически необразованные люди не будут по своей инициативе тратить деньги на очистные сооружения, а экологически образованные люди сами будут добиваться строительства этих сооружений.

Экологическое мировоззрение объединяет этику и науки о природе – разумеется, только в том случае, если их объединение образует не химеры, а новый организм, который только начинает свое становление.

Адекватные методы передачи опыта одних людей другим, навыков управления экосистемами, других элементов, образующих остов экологического образования, только нарождаются. К ним принадлежат методы интерактивного обучения и системного моделирования, передающие динамические изменения в системе «природа и обще-

ство». Интерактивные методы несут в себе возможности глубокого этического анализа проблемных ситуаций, поскольку, по определению, процесс обучения в них погружен в процесс общения и сопереживания участников. А участники неизбежно приносят с собой ценности, следуют правилам и демонстрируют нормы. Так, имитационные (деловые) игры принадлежат к методам эффективного воздействия, способным передать особенно сложные гуманитарно-естественнонаучные положения, черты современного знания и реального мира.

Разработанная нами концепция четырех базисных видов деятельности (труд, учение, игра, забота) [8; 9] позволяет дать ясный ответ на кардинальный вопрос о том, что же должно быть внесено нового в образовательный процесс.

Педагогический опыт показал, что это должны быть:

- 1) *игра* как процесс и метод, равно мощный традиционным для педагогики урокам, лекциям и практическим занятиям и занимающий не меньшую часть учебного времени;
- 2) *забота* как равно мощный с трудом вид деятельности, который служит первоосновой отношения людей друг к другу (семья) и к природе;
- 3) *труд* как форма экологически осмысленной деятельности;
- 4) *учение* как процесс психологического и экологического осмысления.

Это общество, а не природа, породило разрушающий биологическую реальность мира примат труда²³. Это общество породило мировоззренческие нормы, которые вполне отчетливо обеспечивают примат мужского начала в жизни современного человечества и, соответственно, базируются на недооценке начала женского. Для женщины забота – биологически органичный вид деятельности, и именно поэтому он не получает в современном мире законно ему принадлежащего статуса как важнейшего.

Эти природные особенности человека требуют от человечества разрушения временных стереотипов, сложившихся за сотни тысяч лет, примата физического

²³ Об абиологичности труда см. выступления отечественного философа К.И. Шилина, в частности на симпозиуме «Охрана природы – психологические аспекты» (Пушкино, 1978). Наиболее полное изложение взглядов К.И. Шилина см. в [37, с. 3–93].

труда и возвращения в мир, где каждый пол занимает экологически предназначенное ему место в сбалансированной самой эволюцией системе диморфической популяции.

Привлечение психоаналитического метода к рассмотрению проблем экологического образования, по-видимому, делается впервые и поэтому нуждается в комментарии. Отметим, что они составляют неотъемлемую часть культуры научной мысли XX в., обеспечивая ее адекватность в области прежде всего отношений субъекта к действительному миру. В силу известного исторического и идеологического пути России последние полвека мы были изолированы от многих сторон мировой культуры. Их-то и не хватало нам для достройки картины мира взаимодействия природы и общества. «Лишь тот, кто глубины помыслил, полюбит живое», – писал некогда И. Гёльдерлин. «Живое» – это универсальная категория, значение которой в полной мере относится к личностному и социальному бытию. В течение полувека наше образование было нацелено не на человека, а на действующее лицо, на формирование эффективного компонента процесса деятельности, в который вовлечены большие социальные группы. Предполагалось, что изготовленный школой и высшим учебным заведением духовный полуфабрикат будет обработан обществом окончательно и станет его полезным членом; личность так и определялась – как «член общества». (Несчетное число раз в этой связи упоминались слова К. Маркса и Ф. Энгельса об «обработке людей людьми». Вопрос о том, что хорошего в такой обработке, теоретиками не ставился.) Коллективное и индивидуальное подсознательное не менее существенно для человека, чем социальные нормы, производственные навыки, позитивное знание вкупе с идеологией – политической, религиозной и любой иной.

Налагаемые обществом запреты на осознание индивидом своих природно-биологических особенностей существовали всегда, и мы еще недавно были свидетелями и участниками действия подобных запретов в обществе тотали-

тарном: навязчивое повторение социально-производственных тем, табу на сексуальную проблематику в искусстве, публицистике и даже психологической науке и педагогике, противопоставление общества природе, постоянные ссылки на природные факторы, преодоление которых необходимо для осуществления социальных замыслов, – все это вошло в сознание тех, кто преподает, и, к сожалению, тех, кто руководит людьми (любопытна в этой связи феминизация преподавательского состава школ и маскулинизация класса управляющих – тема, требующая особого обсуждения)²⁴.

Осознание причин, согласно психоаналитическому учению, как уже отмечалось, должно вести к рациональной коррекции существующих стратегий поведения и деятельности.

Экологически необразованные люди не будут по своей инициативе тратить деньги на очистные сооружения, а экологически образованные люди сами будут добиваться строительства этих сооружений.

В результате такой коррекции происходит трансформация педагогических установок, позволяющая предложить шесть принципов, которые могут быть положены как в основу стратегии экологического образования, так и в основу стратегии образования вообще. Они взаимосвязаны и в системной совокупности образуют новую парадигму образования.

ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ

Новая парадигма может быть описана шестью основными позициями.

1. Конечная цель образования (образование – это всегда процесс) выходит за пределы времени, отпущенного обществом на школьное обучение. Главное испытание – жизнью – наступает, когда образование уже завершено. Необходимо отметить, что признание за образованием «процесса, направленного на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие», связано с установками

²⁴ В современном анализе мегатенденций отмечен тренд нарастания численности женщин в аппарате управления и даже утверждается тенденция конца тысячелетия – десятилетие прихода женщин на руководящие посты [23, с. 11].

и стратегией, которые развивались в свое время Гособразованием СССР в лице возглавлявшего его Г.А. Ягодина и главного психолога А.Г. Асмолова [4, с. 6–13].

2. Главные дифференциальные признаки аудитории – это различия (1) между возрастными уровнями и (2) между мужской и женской ее частью. Разница между ними носит фундаментальный характер и превосходит по сложности различия в национальных культурах [33]. Эти различия должны быть положены в основу построения модульных программ. Неоднородность темпов онтогенетического развития влияет на внутреннюю готовность к восприятию знаний, различную окраску интеллектуальных возможностей и их реализацию в соответствии с возрастом и полом.

3. Ожидания и потребности индивида, с одной стороны, и ожидания и потребности общества – с другой применительно к образованию совпадают не полностью. У индивида есть совокупность личных интересов, которые он стремится удовлетворить собственным образованием, хотя, быть может, они не имеют особой общественной важности²⁵. Это полностью относится к специфической сфере интересов, связанных с половым диморфизмом человеческого рода, с отношением людей к труду, семье, природе.

4. Образование должно открывать возможности приобщения индивида к мировой культуре. При этом специальное и узко профессиональное образование развивается как часть национальной культуры, учитывающей ее особенности и значение. Приход к мировой культуре происходит через развитие национальной. Отношение к природе должно рассматриваться как базисный общечеловеческий элемент культуры.

5. Образование должно быть построено таким образом, чтобы его субъект приобрел потребность его продолжать – без ограничений возрастного, национального и полового характера²⁶. Образование для трех поколений – такова должна быть стратегическая задача гражданского общества и государства. Это в первую очередь относится к экологическому образованию. По меткому замечанию

Г.А. Ягодина, сегодня в экологическом образовании дед, отец и внук находятся на одной стартовой позиции (так, по данным социологического обследования «Человек–природа–технология», проведенного по программе «Общественное мнение» (Иркутск, 1991), степень озабоченности жителей экологическими проблемами не зависит от возраста опрошенных [36, с. 17]).

6. Образование должно создавать и открывать все возможности для того, чтобы человек мог получать его и в индивидуальном порядке, т.е. осуществлять индивидуальное образование. Такое индивидуальное образование по своим целям требует независимого от политики и идеологии института образования.

Образование, разумеется, может влиять и на идеологию и на политику. Но быть вторичным по отношению к ним оно не может никак, ибо в этом случае соответствие социальным интересам встанет на место соответствия социальной и природной реальности. (Именно «вторичностью» института образования, имевшей место многие годы, можно объяснить накопление многочисленных проблем, породивших дискуссии о путях совершенствования школьной и вузовской системы образования.) А соответствие реальности должно сохранять примат над соответствием интересам, хотя это и связано с огромными практическими трудностями: ведь именно своими интересами руководствуются и те, кто учреждает образование, и те, кто его получает. Об этом определенно было сказано в аналитической работе А.Г. Асмолова и Г.А. Ягодина: «...от нашего выбора... зависят место и миссия образования в обществе: в первом случае образование плетется в хвосте у общества; во втором — образование обеспечивает развитие общества» [4, с. 7]. Авторы показывают, что развитие современного общества в любой сфере обеспечивается и, что важно, может быть обеспечено переходом системы образования от диагностики отбора (селекции личностей по различным способностям) к диагностике развития.

²⁵ О вечной трагедии педагогики говорил психолог Д.Н. Узнадзе, имея в виду различия в сиюминутных интересах ученика и отсроченных во времени интересах педагога.

²⁶ Принято говорить о непрерывном экологическом образовании. Наиболее точно структура и задачи «системы организованного непрерывного постдипломного обучения» сформулированы И.М. Фейгенбергом [34, с. 60–62].

Спустя 15 лет позиция россиян претерпела очевидный прогресс [35, с. 5]:

- они выказывают высокую обеспокоенность экологической ситуацией: сегодня она волнует большинство опрошенных (78 %);
- большинство (70 %) считают глобальное потепление климата важной проблемой, а около пятой части (17 %) называют ее неважной;
- две трети (64 %) уверены, что достижение устойчивого развития России невозможно без решения экологических проблем, а 14 % считают, что это возможно;
- подавляющее большинство граждан РФ (80 %) полагают, что сегодня в нашей стране принимается недостаточно мер для решения экологических проблем;
- три четверти россиян (74 %) считают, что экологический кодекс ввести необходимо;
- подавляющее большинство (84 %) полагают, что простые люди должны принимать участие в решении экологических проблем, 56 % респондентов уверены, что они не могут повлиять на решение проблем в этой сфере, в то же время почти треть (31 %) убеждены, что лично могут повлиять на решение таких проблем;
- опыт участия в экологических акциях есть у 42 % опрошенных, причем большинство из имеющих такой опыт (33 % по выборке в целом) готовы к дальнейшему участию в подобных мероприятиях;
- половина опрошенных (48 %) не имеют опыта участия в экологических акциях, при этом половина из них (26 % по выборке в целом) готовы в будущем участвовать в таких мероприятиях, а чуть менее половины (22 %) – не готовы;
- более половины россиян (57 %) не готовы платить за улучшение экологической ситуации; готовы на это 29 %;
- граждане с высоким доходом чаще демонстрируют активную позицию в отношении экологической ситуации: они чаще других выражают обеспокоенность положением дел в этой сфере и для них более характерна готовность к участию в решении экологических проблем. Для бедных респондентов более характерна пассивная позиция в отношении экологии и неготовность к участию в решении проблем экологического характера.

ВОЗРАСТНАЯ ПЕРИОДИЗАЦИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Методические основы образовательного процесса уделяют серьезное внимание последовательности подачи учебного материала, что в психологии чаще рассматривается в связи с проблемой развития личности (см. статьи А.В. Брушлинского, А.В. Запорожца, В.В. Давыдова и А.К. Марковой в сб. [2], а также главу А.Г. Асмолова в [3]).

Экспериментальные данные психологов и зоопсихологов свидетельствуют о существовании особых периодов, этапов онтогенеза, в течение которых особь должна получить определенный опыт, своеобразные уроки, которые впоследствии нельзя или не удастся наверстать.

Однако для построения системы экологического образования таких представлений недостаточно. Необходимо выявить и выяснить последовательный ряд потребностных состояний личности [7], например, по типу «потребность–деятельность–потребность». Это открывает возможность ставить и решать задачу сделать педагогическое общение адекватным текущим интересам личности, этапам ее индивидуального развития.

ФЕНОМЕН ГЕТЕРОХРОННОСТИ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Наблюдения и анализ успехов и неудач в области экологического образования позволяет выдвинуть гипотезу о гетерохронии этого вида образования. Феномен заключается в рассогласовании исходной готовности индивида к получению им жизненно важных экологических знаний, представлений и навыков и неготовности социальных институтов к обеспечению реализации этой готовности.

До сих пор далеко не ясно, существует ли период(ы) синзитивности индивида к предмету образования в области окружающей среды, а если «да», то насколько в процессе дальнейшего онтогенеза устойчивы структуры, образовавшиеся в результате полученного образования: например, если «Петя в первом классе поливал цветы на окне, то значит ли это, что в восьмом он не будет мучить кошек?»

В наибольшей степени такому подходу удовлетворяет концепция развития личности, или «жизненного цикла человека» из-

вестного американского психолога и психоаналитика Эрика Эриксона [39; 40].

По Эриксону, человек вначале неосознанно, а в зрелом возрасте нередко осознанно стремится к обретению психосоциальной тождественности как интегративного качества [2]. Индивид переживает свою неразрывную связь и отождествляет себя с определенными социальными группами. Этот комплекс переживаний определяет соответствующую систему ценностей, свою социальную роль, идеалы и жизненные планы индивида. Все компоненты психосоциальной

идентичности связываются в единое целое мировоззрением, позволяющим человеку понять, кем он является в глазах других и в свете истории.

Сказанного достаточно, чтобы увидеть, что мировоззренческий смысл экологического образования в сегодняшнем мире оказывается в центре ценностных образований личности. Баланс между общественными и личными интересами поддерживается как процессом синтеза представлений, так и методами экранирования, защиты. На уровне индивида решается задача интегрировать график роста организма со

Таблица
Восемь стадий развития личности ребенка по Э. Эриксону и задачи экологического образования

Стадия развития	Содержание стадии развития	Задачи экологического образования
1	Вбирающая, сенсорная – это выбор между доверием и недоверием к миру. Современный городской ребенок, выбирая доверие к среде, на самом деле доверяет среде города, а не природной среде, от которой он оторван: от природы, ее звуков, запахов, образов, линии горизонта	Дать возможность сделать выбор и в отношении природной среды данного региона – «родной природы». Девиз этой стадии – «доверие к себе есть доверие к природе»
2	Относительная самостоятельность, или автономность ребенка. Происходят овладение новыми формами поведения, новый синтез личности, новый выбор: обрести самостоятельность и уверенность в себе или сомневаться и стыдиться самого себя	Освоение мира природы, встречи с природной средой. Девиз экологического обучения на этой стадии – «зависимость от природы естественна». Найти себя в природе – значит стать ее автономной частью
3	«Эдипова» стадия – выбор между инициативой и чувством вины. Формируются моральные чувства, ребенок начинает слышать внутренний голос совести. Ребенок начинает идентифицировать себя со взрослым представителем определенного пола и осваивает соответствующие формы поведения. Вне работы в природе эти представления не образуются	Дать возможность для реализации третьего этапа развития личности в природной среде. В природной среде процесс самопознания происходит иначе, чем в городе, и открывает особые, новые качества личности: идентификацию с живыми существами как тоже с живыми. Девиз этой стадии – «я могу найти себя в природе, я доверяю себе и ей»
4	Вступление ребенка в новые социальные связи и, прежде всего, в школьную жизнь. Ребенок делает решающий выбор между умелостью, полноценным овладением основами трудового социального опыта и формированием нужных для этого качеств личности – или социальной и психологической неполноценностью	Предупреждение противопоставления «искусственное – естественное» в сознании учащихся. Девиз экологического обучения – «мир культуры и мир природы неразделимы». Зависимость результатов от программ и мастерства педагога здесь особенно велика
5	Формирование устойчивого мировоззрения сопровождается осмыслением своего места в жизни и обществе, своих возможностей, способностей и интересов. Происходит выбор своего жизненного пути, обретение личностью новой целостности, «истинной внутренней идентичности»	Освоение природной среды, встречи с опасностями, их преодоление как области серьезных переживаний и кризисов подростка, после чего следует ощущение обновления, осознаваемого изменения самой личности
6	Установление тесных дружеских связей, поиск партнера по браку и воспитание нового поколения	Освоение природной среды как части жизнеобеспечивающей и опыта заботы о ней
7	Зрелая личность	Забота о природе
8	Достижение полной целостности или обреченность на безысходное отчаяние	Природная среда как необходимая часть жизни и ее осмысления, мирозерцания, помощь другим в установлении идентичности, связи с природой

структурой социальных институтов и осуществлять самоконтроль» [2].

По Э. Эриксону, выделяется восемь стадий развития личности ребенка (табл.). На каждой из стадий индивид должен сделать выбор между двумя полярными отношениями к миру и к себе. Мы расширяем эти представления, включая мир природы.

Первая стадия – вбирающая, сенсорная – это выбор между доверием и недоверием к миру.

Современный городской ребенок, выбирая доверие к среде, на самом деле доверяет среде города, а не природной среде, от которой он оторван: от природы, ее звуков, запахов, образов, линии горизонта.

Задача этого периода экологического образования – дать возможность сделать выбор и в отношении природной среды данного региона – «родной природы». Девиз этой стадии – «доверие к себе есть доверие к природе». Он адресован, естественно, родителям и преподавателям. Они должны как можно чаще вводить ребенка в сферу контакта с миром природы и показывать примеры сопричастности всему естественному в окружающей его среде.

Вторая стадия личностного развития связана с относительной самостоятельностью, или автономностью ребенка. Происходят овладение новыми формами поведения, новый синтез личности, новый выбор: обрести самостоятельность и уверенность в себе – или сомневаться в себе, стыдиться самого себя. Доверительное отношение к миру и уверенность в себе требуют также освоения и мира природы. Отрыв от природного окружения, а точнее, не наступление встречи с природной средой, природными материалами, отсутствие навыков поведения на природе – распространенная реальность для жизни сегодняшних городских детей.

В некоторых западных школах осознание необходимости сенсорного соприкосновения ребенка с живой природой выразилось в организации городских станций натуралистов. В Берлине это

«Детский центр», где городской ребенок может увидеть и потрогать свинью и поросят, уток, кур, ослика, коз. Можно ухаживать за грядками и вырастить морковь, капусту, укроп. Если это интересно, то подросткам разрешают доить коз и затем пить молоко, «полученное своими руками».

В Павлышской школе Василия Александровича Сухомлинского обращались к природе постоянно, и педагоги исходили из того, что «природоохранное обучение и воспитание – не еще один компонент работы школы, но структурная его основа, к тому же прекрасно разработанная» [1].

В отношении младших школьников В.А. Сухомлинский считал, что «может быть, дети еще не могут осмыслить природу как всенародное достояние, пусть они понимают ее как сучок, на котором находится гнездо, где живем мы, птенцы природы...» [32].

Девиз экологического обучения на этой стадии: зависимость от природы естественна. Найти себя в природе – значит стать ее автономной частью.

Третья стадия – «эдипова» – означает выбор между инициативой и чувством вины. Формируются моральные чувства, ребенок начинает слышать внутренний голос совести. Все это относится к искусственной среде. Ребенок начинает идентифицировать себя со взрослым представителем определенного пола и осваивает соответствующие формы поведения. Вне природы, вне работы в природе (сбор хвороста, разжигание костра, сбор ягод и т.п.) эти представления не образуются.

Задача экологического образования состоит в том, чтобы дать возможность для реализации третьего этапа развития в природной среде. В природной среде процесс самопознания происходит иначе, чем в городе, и открывает особые, новые качества личности: идентификацию с живыми существами как тоже с живыми²⁷.

В этот период важны детские игры: ребенок овладевает реальностью с помощью экспериментов и планирования. Это важнейший способ осмысления собственных переживаний, освобождения

²⁷ Вспомним сохраняющий актуальность эпизод начала века, описанный В.В. Вересаевым: молоденькая барынька упала в обморок, когда ей показали корову в деревне: «Она – живая!». О том же свидетельствует история успешного розыгрыша окончившей гимназию Т. Щепкиной-Куперник (ставшей впоследствии известной писательницей и переводчицей), устроенного А.П. Чеховым: она охотно поверила в то, что необычная окраска оперения голубей появилась в результате скрещивания сизого голубя с домашней кошкой. Много лет спустя она объясняла это тем, что в гимназии «не преподавалась естественная история».

от болезненных эффектов. Э. Эриксон определяет игру как «самый естественный способ самоврачевания, который предлагает детство».

Девиз этой стадии – «я могу найти себя в природе, я доверяю себе и ей» – может быть претворен в жизнь в игровой форме и осознан учащимися.

Четвертая стадия характеризуется вступлением ребенка в новые социальные связи, прежде всего в школьную жизнь. Ребенок делает решающий выбор между умелостью, полноценным овладением основами трудового социального опыта и формированием нужных для этого качеств личности – или социальной и психологической неполноценностью. Этот период формирования отношения к миру труда отличается готовностью ребенка учиться быстро и жадно; дети начинают идентифицировать себя с представителями определенных профессий, им приносит удовлетворение способность что-то создавать, и они стремятся заслужить признание окружающих. Дети участвуют в совместной деятельности, осваивают технологическую культуру. Развивая интеллект и физическую ловкость, овладевая различными умениями и выполняя все более серьезные задания, учащиеся обретают уверенность в своей компетентности и преодолевают инфантильное чувство неполноценности, которое в случае неудач в школьной жизни становится помехой для дальнейшего развития личности.

Однако значение овладения основами общественного опыта в школе может быть сведено на нет в определенных социальных условиях. К ним относятся несправедливые или не отвечающие реальной жизни установки и поведение учителей или окружающих.

В этот период зачастую возникает противопоставление «искусственное – естественное» в сознании учащихся. Его следует предупреждать. На этой стадии девиз экологического обучения – «мир культуры и мир природы неразделимы». Зависимость результатов от программ и мастерства педагога здесь особенно велика.

Отличительной особенностью *пятой стадии* – периода юности – является формирование мировоззрения. Формирование устойчивого мировоззрения сопровождается осмыслением своего

места в жизни и обществе, своих возможностей, способностей и интересов. Происходит выбор своего жизненного пути. Становится необычайно важным обретение личностью новой целостности, «истинной внутренней идентичности», охватывающей и преобразующей все предшествующие идентификации ребенка. Опасность и область серьезных переживаний и кризисов подростка в этот период – боязнь «диффузной идентификации» требует для его переживания огромных внутренних сил, после чего следует ощущение обновления, осознаваемого изменения самой личности, имеющей опыт жизни в естественной, природной среде.

На *шестой стадии* происходит установление тесных дружеских связей, поиск партнера по браку и воспитание нового поколения.

Седьмая стадия – зрелая личность.

Восьмая стадия – достижение полной целостности или обреченность на безысходное отчаяние.

На трех последних стадиях сформировавшееся экологическое мировоззрение проходит испытание практикой жизни.

Концепция Эриксона, будучи развитая, хорошо позволяет объяснить невозможность формирования полноценного мировоззрения личности, ее самоопределения без приобретения опыта жизни в живой природе. Очевидная отчужденность от природной среды значительной части граждан страны порождает пусть неосознанное, но избегание непосредственного соприкосновения с природой: она так и не стала «родной».

Городское население нашей страны значительно превосходит сельское по численности. Поскольку разработка планов развития, техники, технологий и социально-экономическое развитие страны решаются в основном сегодняшним горожанином с его обыденным миром издержек урбанизации, не удивительно, что «побочные» последствия всего перечисленного для природы отходили на задний план. Люди с таким мировоззрением осуществляли планирование переброски северных рек на юг, применение сверхтяжелых тракторов на плодородных почвах, промышленной заготовки в кедровниках горного Алтая гусеничными лесорубочными комбайнами.

Будущие исследования покажут, смог ли массовый туризм 60–80 гг. XX в. хотя бы частично компенсировать издержки городского образа жизни советского человека и дополнить возможности человека осознать себя частью мира природы.

Обращение к периодам, выделенным Эриксоном, вносит жесткость в ответе на вопрос о будущем природной среды в России: сначала экологическое образование, затем мировоззрение и, в результате, шанс на выработку и принятие ценностей, целей, появление технологий, техники, отвечающих критерию сопряженности социальных и биосферных процессов.

Экологическое мировоззрение и усилия общества по экологическому образованию всех граждан – это демократическая основа общества в обеспечении развития страны и достойного будущего последующих поколений.

Переход социального сознания жителей стран СНГ из состояния «ареста» и отчуждения в синтетическую фазу освоения мира актуальных смыслов и создания новой картины мира есть ключевой общественный продукт перестройки. Он имеет прямое отношение к проблемам экологического образования, поскольку делает его политически возможным.

Модель онтогенетического образования показана на рис. 4. Человек вначале имеет картину мира, складывающуюся под влиянием среды как эпизодов жизни (1). Общественные институты просвещения (детский сад, школа и пр.) систематизируют знания о мире путем преподавания предметов: образуется каркас картины мира (2), систематизированной по-предметно. На дальнейших этапах социализации знания воплощаются в системе деятельности, интегрирующей предметные знания (3). Непрерывное изменение среды и отвечающее ему непрерывное экологическое образование развиваются в связи с востребованностью обществом экологически образованного индивида (4).

Нами выдвигается гипотеза о комплементарности экологического образования, его дополнительности по отношению к потребностям состояниям и фазам развития личности.



ОЙКУМЕНА*

Рис. 4. Модель онтогенетического образования (* Ойкумена (от др.-греч.: *населяю, обитаю*) – населенная человечеством часть мира)

Один из возможных примеров преломления принципа комплементарности экологического образования относится к парадоксальной фазе юношеского периода естественного поиска опасностей и зон риска: социальный риск не будет затушевываться, а будет приниматься сознательно в целях уменьшения экологического риска для популяции. По мнению Б.С. Братуся, если общество не позаботится о возможностях удовлетворения в приемлемой форме естественной потребности в опасности и ее переживании, то новое поколение сделает это по своему усмотрению [6, с. 283].

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВСЕОБУЧА

Обзор практики «всеобучей», или «ликбезов», включая такой зарубежный опыт, как телевизионное обучение в Англии и США, свидетельствует о том, что их проведение осуществимо средствами неполитической пропаганды.

Нет и не было общества, нет и не может быть духовной жизни людей, которые были бы исключены из сферы пропагандистского воздействия. Многовековой опыт развития и распространения религиозных учений доказывает это со всей ясностью. Коммунистическая идеология, которая, в сущности, была религией на одной шестой части суши, лишь дошла до крайности эффекты пропагандист-

ского воздействия. Они существовали и ранее, но не были гипертрофированы. Сейчас сложилось устойчивое отрицательное отношение к государственной пропаганде, но это не значит, что пропаганды не существует. Она есть. Достаточно вспомнить рекламу, пропагандистские мероприятия экстремистских партий, успешную пропаганду протестантской религии, свидетелями чего мы являемся.

Сегодня мы знаем, что пропаганда – это присущий любому обществу инструмент управления общественным мнением и формирования общественного сознания. Рассмотрим особенности конструктивного пропагандистского воздействия и его задачи в области формирования экологического мировоззрения.

Под пропагандой мы [12, с. 78–85] понимаем систематическое распространение определенных взглядов, включающее их разъяснение и подтверждение. Применительно к охране природы – это прежде всего подтверждение их фактами. Пропаганда предполагает постоянное привлечение внимания к основным положениям некоторой концепции, их понимание и постепенное превращение этих положений во внутреннее убеждение реципиента. Целью пропагандистского воздействия, пусть отдаленной, но существенной, является обращение реципиента в коммуникатора, а слушателя – в пропагандиста.

Пропаганда охраны природы, чтобы быть эффективной, должна отвечать, по крайней мере, следующим требованиям. Прежде всего, она должна соответствовать действительности, иначе аудитория теряет интерес и доверие к источнику информации. Это в полной мере относится к требованиям, предъявляемым к экологическому всеобучу.

Пропаганда должна быть:

- научно обоснованной (строиться на учете данных психолингвистики, социологии и социальной психологии, а также специально проведенных комплексных исследований);
- авторитетной (опираться на проверенные и впечатляющие примеры, подчеркивать связь с этическими ценностями, демонстрировать ясное понимание предмета пропаганды, точно и полно представлять себе объект пропаганды);

- оперативной (сообщать свежие данные, освещать их значение, подчеркивая информированность источника, что обеспечивает постоянное внимание к источнику пропаганды и создает привычку обращения к нему);

- объективной (основываться на точной передаче фактов, учитывать не только прямые результаты, но и побочные, косвенные, осознавать возможные последствия пропаганды);

- целенаправленной, с учетом групп респондентов (обеспечивать максимальную эффективность пропагандистского воздействия путем постоянного адресования аудитории);

- систематической (повторять ключевые формулировки для закрепления их в памяти и обеспечивать постоянное привлечение внимания к основным положениям экологической концепции, с постепенным превращением этих положений во внутренние убеждения коммуникантов);

- централизованной (обеспечивать интеграцию усилий всех звеньев пропагандистского механизма и контроль за процессом убеждающего воздействия).

Конечно, в представлении нашей педагогической общественности «пропаганда» и «образование», а тем более «всеобуч» – понятия неоднозначные. Однако принципы организации эффективной коммуникации сохраняют свою реальную силу и в отношении экологического всеобуча.

СОДЕРЖАНИЕ ВСЕОБУЧА

Практическая задача срочного экологического образования состоит в освоении жителями страны новых знаний, приобретении новых навыков и соборной выработке новых ценностей и целей. Среди них такие, как:

- научиться общению на языках и в терминах, описывающих проблему жизни в биосфере;

- освоить способ восприятия действительности в образах и понятиях сопряженности биосферных и социальных процессов;

- овладеть представлениями об эволюционной ответственности человечества;

- войти в роль заботливого временно-го жителя биосферы;

- освоить поле личной ответственности.

Для сопряжения человечества с биосферой личность каждого человека должна также развиваться сопряженно с человечеством.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Какова сверхзадача выполнения этой работы? Она задана ситуацией, которую емко определил Мераб Мамардашвили, говоря о том, что мы встречаемся с ситуацией «сбившегося кома» взаимно удобного уровня всеобщих неумений, который компенсирован общим пониманием.

Мы, прежде всего, попытались ослабить напряженность нитей этого кома, начав развязывать его узлы.

Процесс обретения Я и освоения поля личной ответственности в отношении среды как природной, так и социальной только начался. Войти «в природу» значит найти свое, т.е. человеческое место в биосфере, а тем самым во времени, общем для существования видов, и в пространстве, структурированном историей несуществования.

Непосредственное обращение своих интересов к природе освобождает место в сознании человека от господствующих там так называемых социально-политических интересов, значение которых намеренно преувеличивается обществом. Они являются преходящими и отнюдь не составляют главного в жизни человека²⁸. Ошибочно и общеизвестное положение раннего К. Маркса (никогда им, кстати, в дальнейшем не повторявшееся), что человек есть совокупность общественных отношений. На самом деле каждый человек есть продукт взаимодействия природных и общественных сил, и задача образования раскрыть для него их действительные соотношения и реальную роль в его судьбе.

Экологическое мировоззрение позволяет человеку создать карту жизненных реалий, существенных для его интересов, сообразно которой он может наметить план своих действий и затем, постоянно ее корректируя, осуществить свои

намерения на протяжении своей жизни. Сделать это самому значит обрести экзистенциальную свободу выбора.

Экологическое мировоззрение как результат экологически ориентированного образовательного процесса сближает человека с природой настолько, что он начинает узнавать ее в себе и себя в ней²⁹. Человек начинает понимать, что интересы сохранения и развития вида *Homo sapiens* выше всех и всяческих общественных интересов текущего дня. Вместе с этим приходит понимание того, что у нас с биосферой общая судьба³⁰.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Е.К. Путь к ноосфере. Принципы воспитания через природу в школе Сухомлинского. Младшие классы. Старшие классы. Пущино: ОНТИ, 1983.
2. Анцыферова Л.И. Эпигенетическая концепция развития личности Эрика Г. Эриксона // Принцип развития в психологии / Под ред. Л.И. Анцыферовой. М.: Наука, 1978.
3. Асмолов А.Г. Психология личности. М.: Изд-во МГУ, 1990. Гл. 4.
4. Асмолов А.Г., Ягодин Г.А. Образование как расширение возможностей развития личности. Доклад к VII Международной конференции по профессиональной ориентации в Университете Асия (Япония) 9–11 мая 1991 г. // Вопросы психологии. 1992. № 1. С. 6–13.
5. Бердвуд Дж. Образование и наркотики // Курьер ЮНЕСКО. 1978. № 4.
6. Братусь Б.С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988.
7. Братусь Б.С., Лишин О.В. Закономерности развития деятельности и проблемы психолого-педагогического воздействия на личность // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1982. № 1. С. 12–20.
8. Брудный А.А. Другому как понять тебя? М.: Знание, 1990.
9. Брудный А.А. Понимание и общение. М.: Знание, 1989.
10. Брудный А.А. Что такое природоохранное движение? // Гуманитарный экологический

²⁸ Напомним, что наше общество подчеркнуто гордилось тем, что граждане выписывают и читают самое большое количество газет и журналов в мире, имеют больше всего врачей на тысячу населения и т.п. Теперь мы осознаем, что придавали неоправданное значение фантомным социальным структурам и их информационному отображению. За эту ошибку придется расплачиваться и дальше.

²⁹ Одно из наиболее поразительных обнаружений такого рода сделано Г.Н. Симкиным, описавшим релизерные (впервые так названные К. Лоренцом) системы животных и человека в отношении запуска ими бессознательных, подспудных поведенческих и психологических реакций [29; 30].

³⁰ На самом деле мы описываем процесс понимания, а не приобретения знания. Так называемые примитивные народы знают меньше, а природу понимают больше и лучше, чем информационно обеспеченные цивилизованные нации.

- журнал. 2004. Т. VI. Спецвыпуск. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ecoethics.ru/old/m6.2/>
11. Брудный А.А., Кавтарадзе Д.Н. Экополис. Введение и проблемы. Экология города. Пре-принт. Пущино: ОНТИ НЦБИ АН СССР, 1981.
 12. Брудный А.А., Кавтарадзе Д.Н. О принципах пропаганды охраны природы // Природо-охранное воспитание и образование. М.: Изд-во МГУ, 1983. С. 78–84.
 13. Голенищев-Кутузов И. Данте. М.: Молодая гвардия, 1967.
 14. Гусев М.В. К обсуждению вопроса об антропоцентризме и биоцентризме // Вестник МГУ. Серия 16. Биология. 1991. № 1. С. 3–5.
 15. Кавтарадзе Д.Н. Конструктивно-экологический подход к проблемам охраны биосферы // Биологические науки. 1987. № 1. С. 5–15.
 16. Кавтарадзе Д.Н. и др. О принципах пропаганды охраны природы / Кавтарадзе Д.Н., Забелин С.И., Баранов В.И., Зубакин В.А. // Социально-демографические проблемы. М.: Изд-во МГУ, 1974.
 17. Кавтарадзе Д.Н., Овсянников А.А. Природа и люди России: основания к пониманию проблемы. М.: Проект ГЭФ «Сохранение биоразнообразия», 1999.
 18. Легасов В.А. Интервью // Радикал. Сентябрь 1992. № 34 (92). С. 15.
 19. Лем С. Модель культуры // Вопросы философии. 1969. № 8. С. 56–57.
 20. Медоуз Д.Х. Азбука системного мышления. М.: Бином, 2010.
 21. Медоуз Д.Х., Медоуз Д.Л., Рандерс Й., Бернс В. (III). Пределы роста. М.: Изд-во МГУ, 1991.
 22. Медоуз Д.Х., Медоуз Д.Л., Рандерс Й. За пределами роста. М.: Прогресс, 1994.
 23. Нэсбит Д., Эбурдин П. Что нас ждет в 90-е годы. Мегатенденции. Год 2000. М.: Республика, 1992.
 24. Овсянников А.А. Власть тьмы // Новый мир. 1992. № 8. С. 244–250.
 25. Опросы студентов об отношении к окружающей среде. Гособразование СССР и др.: Информационный материал / Руководитель А.А. Овсянников. М.: Гособразование СССР, 1991.
 26. Печчеи А. Человеческие качества. М.: Прогресс, 1980.
 27. Рощина Г.Н., Филонов Л.Б. Исследование представлений жителей города Пущина о проблемах охраны природы. Экология малого города. Пущино: ОНТИ, 1982. С. 80–91.
 28. Свини Л.Б., Медоуз Д. Сборник игр для развития системного мышления. М.: Просвещение, 2007.
 29. Симкин Г.Н. Атомы поведения, или этология культуры // Человек. 1990. № 2. С. 17–30.
 30. Симкин Г.Н. Экология, этносы и культура // Человек. 1990. № 6. С. 38–50.
 31. Соколов В.Е., Яницкий О.Н. Об актуальных направлениях социально-экологических исследований // Социологические исследования. 1982. № 2. С. 22–31.
 32. Сухомлинский В.А. Природа, труд, мировоззрение // Биология в школе. 1970. № 5. С. 5–12.
 33. Сыдыкбекова Д.Т. Стратегии понимания в мужской и женской аудитории // Проблемы женского образования: Мат-лы симпозиума. Фрунзе: КЖПИ, 1990.
 34. Фейгенберг И.М. Для непрерывного пост-дипломного обучения. М.: Вестник высшей школы. 1989. № 7. С. 60–62.
 35. Экологическая ситуация в массовом сознании россиян. Отчет ФОМ. Ноябрь 2008. [Электронный ресурс]. URL: http://www.ecologyandculture.ru/upload/File/FOM_otchet.pdf
 36. Человек–природа–технология: Научн. отчет / Руководители исследования: Лисаускене М.В., Кухтевич Т.Н. Иркутск, 1991. [Электронный ресурс]. URL: http://sovso.ru/annot_91OM03.html
 37. Шилин К.И. Живое знание. М.: АН СССР, 1989. С. 3–93.
 38. Ягодин Г.А. Образование должно быть индивидуальным. М.: Изд-во АПН СССР, 1989.
 39. Erickson E.H. Childhood and society. Clenkor: Penguin Books, 1967.
 40. Erickson E.H. Youth and crisis. N.Y.: W.W. Norton & Company, 1968.
 41. Heidegger M. Zeit und Sein // Zur Sache des Denkens. Tubingen: Max Niemeyer Verlag, 1969.
 42. Meadows D.H. Harvesting one hundredfold: Key concepts and case studies in environmental education. Nairobi, Kenya: UNEP, 1989.
 43. Stapp B.W., Cox A.D. Environmental Education Activities Manual // Prepared and edited by Stapp W. Michigan, 1979.

Коммуникативные стратегии истории

История как учебный предмет относится к ряду непростых дидактических проблем: каким образом авторское повествование превратить в интерактивную реальность? Бесконечные методические усилия по формированию «познавательного интереса» школьников к этому предмету оказались малоэффективными: «это не про меня, и не для меня» – примерно так думал подросток, листая учебник истории.

Действительно, школьная история всем своим «телом» сопротивлялась тому, чтобы стать гуманитарным предметом. Учебник и «слово учителя» не предполагали реальную дискуссию: все ответы уже лежали в тексте параграфа.

В проблемное поле дидактики «школьной истории» попадали вопросы отношения к академической историографии и к педвузовской подготовке учителей истории.

Появилось предположение, что, несмотря на принципиальную разность задач и содержания среднего и высшего исторического образования, может быть выстроена линия *деятельностного подоби*, которая позволила бы одновременно реформировать школьную и педвузовскую систему. При этом может быть решена проблема учебной мотивации школьника и студента.

Чем, на самом деле, обусловлена пропасть между академической (вузовской)

наукой и школьным предметом? Этот вопрос можно переформулировать и так: должен ли школьный предмет «история» каким-то образом представлять соответствующую область гуманитарного знания – историографию? Возможно, отвечая на этот вопрос, мы решаем более широкую проблему, чем просто обеспечение «научности» или «современности» школьной истории.

Наша историография все время тщилась доказать свою научность близостью к естественным предметам, копируя методы и процедуры из арсеналов физического эксперимента. Такая позиция была лицемерной, потому что сопровождалась проклятиями в адрес позитивизма во всех его проявлениях и ипостасях.

Более сложная проблема – отношение академической историографии к вузовской «истории» (прежде всего педвузовской). Учебный план любого педагогического института, с одной стороны, включал большой набор специальных дисциплин и курсов, призванных обеспечить профессиональную историческую подготовку, а с другой – по способам учебной работы студентов, по характеру дипломных сочинений и по общим образовательным устремлениям явно уступал университетскому историческому образованию. Не случайно возникали ситуации, когда студент вынужден был выбирать между педагогикой и историей, а попытки совместить эти разные специальности в рамках, например, одной дипломной работы приводили к механическому «дописыванию» методической



об авторе



Ю.Л. Троицкий, замдиректора Института филологии и истории РГГУ, старший научный сотрудник ФИРО, кандидат исторических наук, профессор

или психолого-педагогической главы. По сути дела, собственно историческая подготовка будущего учителя-историка оставалась невостребованной из-за принятой в средней школе системы преподавания, основанной на учебниках. Школьный учебник истории как сложившийся жанр – тема особого разговора, заметим только, что пресловутый консерватизм и репродуктивный характер учебной работы школьников во многом вытекают из факта образования «по учебнику».

На мой взгляд, существует реальная возможность связать в единую цепь три сферы исторического знания: академическую историографию, вузовскую подготовку историка и школьный предмет «история». Прежде всего, нельзя считать школьную историю упрощенным вариантом «взрослой» науки. Их взаимоотношения должны быть не иерархическими, а изоморфными. Это означает, что необходимо найти такой «атом деятельности» в работе историка, который был бы присущ именно этой области гуманитарного знания и не поддавался бы редукции к близким гуманитарным сферам. Таким инвариантом представляется следующая деятельностная стратегия: извлечение историком из текстов (в широком, семиотическом смысле) информации и авторская реконструкция исторического события в виде связного и внутренне непротиворечивого описания: тексты → информация → событие ← историк = историческое описание.

По-видимому, данный инвариант и составляет сущность предметной деятельности историка. Если это так, остается корректно трансплантировать «деятельностный исторический ген» в систему вузовского и школьного образования. В школе подобная трансплантация с неизбежностью приведет к отказу от работы с учебником истории, каким бы хорошим он ни был. В предлагаемой мною технологии исторического образования предполагается работа школьников со

специально собираемыми текстовыми конструктами, которые я назвал *документально-историографическими комплексами (ДИК)*. Основу ДИКов составляют тексты изучаемой эпохи, подобранные на основании наличия трех противоречий событийного, историографического, жанрового. Благодаря принципам отбора такой комплекс становится квазипроизведением и содержит все мыслимые (и даже потенциально возможные) версии по поводу тех или иных событий, что и создает условия для реального учебного диалога в классе. Ни один из текстов комплекса не приобретает самодовлеющего значения. Всякая попытка диктата одного или немногих текстов снимается противодействием соседних — иных авторских, а значит ответственных, текстов (анонимные тексты в данном случае могут быть уподоблены авторским как тексты, имеющие внутреннюю точку зрения). Столкновение голосов, версий, логик, языков, стилей, риторик усиливает мощь текстового коллажа, его информативность, обучающую потенцию. На языке семиотики можно было бы сказать, что подобный текстовый ансамбль превращает каждый свой элемент – текст – в код, делая коммуникацию многослойной. Несовпадение реального адресата исторического документа (возникающего, как правило, по конкретному поводу, функционально и не предназначенного для прочтения потомков) и включение его в коммуникативную цепь, замкнутую на нас, приводит к появлению новых смыслов. Всякий текст, будучи языковым произведением, одновременно является и ментальным феноменом, а потому никакой список вопросов к нему не исчерпывает всех смыслов, которыми этот текст заряжен и может явить их в новом коммуникативном контексте.

Собственно, сами эти вопросы при столкновении с плотью текста и высекают новые смыслы, создавая иллюзию бездонного смыслового резервуара.

Чтобы адекватно понять разнообразие тексты, школьнику приходится каждый раз подбирать новые «ключи» и тем самым формировать разные мыслительные стратегии, что как раз и составляет основу исторического мышления. Другими словами, всякий документ «шире», нежели его прямые функциональные смыс-

Существует реальная возможность связать в единую цепь три сферы исторического знания: академическую историографию, вузовскую подготовку историка и школьный предмет «история». Прежде всего, нельзя считать школьную историю упрощенным вариантом «взрослой» науки.

лы, уже потому, что вытаскен из «родной» коммуникации и включен в иную, даже если его «допрашивают» о «старых связях». Отсюда, видимо, происходит феномен дополнительной эстетизации, хорошо известный в музееведении: вынутый из своего старинного вещного контекста предмет становится экспонатом-памятником, но помещенный в витрине рядом с другими экспонатами, он вступает с ними в семантические отношения (которые, возможно, не предполагались автором экспозиции) и получает тем самым дополнительные смыслы.

Вживление «деятельностного гена» в систему педвузовской подготовки означает отказ от традиционных способов работы студентов, которые осваивают историографические, педагогические и психологические учебные курсы, зачастую между собой мало связанные. Внутренняя логика предметных курсов (хорошо еще, если она представлена в авторской интерпретации) почитается обычно выше реальной мотивации в обучении будущих педагогов. В итоге мы имеем формально полный набор учебных предметов, сумма которых не складывается в некое органическое единство.

Новый подход означает необходимость следовать не логике учебных вузовских курсов, а логике «собирания» ДИКа. Чтобы собрать документальный комплекс по небольшому сюжету, скажем, истории России для V класса, придется освоить целый набор исследовательских стратегий: источниковедческую, историографическую, педагогическую, психологическую, методическую. И все это для того, чтобы положить перед школьниками текстовой коллаж, который позволит начать учебный диалог и постепенно формировать историческое мышление.

Позитивная сторона кризиса исторического образования, на мой взгляд, заключается в том, что стала очевидной исчерпанность парадигмы, из которой это образование выросло и которую можно было бы назвать классической детерминистской «учебниковой» системой. Какими бы лозунгами и тезисами ни оборачивалась эта система, ее настоящей сердцевинкой был учебник истории, а ключевой риторической формулой – «отбор» и «подача» материала. Дело даже не в том, что отбор исторического материала идеологически или полити-

чески маркирован и потому стоит в центре этой образовательной парадигмы, дело, скорее, в том, что кроме отбора материала эту систему ничего на самом деле не беспокоило. Обратите внимание на то, как решались проблемы организации учебной деятельности школьников на уроках истории: если отбросить методические уловки, вроде «развития познавательного интереса у школьников», то в остатке получим самую настоящую репродуктивную деятельность по отношению к учебнику, книге или слову учителя. Самым сильным достижением «учебниковой» образовательной парадигмы можно считать принципы проблемного обучения. Но что такое проблемное обучение, как не риторическая игра в открытие давно открытого? Благородный пафос проблемного обучения заранее ограничивался рамками известного учителю и неизвестного ученикам.

В предлагаемой технологии исторического образования предполагается работа школьников со специально собираемыми текстовыми конструктами – документально-историографическими комплексами, которые содержат все мыслимые (и даже потенциально возможные) версии по поводу тех или иных событий, что и создает условия для реального учебного диалога в классе.

Парадокс современного состояния исторического образования я вижу в несоответствии усвоенных в основном из западной педагогики тезисов о личностно-ориентированном гуманистическом образовании и старыми, зафиксированными в учебниках способами организации школьного пространства. В основе этого противоречия лежит, на мой взгляд, недоверие к личности ребенка, его интеллектуальному потенциалу. Положив перед школьником учебник истории, содержащий в свернутом виде и программу, и стандарты, и способы работы, мы должны честно сказать своим ученикам о недоверии к ним: учебник ждет от читателей согласия с заложенными в нем смыслами и их воспроизведения, даже если предлагает поспорить с собой или не согласиться. Ни один школьный учебник не пишется в расчете на действительное несогласие читателя-ученика. Информационную, логическую, эстетическую

и прочие функции учебника подминает под себя пафос убеждения. Заветная мечта любого учебника истории – ассимилировать читательскую точку зрения. Отсюда понятно, как опасны учебники в условиях нестабильной политической ситуации или в условиях тоталитарных режимов. Даже в нынешней Российской действительности в число массовых исторических учебников попадают книги, деформированные националистическими предрассудками.

Учебник ждет от читателей согласия с заложенными в нем смыслами и их воспроизведения, даже если предлагает поспорить с собой или не согласиться. Ни один школьный учебник не пишется в расчете на действительное несогласие читателя-ученика. Информационную, логическую, эстетическую и прочие функции учебника подминает под себя пафос убеждения.

Дискурс в учебнике устроен таким образом, что вовсе не предполагает постановку проблемы исторической достоверности. Модальность предположительности, вероятности, тем более неуверенности вовсе отсутствует на страницах учебников истории. И даже если авторы учебника сообщают историографические гипотезы, они приписывают сомнения академической науке, коллегам-историкам, но никак не повествователю самого учебного текста. Позиция автора учебника неуловима: она не прикреплена ни к историографической, ни к методической, ни к какой-либо иной линии текста, отсюда ее безответственность.

Безупречность учебника оплачивается его неспособностью организовать реальный диалог с учениками. Характер учебных вопросов и заданий предполагает работу с текстом учебника, который специально для этого и написан, т.е. внимательное чтение учебника заранее обеспечивает успешность исторического образования. Однако известно, что всякое реальное понимание некоторого текста требует зазора между текстовыми значениями и порождаемыми ими личностными смыслами читателя. Продуктивность читательского восприятия (появление новых личностных смыслов) оказывается связанной с тем, что реальный получа-

тель текста не совпадает с обозначенным в самом тексте адресатом. В нашем случае это означает, например, что смысловая емкость помещенного в учебнике сообщения о крещении Руси несопоставима с соответствующим фрагментом из «Повести временных лет»: первый текст школьник должен принять к сведению и запомнить, летописное же повествование потребует значительных мыслительных усилий хотя бы для адекватного понимания этого иным образом устроенного текста. Смысловая емкость текста учебника равна значениям, заложенным автором в расчете на среднего ученика, которому этот текст адресован. Смысловой потенциал исторического нарратива (документа) неизмеримо шире за счет несовпадения рецептивных кодов современников текста и потомков, воспринимающих его спустя несколько столетий. Временная (и историко-культурная) дистанция оказывается мощным усилителем смыслов воспринимаемого текста и даже их генератором.

Работа в школе с историческим нарративом, аутентичным изучаемой эпохе, позволяет всерьез поставить не только проблему исторической достоверности (которую к учебному тексту поставить просто невозможно), но и целый ряд вопросов, вполне соотносимых с историографическими проблемами. Но, самое главное, такая работа по своему типу изоморфна работе профессионального историка (реконструкция из текстов исторических событий и создание связанных и внутренне непротиворечивых описаний – «историй»), а это значит, что непроходимая стена, разделяющая академическую и «школьную» историю, может быть разрушена, и версия пятиклассника по поводу того или иного события может оказаться соизмеримой с интерпретациями историков. Разумеется, никто не ставит задачи превращения школьников в маленьких историков, важна сама возможность «исторической деятельности» и практика порождения историографических версий всерьез.

КОНЦЕПЦИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Такая концепция заключается в том, что школьники работают с ДИКАми и сами выдвигают те или иные версии

исторических событий, другими словами, сами пишут *историю*. Это писание истории может быть и буквальным: в V классе, например, детям предлагается написать свой учебник отечественной истории, в котором тексты глав, вопросы и задания, иллюстрации, карты и схемы – плод коллективной работы пятиклассников.

При этом существенно, что ДИК составляется по определенным правилам и функционирует как квазипроизведение, т.е. имеет не одно, а целое поле разных, но равноправных интерпретаций и прочтений. Именно это свойство документального комплекса позволяет выстроить в классе реальный учебный *диалог*, основным признаком которого является избыточность и непредсказуемость каждого следующего шага урока истории. Если ДИК «собран» правильно, то могут возникнуть даже взаимоисключающие версии тех или иных событий, и обе они, будучи аргументированными, имеют равные права на существование. Урок-диалог меняет речевые жанры: вместо объяснения или рассказа возникает беседа, и главным жанром урока становится *реплика*, иногда свернутая до междометия, иногда развернутая в пространственный монолог, который принципиально отличается от обычного монолога именно тем, что является ответом на чужую реплику и в самом себе содержит предвосхищение речевой реакции собеседников. Это преобладание «горизонтальной» коммуникации школьников, замкнутой не на педагога, а друг на друга.

В рамках данного подхода предполагается, что на рубеже не только столетий, но и тысячелетий коренным образом изменяется историографическая парадигма и писание истории перестает быть привилегией узкой группы профессиональных историков. Вслед за Р. Бартом, показавшим в эссе «Смерть автора», что настоящим автором художественного текста является читатель, мы могли бы повторить это по отношению к историку: глобальная историография, порождающая метанарративы, не исключает «другую историю» – эгоисторию, написанную живущим в истории человеком. На мой взгляд, одна из задач современного историка состоит не только в создании связных и непротиворечивых исторических описаний, которые обрекают

читателей (особенно учеников) на пассивную позицию внимающих и соглашающихся. Задача историка, работающего для школы, состоит в создании таких документальных и историографических материалов, которые бы позволяли любому школьнику выстраивать авторскую версию исторических событий, персонажей и процессов.

Концепция инновационной технологии исторического образования заключается в том, что школьники работают и сами выдвигают те или иные версии исторических событий, другими словами, сами пишут историю. Это писание истории может быть и буквальным.

Смысл исторического образования в школе заключается в выращивании *исторического мышления*, под которым понимается набор мыслительных стратегий, позволяющих школьнику самостоятельно выстроить интерпретацию тех или иных событий. Это, во-первых, способность школьника представить исторический факт как *событие*, во-вторых, способность описать его, как минимум, с двух разных точек зрения и в различных жанрово-стилистических системах, в-третьих, способность проводить неочевидные и нетривиальные исторические параллели, позволяющие понимать сущность сопоставляемых явлений, наконец, способность ученика схватывать понимаемое событие в авторской метафоре. Разумеется, каждая из перечисленных мыслительных стратегий может быть развернута в инструментальный механизм и иметь систему оценивания. Так, умение представить исторический факт как событие означает способность школьника различать фабульную сторону в историческом повествовании от сюжетной, что уже поддается измерению. Способность проводить исторические параллели измеряется новыми смыслами, которые появляются от столкновения сравниваемых событий в контекстуальной исторической рамке, созданной мыслительным усилием ребенка.

Другая задача исторического образования состоит в демифологизации истории, характерной для всех авторских описаний. Побороть мифопорождающую историографию можно выявлением механизмов мифопорождения

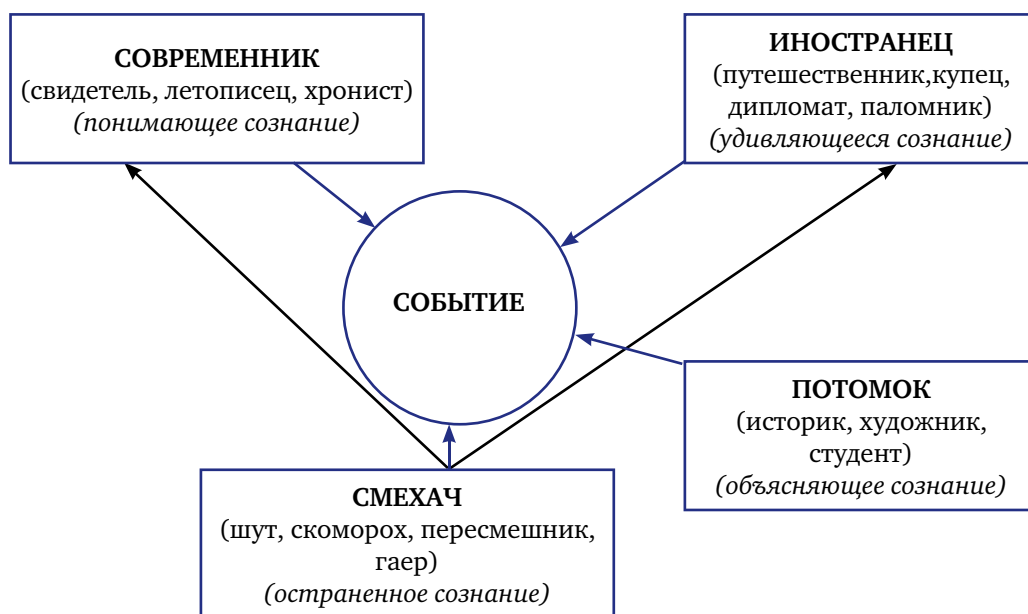


Рис. Рассмотрение исторического события с разных точек зрения

и столкновением заинтересованных мифологий. Именно в точке столкновения мифов на мгновение высекается Истина, которая живет до тех пор, пока не облачается в связный текст, где благополучно умирает в авторском письме, рождая еще одну мифологему.

Вместо учебника школьники работают с текстовым коллажем – документально-историографическим пакетом. Основной принцип технологии – работа с подлинными текстами изучаемой эпохи. Слово «текст» понимается не в узко лингвистическом, а в семиотическом смысле: остатки жилищ, предметы быта, наскальная живопись – все это *тексты*. Только в работе с подлинными остатками прошлого может быть сформулирована проблема *исторической достоверности*.

Вопросы к текстам ДИКа организуются в два уровня – репродуктивный, когда ответ лежит на поверхности документа, и творческий, когда школьник должен «вытащить» из текста скрытые факты, датировать документ, определить круг возможных авторов. Вопросы первого

уровня (репродуктивные) помогают ученику освоить и понять текст; творческий уровень работы с документом предполагает активное привлечение внетекстовой информации, учет формулярного, этикетного, лингвистического, стилистического и прочих пластов изучаемого документа.

Пафос работы с ДИКом состоит в том, что историческая действительность запечатлевает себя в текстах сложным и опосредствованным образом; у историка нет другого способа познать прошлое, как вглядываться в него сквозь «замутненное стекло» текстов.

Одной из главных линий технологии является рассмотрение исторического события в четырех аспектах – с точек зрения современника, потомка, иностранца, а также с позиции смеха.

Рассмотрим коммуникативные стратегии ДИКа, в котором каждое событие представлено в аутентичных текстах в указанных четырех ролевых позициях (рис.).

Ролевая позиция «**современник** (свидетель, летописец, хронист)» позволяет окунуться в гущу событий в качестве соучастника. Эта роль включает механизм сопереживания и дает эмоциональную окраску историческому материалу. Замечательную характеристику позиции современника событий дал итальянский ученый и писатель Умберто Эко в заметках «на полях» своего романа «Имя розы»:

Смысл исторического образования в школе заключается в выращивании исторического мышления, под которым понимается набор мыслительных стратегий, позволяющих школьнику самостоятельно выстроить интерпретацию тех или иных событий.

«Итак, я решил не только, что рассказ пойдет о средних веках. Я решил и что рассказ пойдет из средних веков, из уст летописца той эпохи... Я сел перечитывать средневековые хроники. Учиться ритму, наивности. Хронисты скажут за меня, а я буду свободен от подозрений... Так мне открылось то, что писатели знали всегда и всегда твердили нам: что во всех книгах говорится о других книгах, что всякая история пересказывает историю, уже рассказанную... Поэтому моя история могла начинаться только с найденной рукописи – что также, разумеется, представляет собой цитату. Я срочно написал предисловие и засунул свою повесть в четырехслойный конверт, защитив ее тремя другими повестями: я говорю, что Валле говорит, что Мабийон говорил, что Адсон сказал» [6, с. 24–25].

В освоении позиции «современник» ключевыми становятся вопросы о соотношении факта и версии в хронике или летописи, отбор летописцем материала (чему он отдавал предпочтение), анализ умолчаний, соотношение доммысла и вымысла в тексте, источники информации летописца (круг начитанности и «наслышанности»). Здесь могут использоваться схемы источниковедческой критики документов.

Ролевая позиция «потомок (историк, художник, студент)» позволяет дистанцироваться от события и занять по отношению к нему позу наблюдателя. Это позиция *объяснения*. Роль потомка имеет в виду две основные операции: объяснение и оценивание. При этом нельзя увлекаться оценочным подходом, который имеет способность к экспансии, к вытеснению других способов отношения к прошлому, к подмене и объяснения, и понимания поверхностным оцениванием. Исторический суд, который вершат школьники, – вещь заманчивая, но опасная. «История не должна воспитывать чувства собственного превосходства, – пишет А. Гуревич, – она должна учить взаимопониманию. Не судить, но понимать – таков девиз историка вообще и в особенности историка конца XX века» [3, с. 7]. Не судить, но объяснять – так можно определить ролевую позицию потомка.

Языком данной роли является в пределах язык современной историографии. Для языка этой позиции необходимы

некоторые теоретические (социологические, политэкономические, общеисторические) понятия, дающие возможность объективного, оценивающего, «холодного» отношения к прошлому (в отличие от «горячей» позиции современника). Однако количество этих понятий должно быть сведено к минимуму, появляться они могут только из работы с эмпирическим материалом, когда его объем требует обобщений и генерализации.

Позицию потомка-историка хорошо помогает очертить *исторический словарь*, который заводят школьники и куда заносятся и объясняются новые слова из текстов документов, новые понятия, исторические персонажи. В позиции «потомок» работает и сам школьник, когда пишет истории и создает свою версию событий.

Ролевая позиция «иностранец (путешественник, купец, дипломат, паломник)» дает возможность инокультурного взгляда на собственную культуру. Эта позиция становится особенно важной сейчас, в начале нового столетия. По мнению философа и культуролога В.С. Библера, «индивид XX века существует, сознает и мыслит в промежутке многих культур. Мыслит на той безобъемной грани, которая внекультурна и внутрикультурна, по определению, в одном и том же отношении...» [1, с. 264]. Каждая культура заинтересована в отношении узнавания / неузнавания другой культурой, преодолевая тем самым культурный изоляционизм. Как считает Ю. Лотман, «...образ некоторой культуры, зафиксированный в сознании ее партнера как своеобразный и “странный”, затем весьма часто импортируется самой этой культурой и становится ее точкой зрения на самое себя, идеальной моделью для автоконструирования» [5, с. 41]. Именно поэтому мнения иностранцев, зачастую чудовищно неточные в деталях, удивительно верно схватывают тип, характер, колорит другого народа. Высказывания иностранцев, с которыми работают школьники, должны сопоставляться с точкой зрения носителей собственной культуры, с акцентом на несовпадения и разночтения этих позиций.

Позиция *смехового снижения* (скомоорох, шут, пересмешник, гаер) – привилегированная позиция в нашей технологии. Смех как культурный феномен обладает

уникальной способностью «снимать» состояние и делать далекое и чужое своим и близким. Комическое снижение серьезной истории расширяет эмоциональную гамму обучения: кто сказал, что серьезность – единственное и эффективное эмоциональное состояние? Но ведь смех изгнан из современной школы. Наш опыт показывает, что освоение истории с помощью смеха делает ее понимание более глубоким и универсальным.

Кроме того, смеховое поведение – неискоренимое состояние подростковой субкультуры, и игнорировать этот факт означает неоправданно сужать образовательный диапазон истории. Вот почему после серьезного освоения того или иного сюжета дети читают пародии, рассматривают карикатуры, да и сами придумывают смеховые «перевертыши».

МЫСЛИТЕЛЬНЫЕ И ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ШКОЛЬНИКОВ

Данный раздел программы замещает известную формулу: знания, умения, навыки. Термин «стратегия» кажется мне более точным, потому что соединяет в органический сплав предметно-содержательный и методический компоненты, делая условным само их различие. На мой взгляд, мыслительные и поведенческие стратегии по сути совпадают с привычным уже термином *компетенции*.

Кроме того, ЗУНы (знания, умения, навыки) самим своим статусом делают ребенка *объектом*, над которым совершаются некоторые действия, – школьнику даются знания, у него формируются умения и навыки. Стратегии же в значительной степени формируются *самим* школьником благодаря тому, что ДИК дает возможность *реального выбора* из некоторого количества вариантов объяснения и понимания исторических событий. Документальный комплекс неизбежно ставит ребенка в ситуацию выбора, а значит и **поступка**, а значит и **ответственности** за сделанный выбор. Мыслительные и поведенческие стратегии (компетенции) – это, другими словами, цепочки действий и поступков школьника, которые он совершает самостоятельно.

Предметный потенциал технологии состоит в том, что ученикам средней школы впервые предлагается всерьез

приобщиться к самой сути предметной деятельности историка – добыванию фактов и складыванию из них внутренне непротиворечивого исторического описания.

Серьезность этой работы гарантирована непредсказуемостью версий и интерпретаций, могущих появиться у школьника в работе с ДИКом (это могут быть версии, конгениальные историографическим). ДИКи можно рассматривать как действующую модель современной парадигмы работы историка: они содержат аутентичные тексты изучаемого времени, а значит, включают историко-ведческий аспект – этому посвящены вопросы и задания на достоверность показаний документов (например, игровая шкала достоверности: «правда–домыслы–вымысел»). В комплексы включены фрагменты исторических сочинений и исследований – от «Повести временных лет» до современных историков, следовательно, можно говорить об историографическом компоненте. Наконец, сами задания, которые предлагаются ребятам, приближены к исследовательскому типу; неслучаен акцент на различие и даже противопоставление двух жанров – сочинения (уроки литературы) и *истории* (уроки истории). Если сочинение не только допускает, но и предполагает фантазию и вымысел, то «история» должна основываться на фактах и, где необходимо, на домысливании. Основа исторического мышления – реконструкция события по фрагментарным свидетельствам.

Если иметь в виду, что основная задача гуманитарного образования – формирование аргументированных мнений, то в документальных комплексах эта задача выполняется за счет сопоставления четырех позиций и точек зрения. При этом акцентируются несовпадения, различия указанных позиций, а также жанровых и стилевых репрезентаций этих ролей, после чего школьнику предлагается выстроить свою версию, которая неминуемо не совпадет ни с одной из известных ему точек зрения, хотя бы потому, что он вынужден занять метапозицию по отношению к ним.

Воспитательный и педагогический потенциал технологии заключается в отказе от лобовой назидательности и приемов воздействия на школьников

средствами предмета истории. Идеологическая и политическая ангажированность этого школьного предмета скомпрометировала тезис о воспитании историей. Я исхожу из того, что ни отбор героико-патриотических сюжетов из истории России, ни подчеркивание самобытности и непохожести национального пути нашей Родины *не составляют* воспитательной задачи предмета истории.

Настоящее воспитание историей, на мой взгляд, заключается в предоставлении школьнику реальной возможности *самовоспитания*, которое состоит в «примеривании на себя» исторических костюмов, масок, ситуаций. Кроме того, предмет «история» позволяет школьнику преодолеть собственный монололизм мышления, постоянно сталкиваясь с несовпадением разных точек зрения и позиций.

Когда оказывается, что древнерусский князь Святослав под пером Нестора предстает идеальным «мужем» и храбрым воином, а в описании византийского историка Льва Диакона дан как грубый варвар, поневоле придется отказаться от однозначных и прямолинейных суждений и пристально присмотреться к обоим текстам и авторским позициям. Стоит подчеркнуть, что само присутствие в исторических текстах оценочных суждений и характеристик ставит ученика в позицию этического выбора, заставляя, с одной стороны, примерять на себя исторические роли, а с другой – войти в круг тех, кто оценивает эти роли, как бы включаясь в историографическую ситуацию.

Воспитательный потенциал истории заключается в преодолении «сплюснутости» картины мира, когда нарушен баланс синхронного и диахронного восприятия действительности и сиюминутное кажется единственным. Отсюда вырастает определенный тип поведения, отразившийся в языке в выражениях типа «жить одним днем», «быть калифом на час» и дающий себя знать в потребительском отношении к жизни и окружающим. Предмет «история» придает восприятию мира новое измерение, формирует привычку заглядывать за «сегодняшний день» человека, вещи, события, а в конечном счете и за себя самого. Историзм оказывается универсальным свойством Культуры, примиряющим человека с действительностью. «Про-

шедшее – не корректурный лист, а нож гильотины, – писал А.И. Герцен, – после его падения многое не срывается и не все можно поправить. Оно остается как отлитое в металле... Прошедшее имеет свои права, оно факт, с ним надобно *сладить*, а не забыть его» [2, с. 127].

Воспитательный потенциал такого подхода особенно явно обнаруживается в пропедевтических темах: «Имя и родословная», «Мой дом, моя улица, мой город», задача которых – вернуть школьникам ощущение исторического времени и пространства.

Единственным запрещением является идеологическое воздействие на учеников, которое отбирает свободу выбора или предопределяет этот выбор тогда, когда он еще не осознан.

Интегративный потенциал документальных комплексов состоит в том, что помещенные в них тексты в значительной степени многожанровые и являются литературными или изобразительными произведениями.

Основа исторического мышления – реконструкция события по фрагментарным свидетельствам.

В новой технологии исторического образования интегративные уроки или курсы понимаются не как сюжетно-тематические пересечения («Слово о полку Игореве» по литературе, Киевская Русь XII в. по истории), и не как синхронизация разных предметов. Интеграция, на мой взгляд, состоит в одновременной работе учителей разных предметов (например, истории и литературы), в идеале – с одним и тем же текстом, но историк работал бы с ним как с историческим источником, а словесник – как с художественным произведением. В результате было бы заметно несовпадение способов их работы: для историка текст играет роль *средства*, с помощью которого он может реконструировать затекстовую реальность – Прошлое, для учителя литературы, напротив, текст превращается в произведение, т.е. становится предметом изучения и освоения. Подчеркивая несовпадение способов работы историка и словесника, можно обнаружить нетривиальные зависимости и межпредметные корреляции. Благодаря несовпадению способов работы историка и филолога (особенно наглядное

на одном тексте-произведении) удается отметить неслучайность предметного разделения и плодотворность столкновения разных методологий в пространстве одного урока.

Документальные комплексы позволяют проводить интегративные уроки истории и литературы (летописи, историческая проза, поэтические и прозаические тексты домашнего чтения). Возможны уроки истории и русского языка (анализ лексики, фразеологизмов, синтаксиса и риторики архаичных текстов). Плодотворны интегративные уроки истории и изобразительного искусства (иллюстрирование написанных школьниками историй, освоение древнерусской книжной миниатюры, изготовление предметных реконструкций).

Эстетический потенциал документальных комплексов обусловлен уже тем, что основу пакета составляют реальные «остатки» прошлого, что обеспечивает «эстетику подлинности». Кроме того в качестве полноправных наряду с документами в ДИК включаются художественные произведения и историческая публицистика. Документальный слой комплексов может давать несколько «осколочное» видение эпохи. Задача художественных и историко-публицистических текстов – «склеивать» разрозненные сведения и впечатления в органическую картину. Чтобы не разрушать художественность текстов для домашнего чтения, к ним, как правило, не ставятся вопросы и не предлагаются задания.

*

Дальнейшее обдумывание системы исторического образования подвело меня к идее *эгоистории*. Должен заметить неточность этого выбранного слова, его наполненность иными значениями. Вероятно, более подходящим словом является английское *Self-history*. Система исторического образования составляет лишь первый слой *эгоистории*, под которой я понимаю следующие три взаимосвязанные линии.

1. *Создание возможности для любого человека сформулировать свою версию исторических событий с помощью документальных комплексов.* Принципы собирания комплексов вынесены за рамки политических или историографических пристрастий составителя, и потому та-

кой документальный пакет становится основой для разных, но равноправных версий-интерпретаций. С помощью освоения авторской позиции преодолевается отчуждение человека от далеких и непересекающихся с его интересами событий. Авторская интерпретация возникает как сложный сплав знаний, мнений и убеждений, причем в учебной коммуникации происходит столкновение версий, и каждый участник имеет возможность соотнести свое видение с иными точками зрения.

2. *Отношение к собственной жизни и описание ее как некоторой реальной истории.* Современная культура утратила такие мощные формы личностного предъявления себя-в-мире, как эпистолярная, дневниковая, мемуарная культуры. Преобладание устных и визуальных форм, вытеснивших письменную речь, ограничило сферу предъявления себя-в-мире. Эгоистория могла бы компенсировать эту лауну, а в учебной деятельности школьника могла бы стать рефлексивной формой, помогающей ребенку разобраться в своей становящейся биографии.

3. *Поиск подобий между глобальной историей и самоисторией.* Эти соизмерения собственных действий и поступков с «корпусом поступков» человечества могли бы превратить «воспитание историей» из педагогического заклинания и историографических натяжек (акцентирование героико-патриотических сюжетов) в реальную практику. По словам Ю.М. Лотмана, «история, отраженная в одном человеке, в его жизни, быте, жести, изоморфна истории человечества» [4, с. 321].

Так называемое массовое изучение истории чаще всего связано с запоминанием и усвоением большого количества фактов и «исторических закономерностей». Однако еще К. Поппер показал тщетность поиска универсальных законов истории, так же, как в историографии все позитивистские и сциентистские модели оказались бессильны перед натиском постмодернистского вызова.

Эгоистория, на мой взгляд, может решить проблемы, связанные с историческим образованием, и шире – с историческим самосознанием современного общества. Драматическая отчужденность обычного человека от Истории обуслов-

лена несоизмеримостью объемов глобальной истории человечества и конкретной человеческой жизни. Великие события и биографии выдающихся личностей – это «не про маленького человека» и «не для него».

В то же время историческое самознание человека оказывается в сильнейшей зависимости от узкой касты профессиональных историков, подверженных не только корпоративным стереотипам, но и идеологическим и политическим пристрастиям. Авторы частных и всеобщих «историй», по сути дела, манипулируют историческим сознанием целых народов – прежде всего через учебники. Не случайно все тоталитарные режимы подвергали тщательной цензуре учебники истории, не допуская разночтений в концептуальных основаниях. Этой ситуации отчасти помогал промежуточный статус историографии – и не наука, и не искусство. Историографический дискурс в силу своей промежуточности не сумел обособить корпус текстов, подобный списку классических художественных произведений, не подвластный политической конъюнктуре.

Рядом с профессиональной историографией всегда существовала стихийная, наивная, «фольклорная» историография – анекдоты, предания, «случаи», версии, характеристики исторических деятелей. Профанный характер этой «народной историографии» окупается ее массовостью и убедительной силой. В современной культуре, собственно, нет иного способа предъявления своих исторических представлений для непрофессионалов, тогда как потребность в этом весьма велика.

Мечта о бессмертии получила новый импульс в связи с опытами по биологическому клонированию живых организмов. Но физическое бессмертие нарушает естественные и божественные ограничения, налагаемые на человеческую жизнь. Иное дело – историко-культурное бессмертие, которое может быть осуществлено с помощью эгоисторических схем и современных информа-

ционных систем. Частная жизнь человека, представленная в виде эгоистории, дождется когда-нибудь своего читателя, и тот самый момент, когда потомок ее востребует (может быть для того, чтобы сверить свой выбор в схожих обстоятельствах, может быть, наоборот – совершить противоположный поступок), – этот момент и будет воскрешением и работой после смерти. Дело не в повторении чьих-то прошлых дел и поступков, и не в том, чтобы выстроить биографические симметрии. Смысл эгоистории – в попытке придать своей частной жизни историко-культурный объем, опереться на толщу биографического и культурного корпуса всего человечества.

Используя компьютер и информационные сети, можно придать эгоистории всеобщий характер, приобщая к этому направлению всех желающих. В образовательных системах эгоистория могла бы стать интегрирующим гуманитарным предметом.

В качестве послесловия: только что мы закончили, вместе с подмосковной Павловской гимназией, on-line версию мультимедийной образовательной среды «Моя история России».

ЛИТЕРАТУРА

1. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. М.: Изд-во политической литературы, 1991. [Электронный ресурс]. URL: http://sbiblio.com/biblio/archive/bibler_ot/03.aspx
2. Герцен А.И. Былое и думы. Ч. 4–5. М.: ГИХЛ, 1958. [Электронный ресурс]. URL: http://www.azlib.ru/g/gercen_a_i/text_0140.shtml
3. Гуревич А.Я. Историк конца XX века в поисках метода: Вступительные замечания // Ежегодник «Одиссей». М., 1996.
4. Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре. СПб.: Искусство – СПб, 1994.
5. Лотман Ю.М. Непредсказуемые механизмы культуры. Таллинн: TLU Press, 2010.
6. Эко У. Заметки на полях «Имени розы». СПб.: Symposium, 2003.

Рефлексивно-деятельностная педагогика: пути и возможности

72

Современные социо-гуманитарные науки предлагают новые подходы, оригинальные концепции, конструктивные технологии, которые необходимо использовать для разработки эффективных путей, средств и возможностей

возрождения творческого потенциала образовательной системы. Большой потенциал заложен в таких новых областях человекознания, как рефлексивно-гуманитарная психология, рефлексивно-системная акмеология и рефлексивно-деятельностная педагогика [12; 17].

Рефлексивно-деятельностная педагогика является одной из новаций человекознания рубежа XX–XXI вв. (Н.Г. Алексеев, В.В. Давыдов, Ю.В. Громыко, И.С. Ладенко, В.В. Рубцов, И.Н. Семёнов, Г.П. Щедровицкий и другие) [1; 17; 22]. Она возникла в результате взаимодействия общей педагогики (В.В. Краевский, М.Н. Скаткин, В.В. Столетов), педагогической психологии (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин), рефлексивной психологии (И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов), рефлексивной акмеологии (О.С. Анисимов, А.А. Деркач, И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов) и рефлексивной педагогики (Н.Г. Алексеев, О.С. Анисимов, И.М. Войтик, Б.З. Вульф, В.В. Давыдов, Г.И. Давыдова, А.А. Деркач, С.В. Дмитриев, В.М. Дюков, Ю.Н. Кулюткин, О.И. Лаптева, С.Д. Не-

веркович, Я.А. Пономарев, Г.Ф. Похмелкина, Ю.А. Репецкий, И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов, Г.С. Сухобская, А.В. Сухоруков, В.Н. Харькин и другие).

В рефлексивно-деятельностной педагогике разрабатываются инновационные пути, средства и технологии, направленные на развитие (саморазвитие) творческого потенциала субъектов образовательного процесса, в частности, рефлексивно-деятельностные технологии профессионального развития, рефлексивно-игровые и тренинговые методы профессиональной подготовки обучающихся (Т.Г. Болдина, Л.Ф. Вязникова, И.Е. Задорожнюк, Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, И.В. Орлова, Ю.П. Поваренков, Г.Р. Позова, И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов и другие) [2; 9; 13; 19]. В настоящее время активно осуществляются теоретические и экспериментальные разработки по проблеме развития рефлексивных способностей будущих педагогов и психологов в процессе профессионального самоопределения и организации их учебно-познавательной деятельности (Э.Ф. Зеер, Л.М. Митина, Н.И. Орлова, Л.В. Подымова, И.А. Савенкова, И.Н. Семёнов, В.А. Сластёнин, Н.С. Чернышева и другие) [9; 14; 16; 20].

Для рефлексивно-деятельностных технологий профессионального развития характерны:

- рефлексивный подход к организации учебно-познавательной деятельности обучающихся, который предполагает создание рефлексивной образователь-

ной среды, способствующей осознанию ими собственных задач в каждой конкретной образовательной ситуации;

- содержательный рефлексивный анализ учебного материала с целью выделения различных инвариантов, которые позволяют обучающимся самостоятельно планировать и осуществлять учебно-познавательную (учебно-профессиональную деятельность) деятельность;
- использование образовательных технологий, ориентированных на тренировочные цели: вначале личностные, потом профессионально-значимые;
- применение дидактических методов и приемов, направленных на организацию самоуправления обучающимися своим личностным и профессиональным развитием, на активизацию у обучающихся самостоятельности и творчества в поиске путей и средств решения своих личностных и профессионально-значимых проблем;
- внедрение организационных форм учебно-познавательной деятельности обучающихся, активизирующих такие рефлексивные механизмы личностного и профессионального саморазвития, как рефлексивный анализ, рефлексивная оценка, рефлексивный контроль и др. (Н.Г. Алексеев, О.С. Анисимов, Ю.В. Громыко, В.В. Давыдов, С.Д. Неверкович, И.Н. Семёнов, А.А. Тюков, Г.П. Щедровицкий и другие).

Ведущие представители рефлексивной психологии творчества считают, что наибольшую эффективность с точки зрения культивирования рефлексии и рефлексивных механизмов творческого мышления могут иметь *игрорефлексика* и *рефлепрактика*, основанные на ценностях гуманистического подхода и гуманитарно-культурологической методологической ориентации ([15; 19] и др.).

Основу разработки технологии игрорефлексии составляют изучение и анализ прикладных исследований, посвященных апробированию и внедрению рефлексивно-инновационных методов и технологий развития профессионализма и творческого потенциала специалистов (И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов, Г.И. Давыдова, Т.Г. Болдина, В.М. Дюков, О.Д. Ковшуро, Ю.А. Репецкий, Е.П. Варламова, В.Г. Аникина и другие) [4; 6; 15; 19].

Ценность рефлексивно-инновационных методов, разрабатываемых в рефлексивно-деятельностной педагогике и акмеологии,

состоит в том, они направлены на интенсивное осмысление и преобразование личностно-профессионального опыта обучающихся [2; 13; 16]. Основным условием достижения подобного результата считается создание *рефлексивной образовательной среды*, способствующей культивированию рефлексии и развитию рефлексивных способностей человека как субъекта деятельности. В мышлении это наличие проблемно-конфликтной ситуации, в деятельности – установка на кооперирование, а не на конкуренцию, в общении – на отношения, подразумевающие доступность собственного опыта человека для другого и открытость опыта другого для себя. Создание рефлексивной среды связано с включением, открытием для осмысления всех компонентов деятельности: предметно-интеллектуального, организационно-регулятивного, коммуникативно-кооперативного, личностно-мотивационного. Целостное построение рефлексивной среды создает благоприятный психологический климат, позволяющий каждому участнику группы раскрыться и максимально обогатить свой творческий потенциал. Игровая рефлексивная среда открывает возможное поле для осознанного выбора перспектив в плане ценностей, смыслов, форм и средств самореализации и саморазвития, дает возможность выработать уникальный способ жизнетворчества, опробовать его, выявить конструктивный потенциал и перенести из особых условий игрорефлексии в другие области и сферы жизни человека [16; 19].

Ценность рефлексивно-инновационных методов, разрабатываемых в рефлексивно-деятельностной педагогике и акмеологии, состоит в том, они направлены на интенсивное осмысление и преобразование личностно-профессионального опыта обучающихся. Основным условием достижения подобного результата считается создание рефлексивной образовательной среды.

Эффективность игрорефлексии и рефлепрактики многократно доказана в опытно-экспериментальных исследованиях представителей рефлексивной психологии и акмеологии и ни у кого не вызывает сомнений. Вся пробле-



об авторе



В.М. Дюков, руководитель Красноярского филиала Института рефлексивной психологии творчества и гуманизации образования Международной академии гуманизации образования, научный руководитель Фонда инновационных идей «Форсайт», кандидат психологических наук, доцент, профессор РАЕ



об авторе



Г.С. Пьянкова,
директор
Института
психологии,
педагогике и
управления
образованием
Красноярского
государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, кандидат психологических наук, доцент, профессор РАЕ

ма состоит в том, что система профессионального образования, испытывая огромный дефицит в организации интенсивно-инновационных методов развития рефлексивной культуры, не имеет возможностей для широкого практического внедрения игрорефлексик и рефлепрактик. Одной из причин такого положения является дефицит профессионально-компетентных психологов-игрорефлексиков, которые являются носителями высокой рефлексивной культуры, способны создавать и реализовывать различные методики, построенные на основе рефлексивного проживания опыта, а также управлять процессами внутри- и межгруппового взаимодействия.

Активное внедрение в современный образовательный процесс информационных технологий сделало реально возможным их использование с целью развития рефлексивных способностей обучающихся и обучающихся. Так, например, под руководством Е.В. Доманского и А.В. Хуторского через Интернет реализуются курсы дистанционного обучения для учителей, желающих овладеть технологией организации различных форм и способов рефлексии учащихся на уроке. Занятия в системе дистанционного обучения проводятся на основе организационно-деятельностных методов обучения. В процессе выполнения программы курсанты получают знания по психологии рефлексии в объеме, необходимом для овладения техниками рефлексивного управления учебно-познавательной деятельностью учащихся. Кроме этого интерактивные формы проведения дистанционных занятий способствуют развитию у педагогов собственной рефлексии, помогающей впоследствии решать свои профессиональные проблемы, включая проблемы педагогического творчества и профессиональной самореализации.

В свете современной психологии профессионального развития образование и становление человека как профессионала на любой стадии должно иметь в виду развитие не только знаний, умений, навыков (в рамках общеобразовательных и профессиональных дисциплин, согласно определенному образовательному стандарту), но и таких компетенций, как интеллектуальные и творческие способности, профессио-

нальные намерения, личностные и профессионально важные качества (ПВК). Среди таких ПВК, как ответственность, самостоятельность, организованность, инициативность, креативность, готовность к самопознанию и саморазвитию, которые необходимы современному человеку для успешного осуществления любой профессиональной деятельности, центральное место принадлежит рефлексии (рефлексивности).

Таким образом, перед современным профессиональным образованием ставится задача формирования у обучающихся принципиально *новых конструкций профессионального образования (компетентностей, компетенций и метапрофессиональных качеств)*, которые будут действительно обеспечивать конкурентоспособность субъекта профессиональной деятельности на рынке труда ([4; 18] и др.). Решение данной задачи становится возможным только при условии организации обновленной развивающей и саморазвивающей профессионально-образовательной среды. Требованиям, предъявляемым к организации такой образовательной среды, в наибольшей степени отвечает организация *рефлексивной профессионально-образовательной среды*, в основе которой лежит *лично-ориентированный подход к образованию человека как будущего профессионала*.

В свете лично-ориентированного подхода будущий профессионал рассматривается как носитель духовно-нравственных ценностей, активный субъект, реализующий в профессии свой способ жизнедеятельности, готовый самостоятельно определять профессиональные и жизненные задачи, принимать на себя ответственность за их решение, проявлять творчество и выходить за пределы нормативной деятельности.

Организация рефлексивной профессионально-образовательной среды, построенной на основе лично-ориентированного (развивающего) подхода, предполагает:

- отношение к обучающимся как активным субъектам своего личностного и профессионального развития и саморазвития;
- учет возрастных и индивидуально-неповторимых личностных особенностей обучающихся;

- оптимальное соотношение обучения (воспитания) и развития;
- совершенствование средств, форм и методов обучения (воспитания);
- использование современных образовательных технологий индивидуализированного и дифференцированного учебного взаимодействия обучающихся и обучающихся как взаимодействующих субъектов процесса профессионального образования;
- активизацию рефлексивных механизмов профессионального саморазвития и профессионального самосовершенствования;
- создание системы объективной оценки качества результатов профессионального образования, включающей не только мониторинг знаний компетенций обучающихся, но и развитие у них профессионально важных качеств и личностных новообразований ([6–10; 13; 20; 21] и др.).

В технологическом и методическом планах личностно-ориентированный подход в профессиональном образовании (так же как и в общеобразовательной школе) предусматривает проблемно-поисковое изложение педагогом учебного материала, использование активных социально-психологических методов обучения, внедрение системы тьюторства и индивидуального психолого-педагогического сопровождения каждого обучающегося. Между тем анализ инноваций, реализуемых в системе современного общего и профессионального образования, показывает, что на практике существует дефицит образовательных технологий, способствующих активизации рефлексивных механизмов саморазвития и самосовершенствования обучающихся.

Чтобы рефлексивные механизмы профессионального саморазвития и самосовершенствования начали активно действовать, необходимо перейти на *рефлексивное управление образовательным процессом*. Оно связано с такими факторами влияния на развитие личности, при которых человек осознает смысл своих действий. В отличие от традиционного процессного управления (уроком, школой, образовательным учреждением) рефлексивное управление (уроком, личностью, школой и т.д.) требует постановки обучающегося в позицию активного субъекта собственной

учебно-познавательной деятельности и развитие у него способности к самоуправлению, т.е. предполагает *управление процессами управления, которое осуществляет сам обучающийся*. Осознанная потребность в саморазвитии формирует у обучающихся внутренний настрой (мотив) на целенаправленную преобразующую деятельность. Исходным началом внутренней мотивации, которая усиливается по мере развития образовательных потребностей, является *рефлексивное сознание*. Вслед за развитием самосознанием начинают развиваться процессы *самоопределения, самовыражения, самоутверждения, самореализации, саморегуляции*. Эти глубинные психические процессы и составляют рефлексивную природу саморазвития личности.

В технологическом и методическом планах личностно-ориентированный подход в профессиональном образовании предусматривает проблемно-поисковое изложение педагогом учебного материала, использование активных социально-психологических методов обучения, внедрение системы тьюторства и индивидуального психолого-педагогического сопровождения каждого обучающегося.

Технология работы педагога, опирающегося на рефлексивно-управленческий подход, состоит, таким образом, в том, что он не столько учит, воспитывает в традиционном смысле, сколько актуализирует, стимулирует стремление, мотивацию обучающихся к личностному и профессиональному развитию, дальнейшему росту и самосовершенствованию.

Любые педагогические задачи – это задачи по управлению не только деятельностью обучающихся, но собственной профессиональной деятельностью обучающего, поскольку педагогическая деятельность по своей природе сама является рефлексивной. Рефлексивное управление педагогической деятельностью и общением составляет основу самосовершенствования и саморазвития педагога как профессионала.

Образовательная практика показывает, что обучающиеся также нуждаются в развитии рефлексивных процессов, рефлексивных способностей и профессиональной рефлексии. Так, И.В. Орлова, занимаясь

исследованием проблемы профессионального самопознания и развития рефлексивных способностей педагогов, определила, что необходимыми условиями для развития профессиональной педагогической рефлексии являются:

1) наличие рефлексивной профессионально-образовательной среды и рефлексивного сообщества;

2) специально организованная рефлексивная деятельность обучающихся и педагога;

3) активизация отношений между участниками рефлексивной деятельности;

4) актуализация рефлексивности педагога. При этом преподаватель сам должен быть способным подвергать свою деятельность рефлексии и критериальной перестройке, а при построении и организации деятельности опираться не на стихию смыслов и эмоций, а на четкое и однозначное содержание понятий и категорий [9].

Благодаря рефлексии педагог выходит из поглощения самой профессией, имеет возможность посмотреть на нее с позиции другого человека, выработать соответствующее отношение к ней и, наконец, занять позицию вне ее, над ней для суждения о ней.

Наличие рефлексивной профессионально-образовательной среды предполагает некую систему условий развития личности, открывающую перед ней возможность самоисследования и самокоррекции социально-психологических и профессиональных ресурсов. Основными направлениями работы в рефлексивной среде выступает работа с экзистенциальными феноменами, смыслами, ценностями; осуществление психологически безопасной (безоценочной) диагностики профессиональных качеств и использование полученных результатов для своего профессионального совершенствования; развитие творческой уникальности личности. Функция подобного рода среды состоит в стимулировании сотворчества, создании условий выбора, в результате чего происходит изменение представлений и обучающегося и педагога о себе как о личности и профессионале.

Специально организованная совместная рефлексивная деятельность обучаю-

щихся и педагога должна иметь целенаправленность, преобразующий характер, предметность, осознанность; общность в построении способов, процесса деятельности и ее конечных результатов.

Активизация отношений между участниками рефлексивной деятельности предполагает, что и преподаватель, и обучающийся выступают субъектами деятельности, когда их общая деятельность протекает синхронно и каждый дополняет и обогащает деятельность друг друга, сохраняя своеобразие своих действий. Именно в таких взаимных переходах субъектно-объектных отношений, подчеркивает И.В. Орлова, и заключены механизмы развития профессиональной рефлексии и обучающихся и педагога. Результатом таких отношений в рефлексивной деятельности и становится взаимопонимание, сотрудничество, сотворчество.

Актуализация рефлексивности педагога предполагает, что благодаря рефлексии педагог выходит из поглощения самой профессией, имеет возможность посмотреть на нее с позиции другого человека, выработать соответствующее отношение к ней и, наконец, занять позицию вне ее, над ней для суждения о ней. Актуализированная рефлексивность педагога позволяет ему преодолевать педагогический эгоцентризм. Найденный заново личностный смысл дает перспективу для внутренних изменений, ломки устаревших стереотипов, открывает путь для дальнейшего роста [9].

Рассматриваемые условия развития профессиональной педагогической рефлексии были успешно реализованы И.В. Орловой в рефлексивном тренинге для педагогов, направленном на развитие рефлексивных умений, рефлексивных процессов, рефлексивной компетентности, рефлексивной культуры и рефлексивного слушания. Таким образом, И.В. Орлова опытным путем подтвердила, что рефлексивное управление образовательным процессом способствует развитию рефлексивности как у обучающихся, так и у обучающихся. В процессе рефлексивного управления педагог не только рефлексивно отображает «внутреннюю картину мира», которой обладает учащийся, но целенаправленно ее преобразовывает, углубляет, расширяет, развивает. По убеждению

И.В. Орловой, подобного рода преобразования могут осуществляться только в результате активной рефлексивной деятельности самого учащегося. Педагог же должен строить свое управление этой деятельностью. В процессе такого управления педагог отбирает, уточняет и перепроверяет свои действия, что выражается в сомнениях, в выдвижении гипотез, постановке вопроса (самому себе), уточнении. Именно такое управление деятельностью другого человека и принято называть рефлексивным. Таким образом, рефлексивное управление учебно-познавательной деятельностью обучающихся составляет основу самосовершенствования педагогической деятельности, педагогического общения, профессионально-важных личностных свойств учителя [9].

В современных социально-экономических условиях, когда образовательные процессы (обучение, воспитание, развитие) осуществляются в сложноорганизованных социокультурных системах (школах, вузах, учебно-тренинговых группах), функционирующих в динамично изменяющейся социо-технической среде, проблемы рефлексивного управления указанными системами (и рефлексивным управлением образовательным процессом, в частности) приобретают особую актуальность.

При организации рефлексивного управления образовательными процессами в социокультурных системах необходимо учитывать разработки ученых, касающиеся этапов и уровней рефлексивного управления. Традиционно принято рассматривать рефлексивное управление в рамках инженерно-психологического и социо-технического подхода (Г.П. Щедровицкий, Н.Г. Алексеев, В.А. Лефевр, И.С. Ладенко и другие) [22].

Так, Н.Г. Алексеев и В.Г. Поляков, авторы концепции рефлексивной деятельности, отмечали, что рефлексивное управление в социо-технических системах включает три этапа. На I этапе на основе текущей и базовой информации происходит остановка деятельности и ее рефлексивное направление на себя. Текущая информация состоит из объектной (характеризующей объект управления) и субъектной (поступающей из средств массовой коммуникации). Актуализируется базисная информация, представ-

ляющая комплекс установок участников системы. На II этапе формируются нормы и правила управленческой деятельности, которые далее формализуются. На III этапе происходит завершение процесса рефлексивного управления, результатом которого является формирование оргпроекта, отражающего уровень взаимодействия специалистов друг с другом и с комплексом средств управленческой деятельности.

С позиций психолого-педагогического подхода специфику рефлексивного управления необходимо рассматривать с точки зрения роли человеческого фактора. В рамках данного подхода при определении возможностей оптимизации рефлексивного управления образовательными системами нужно учитывать интеллектуально-личностные особенности субъектов образовательного процесса (И.Н. Семёнов).

С точки зрения И.Н. Семёнова и Т.Г. Болдиной [13; 16], целесообразно различать *три уровня рефлексивного управления образовательными процессами*:

На I – *субъектном (субъектно-рефлексивном)* – уровне рефлексивное управление осуществляется личностью и педагога, и учащегося относительно собственных психических процессов (внимания, памяти, мышления, воображения), своего поведения и деятельности (игровой, познавательной, трудовой, профессиональной, социальной), а также своим саморазвитием, самообразованием и общением, коммуникацией, кооперацией с партнерами в группах и коллективах. Такого рода субъектно-рефлексивное управление предполагает как социальную перцепцию протекания указанных психических процессов и состояний личности, так и рефлексивно-психологическую саморегуляцию на основе самопознания, самопонимания и саморазвития.

На II – *групповом (рефлексивно-групповом)* – уровне осуществляется рефлексивное управление личностными взаимоотношениями людей, их внутригрупповым взаимодействием, совместной коллективно-распределенной деятельностью, а также процессами коллективообразования и способами социально-профессионального функционирования. При таком управлении необходимы осознанное понимание личностно-деятельностных установок

Таблица
Соотнесение уровней рефлексивного управления образовательным процессом и типов рефлексии (по И.Н. Семёнову и Т.Г. Болдиной)

Типы рефлексии	Уровни управления		
	I (субъектно-рефлексивный)	II (рефлексивно-групповой)	III (социально-рефлексивный)
Интеллектуальная	+		+
Личностная	+		
Коммуникативная		+	+
Кооперативная		+	+
Культуральная	+		+
Экзистенциальная	+		

партнеров и реконструкция их социально-профессиональных позиций.

На III – *социальном (социально-рефлексивном)* – уровне рефлексивное управление осуществляется относительно социальных норм, регламентирующих правила организации социальных систем, структур и институтов, где циркулируют потоки различного рода информации, документации, приказов и распоряжений, которые обеспечивают прогнозирование, планирование, проектирование и программирование функционирования социо-технических систем, социально-экономических и социокультурных структур, организаций, учреждений и систем. При социально-рефлексивном управлении необходимы отражение понимания и рефлексия сути состояний, взаимодействий и динамики развития указанных структур и систем.

С позиции рефлексивной психологии, акмеологии и педагогики творчества характеристика специфических особенностей рефлексивного управления, осуществляющегося в образовательных процессах, предполагает соотнесение с принятой в отечественной психологии типологии рефлексивных процессов. Как показывает таблица, если при субъектно-рефлексивном управлении образовательным процессом преобладают типы интеллектуально-личностной и экзистенциально-культуральной рефлексии, а при рефлексивно-групповом управлении – тип коммуникативно-кооперативной рефлексии, то при социально-рефлексивном управлении – интеллектуально-коммуникативные и культурально-кооперативные типы рефлексии.

Выделение в современной рефлексивной психологии регулятивного типа рефлексии позволяет рассматривать

IV уровень рефлексивного управления – *рефлексивно-личностный* (И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов) [16; 19]. Он базируется на общепсихологическом принципе переосмысления, т.е. собственно рефлексии человеком себя (как личности) и содеянного собою (как деятелем) в процессах поиска, принятия и осуществления управленческих решений как действенно-смыслового поля личностно-профессионального самоопределения и самореализации. Согласно этому принципу, в процессе осуществления управленческой деятельности происходят изменение и развитие ее субъекта. При этом он должен сам отслеживать эти изменения, рефлексировать их и, переосмысляя себя в связи с этим, учитывать отрефлексированные самоизменения как личностный фактор поиска, принятия и реализации управленческих решений и воздействий. Большое значение на этом уровне рефлексивного управления имеют профессионально-этические критерии и ценностно-нравственные основания принятия ответственных управленческих решений, поскольку они непосредственно касаются конкретных людей – либо их осуществляющих, либо оказывающихся в сфере управленческих воздействий (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалёв, А.А. Деркач, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина) [3; 11].

Таким образом, профессиональная реализация каждого типа рефлексии и соответствующих ему уровня и способа рефлексивного управления предполагает определенную культуру со стороны осуществляющего его субъекта и требует наличия у него следующих видов профессиональной рефлексивной компетентности: рефлексивно-личностной, социально-перцептивной, процедурно-

деятельностной и социально-правовой. Исследования, проведенные в условиях оперативного управления образовательными процессами, показали необходимость взаимодействия всех четырех выделенных видов профессиональной рефлексивной компетентности для эффективности функционирования профессионала-управленца, его развития и самосовершенствования (И.Н. Семёнов, Т.Г. Болдина). Все вышесказанное, несомненно, имеет непосредственное отношение и к педагогам профессионального образования, которые в соответствии с современными образовательными инновациями призваны осуществлять управление рефлексивными процессами как обучающихся, так и своими собственными.

В целом анализ современных психолого-педагогических и акмеологических подходов и предпринимаемых мер к обеспечению эффективного управления, организации, контроля и оценки качества подготовки будущих специалистов на разных стадиях их профессионального образования позволил нам выделить следующие условия создания рефлексивно-развивающей профессионально-образовательной среды:

1) образовательный процесс в профессионально-образовательном учреждении как социально-технической системе, выполняющей государственно-общественный заказ по подготовке профессионалов нового типа, должен осуществляться в субъектно-субъектной модели, которая предполагает отношение к обучающемуся как к личности, субъекту деятельности;

2) обучающим необходимо перейти к рефлексивному управлению профессионально-образовательной деятельностью, которое предполагает, что взаимоотношения между субъектами образовательного процесса должны носить характер сотрудничества и партнерства. Следовательно, соответствующая управленческая деятельность на всех иерархических уровнях должна трансформироваться из субъектно-объектных в субъектно-субъектные отношения на рефлексивной основе;

3) руководителям и педагогам профессионально-образовательного учреждения в процессе развития личности каждого воспитанника следует выпол-

нять стимулирующую функцию. При этом в качестве первоочередной задачи в процессе подготовки творческого инициативного профессионала должна выступать организация обучающими рефлексивно-мотивационного механизма стимулирования, обеспечивающего эффективную и результативную деятельность всех участников образовательного процесса;

4) для запуска рефлексивно-мотивационных механизмов профессионального самоопределения, саморазвития и самосовершенствования обучающихся необходимо, чтобы обучающие активно осваивали инновационные рефлексивно-образовательные технологии и систематически использовали их в процессе профессионального развития личности и творческой индивидуальности обучающихся как субъектов учебно-профессиональной деятельности.

Вместе с тем следует признать, что при всей эффективности интенсивно-инновационных групповых методов развития рефлексивной культуры вне поля зрения остается конкретная личность (индивидуальность) обучающихся и обучающихся.

В связи с этим одним из перспективных направлений развития рефлексивно-деятельностной педагогики в рамках вузовской науки и образования может стать разработка модели и рефлексивных технологий психологического сопровождения и содействия профессиональному становлению взаимодействующих субъектов образовательного процесса на основе рефлексивно-гуманитарной психологии и рефлексивно-системной акмеологии ([5; 10; 11; 17] и др.).

ЛИТЕРАТУРА

1. Громько Ю.В. Мыследеятельность: Курс лекций в трех книгах. М.: Пушкинский ин-т, 2005.
2. Давыдова Г.И. Методы рефлексивно-диалогического развития мышления и личности // Рефлексивные процессы и управление (7–9 окт. 2003 г.): Тез. 4-го Междунар. симп. М., 2003. С. 33–36.
3. Деркач А.А., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Психолого-акмеологические основы изучения и развития рефлексивной культуры госслужащих. М.: РАГС, 1998.

4. Дмитриева Е.Н. К проблеме определения оснований становления целостной личности будущего педагога в процессе его профессиональной подготовки в вузе // Мир психологии. 2004. № 4. С. 179–183.
5. Костюков Н.Н., Семёнов И.Н. Психолого-педагогическая концепция модернизации профессионального образования в вузе // Пути, средства, возможности модернизации образовательной системы: Мат-лы научно-практической конференции 24–25 апреля 2009 г. М.: РАО, АПСН, 2009. С. 308–316.
6. Матросов В.Л. Педагогическое образование: стратегия развития // Высшее образование сегодня. 2004. № 9. С. 6–10.
7. Меньшикова Л.В. Роль психологической службы вуза в развитии индивидуальности студентов // Психологический универсум образования человека ноэтического / Под науч. ред. В.И. Кабрина, Э.И. Мещеряковой. Томск: Водолей, 1999. С. 146–154.
8. Орлов А.А. Динамика личностного и профессионального роста студента педвуза / А.А. Орлов, Е.И. Исаев, И.Л. Федотенко, И.М. Туревский // Педагогика. 2004. № 3. С. 53–60.
9. Орлова И.В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии. СПб.: Речь, 2006.
10. Пьянкова Г.С. Развитие профессиональной рефлексии. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2009.
11. Рефлексивная акмеология творческой индивидуальности: Учеб-метод пособ. / А.А. Деркач, И.Н. Семёнов, А.Ф. Балаева. М.: РАГС, 2005.
12. Рефлексивный подход к психологическому обеспечению образования: Сб. статей / Под общ. ред. А.В. Карпова, И.Н. Семёнова; отв. ред. В.К. Солондаев. М.; Ярославль: Ремдер, 2004.
13. Рефлексивно-организационные аспекты формирования мышления личности в образовании и управлении / И.Н. Семёнов, Г.И. Давыдова, Т.Г. Болдина и др. М.: ИРПТиГО, 2003.
14. Савенкова И.А., Семёнов И.Н. Рефлексивно-психологические аспекты активизации профессионального самоопределения студентов – будущих психологов: монография. Сочи: НОЦ РАО, 2005.
15. Семёнов И.Н. Рефлексивная психология творчества: концепции, экспериментатика, практика // Психология. Журн. Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 4. С. 65–73.
16. Семёнов И.Н., Савенкова И.А. Рефлексивно-психологические аспекты развития и профессионального самоопределения личности // Мир психологии. 2007. № 2. С. 203–216.
17. Семёнов И.Н. Рефлексивная психология, акмеология и педагогика как средства возрождения образовательной системы // Пути, средства, возможности модернизации образовательной системы: Мат-лы научно-практич. конф. 24–25 апреля 2009 г. М.: РАО, АПСН, 2009. С. 338–348.
18. Симановский А.Э. Структура профессионально важных качеств учителя, необходимых для организации творческого обучения // Мир психологии. 2002. № 4. С. 215–222.
19. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. М.: Наука, 2004.
20. Чернышева Н.С. Проблемы психологической подготовки студентов педагогического вуза // Мир психологии. 2002. № 4. С. 222–234.
21. Шабанов Г.А. Опыт и проблемы педагогического обеспечения качества образования в высшей школе России // Право и образование. 2005. № 4. С. 93–109.
22. Щедровицкий Г.П. Рефлексия и ее проблемы // Рефлексивные процессы и управление. 2001. Т. 1. № 1. С. 47–54.

Развитие инновационной образовательной среды в учреждениях НПО и СПО

В настоящее время существует противоречие между требованиями рыночной экономики к качеству подготовки выпускников и слабым уровнем развития инновационной образовательной среды в учреждениях профессионального образования (УПО), в том числе в учреждениях начального и среднего профессионального образования (НПО и СПО).

Разрешение этого противоречия обуславливает необходимость создания в учреждениях НПО и СПО инновационной образовательной среды, способной формировать у выпускников общие и профессиональные компетенции, творческие способности, нравственность, профессиональную ответственность.

Инновационная образовательная среда может обеспечить смысловое вариативное образование. А.Г. Асмолов считает, что «для этого следует сделать кардинальный переход от школы “рецептурного” мышления – к школе креативного мышления, к школе универсальных мыслительных действий» [4].

Применительно к учебно-воспитательному процессу в учреждениях НПО и СПО инновация означает введение нового в цели, содержание профессионального образования, формы, методы, технологии, средства обучения, систему управления.

Этапы формирования и развития инновационного образовательного процесса включают:

- определение потребности в новшествах и изменениях;
- сбор информации, анализ ситуации, выбор и разработку нововведений;
- использование новшеств в учебно-воспитательном процессе.

В соответствии с проектом Федерального закона «Об образовании в РФ» в качестве одного из основополагающих принципов государственной политики в области образования провозглашается его гуманистический характер, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности [3]. Гуманистический подход имеет два основных аспекта: комплексное преобразование учебно-воспитательной среды, обеспечивающее условия для максимального развития потенциала личности, и субъект-субъектное сотрудничество педагогического состава и учащихся УПО.

Создание в УПО гуманистически ориентированной, комфортной инновационной среды основано на следующих методологических положениях:

- положения теории среды и средового подхода в педагогике (А.М. Анохин, Л.В. Волкова, Б.З. Вульф, Н.О. Гафурова, Ю.С. Мануйлов и другие);
- концепции инновационного образования (В.С. Дудченко, К.С. Пигров, Т.И. Симоненко, А.А. Симонова, В.А. Сластенин, А.И. Субетто и другие);
- общие основы дидактики, проблемного и развивающего обучения (А.Г. Асмолов, С.Я. Батышев, М.И. Мах-



об авторе



К.Г. Кязимов, профессор Академии труда и социальных отношений, доктор педагогических наук, лауреат премии Президента РФ

мутов, И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко Е.В. и другие);

- исследования в области технологизации образования (В.П. Беспалько, К.Я. Вашина, В.В. Гузеев, Г.К. Селевко, Н.Н. Михайлова и другие);

- методология управления качеством в образовании (стандарты ИСО-9000, концепция всеобщего управления качеством TQM и др.).

Образовательная среда УПО будет инновационной, если в основу ее построения заложены следующие управленческие, педагогические, материально-технические подходы:

- *гуманистический*, согласно которому стратегической целью образования являются развитие и формирование личности, а обучение и воспитание становятся средством достижения этой цели;

- *стратегический*, предполагающий целенаправленное взаимодействие субъектов управления по качественному преобразованию образовательной среды и превращению ее в инновационную среду на основе выявления и учета тенденций ее развития;

- *системно-структурный*, позволяющий рассматривать изучаемые явления во всем многообразии, взаимосвязи и единстве их составляющих;

- *инновационный* – как механизм создания инновационных образовательных продуктов (учебников, учебных пособий, учебно-методических комплексов, мультимедийных программ и др.);

- *синергетический*, предполагающий учет природосообразной самоорганизации педагогического коллектива, осмысление образования как сложной, открытой, саморазвивающейся системы;

- *компетентностный*, предполагающий формирование у преподавателей и учащихся соответствующих компетентностей, профессиональных и социальных компетенций;

- *культурологический*, предполагающий учет закономерностей развития личности, опору на общечеловеческие основы культуры.

Применение этих подходов является необходимым условием построения организационно-структурной модели инновационной образовательной среды УПО, которая включает три взаимосвязанных уровня:

- *социальный*, соответствующий фактору социальной среды, включающий всю структуру УПО и взаимосвязь с внешней средой;

- *организационно-педагогический*, который обеспечивает управляемость процесса профессионализации и социализации учащихся, выбор содержания образования, отбор и создание инновационных учебников, учебных пособий, методик и технологий обучения и воспитания;

- *личностный*, соответствующий фактору личности учащихся и предполагающий их профессионализацию, социализацию и саморазвитие.

Успешное функционирование инновационной образовательной среды может осуществляться на основе реализации следующих мероприятий.

1. *Социально-педагогическое обеспечение* стратегического управления качеством подготовки выпускников, которое включает: управление качеством образования, комплексное учебно-методическое обеспечение учебного процесса, внедрение инновационных учебно-методических материалов, развитие корпоративной культуры, развитие учебно-материальной базы, управление инновациями, оценку деятельности УПО.

2. *Повышение квалификации преподавателей* и внедрение инновационных образовательных технологий.

Потребности инновационной деятельности ставят перед УПО задачу стимулирования профессионального развития и карьеры педагогов, формирования у них профессиональных, социальных, коммуникативных, информационных компетенций, перехода на качественно новый этап: от образовательных технологий, направленных на развитие репродуктивного мышления студентов, – к педагогическим инновациям, направленным на развитие инновационного мышления студентов. Предпочтение должно отдаваться личностно-ориентированным, личностно-развивающим, проблемным, практико-ориентированным, модульным, мотивационным, индивидуальным и другим образовательным технологиям.

Инновационная образовательная среда должна способствовать совершенствованию преподавания различных дисциплин. Большие резервы кроются в осуществлении межпредметных связей.

Межпредметная интеграция, теоретические положения которой разработаны М.Н. Берулавой, В.Н. Максимовой и другими учеными, является основой для осуществления межпредметных связей, формирования единого интегрального пространства вуза за счет междисциплинарного переноса знаний [1].

3. *Комплексное учебно-методическое обеспечение* учебного процесса. Особенности формирования общих и профессиональных компетенций выпускников обуславливают необходимость разработки комплекса инновационных взаимосвязанных средств обучения. Эффективной формой осуществления этих связей является разработка учебного комплекта для учащихся и учебно-методических пособий для преподавателей. Основное содержание обучения, структуру его реализации дает учебник, а конкретизацию и дифференциацию содержания обучения обеспечивают другие средства (учебные пособия, справочники, электронные издания и т.п.), которые вместе с учебником составляют учебный комплект.

Например, разработанный нами комплект средств обучения газовиков широкого профиля включает:

- учебники (в том числе электронные) «Устройство и эксплуатация газового хозяйства», «Основы газового хозяйства», «Социальное партнерство»;
- методики практического обучения;
- учебные пособия для преподавателей и мастеров «Профессиональное обучение персонала газового хозяйства», «Газовое оборудование промышленных предприятий», «Справочник работника газового хозяйства»;
- учебные кино- и диафильмы, мультимедийные программы.

Особенностью учебников является то, что они предназначены для подготовки в учреждениях НПО и СПО квалифицированных работников широкого профиля по двум наиболее массовым и родственным профессиям – слесарь по эксплуатации и ремонту газового оборудования и слесарь по эксплуатации и ремонту газопроводов.

Содержание инновационных учебников должны представлять собой систему переработанных, преобразованных научных и эмпирических знаний, отражающих совокупность дидактически

отобранных элементов социального опыта. Главным направлением повышения научного уровня учебников является отражение в них современных идей, понятий, законов и теорий, лежащих в основе изучаемой профессии (специальности).

Основная часть учебника должна быть предназначена для широкой общепрофессиональной подготовки, приобретения учащимися знаний, умений и компетенций, не подверженных быстрым изменениям. Стабильность основной части учебника будет равна 5–6 годам, а объем – 80–85 % учебного материала. Назначение специальной (динамичной) части учебника – специализация учащихся с учетом потребностей организаций. Эта часть учебника составит 15–20 % учебного материала, который подвержен более быстрым изменениям.

Инновационная образовательная среда должна располагать информационной инфраструктурой как совокупностью учебно-методических и технических средств, обеспечивающей высокий уровень оснащенности информационно-коммуникационными технологиями всех учащихся и преподавателей.

Можно выделить следующие компоненты информационной инфраструктуры инновационной образовательной среды УПО:

- информационное обеспечение, включая бумажные и электронные носители и коллекции учебных ресурсов различных типов;
- электронные базы отраслевых и научно-популярных журналов и газет;
- учебно-методические комплексы, выставленные на сайте УПО;
- материально-техническое и программное обеспечение, включающее оснащение аудиторий и мастерских для самостоятельной работы учащихся.

4. *Формирование корпоративной культуры* в УПО. Необходимо создать условия, при которых каждый преподаватель и учащийся будет понимать свою роль, поступать в соответствии с общечеловеческими и корпоративными нравственно-этическими нормами.

В 1983 г. П. Бурдые, рассматривая природу различных ресурсов, которые индивиды используют для того, чтобы добиться для себя желаемого статуса

и положения, обосновал существование трех видов капитала [2]:

- *культурного* (образование, общее и профессиональное, соответствующий диплом, а также тот культурный уровень индивида, который ему достался в наследство от его семьи и усвоен в процессе социализации);
- *экономического* (обладание материальными благами, к которым можно отнести и деньги);
- *социального* (ресурсы, связанные с принадлежностью к группе: сеть мобилирующихся связей, которыми нельзя воспользоваться иначе, как через посредство группы, обладающей определенной властью и способной оказать «услугу за услугу» – семья, ассоциация, вуз, спортивный клуб и т.п.).

Содержание инновационных учебников должны представлять собой систему переработанных, преобразованных научных и эмпирических знаний, отражающих совокупность дидактически отобранных элементов социального опыта. Главным направлением повышения научного уровня учебников является отражение в них современных идей, понятий, законов и теорий, лежащих в основе изучаемой профессии (специальности).

Можно предложить следующую примерную систему элементов корпоративной культуры в УПО:

- нравственно-этический климат и состояние трудовой дисциплины;
- профессиональная и социальная ответственность руководства и преподавательского состава;
- социальная ответственность работодателей и заказчиков кадров;
- удовлетворенность сотрудников УПО работой и гордость за ее результаты;
- участие преподавателей и учащихся в общественной и инновационной деятельности;
- мотивация профессиональной деятельности и стремление повышать качество работы;
- проявление профессиональной и социальной компетентности и стремление к профессиональному росту, преданность коллективу и его традициям;
- социальный капитал УПО и его открытость для взаимодействия с внешней средой.

5. *Превращение УПО в инновационную образовательную среду* способствует реализации стратегических программ с помощью механизма социального партнерства. Инновационная образовательная среда должна взаимодействовать с производственной средой предприятий, особенно в вопросах практик и стажировок учащихся и студентов.

Психолог С.Л. Рубинштейн обосновал четыре этапа формирования профессиональной компетентности выпускников: 1) адаптация в профессии; 2) самореализация в профессии; 3) свободное владение профессией на уровне мастерства; 4) свободное владение профессией на уровне творчества.

6. *Оценка эффективности управления инновационной средой УПО.* Ее показателем является уровень социальной и профессиональной компетентности педагогического коллектива и подготовки выпускников, который складывается из:

- кадрового и учебно-методического обеспечения;
- рациональной организации учебно-воспитательного процесса;
- организации практик и стажировок;
- материально-технического, информационного и библиотечного обеспечения;
- социальных условий для учащихся и сотрудников;
- проведения физкультурно-спортивных мероприятий;
- того, как проходит прием учащихся;
- управления учреждениями НПО и СПО.

Критериями эффективности управления инновационной средой является также обеспечение безопасности учебно-воспитательного пространства, безопасного поведения и безопасности жизнедеятельности учащихся и преподавателей.

*

На основе вышеизложенного можно сделать следующие выводы.

1. Для формирования в УПО гуманистически ориентированной инновационной образовательной среды прежде всего необходимы организационное и социально-педагогическое обеспечение стратегического управления качеством подготовки выпускников, модернизация

учебно-материальной базы, повышение квалификации преподавателей, совершенствование преподавания различных дисциплин на основе компетентного подхода, внедрения инновационных образовательных технологий и осуществления межпредметных связей.

2. Инновационная образовательная среда нуждается в комплексном учебно-методическом обеспечении учебного процесса, разработке и внедрении комплекса инновационных учебников и взаимосвязанных средств обучения.

3. Инновационная образовательная среда должна располагать информационной инфраструктурой как совокупностью учебно-методических и технических средств, обеспечивающей высокий уровень оснащенности информационно-коммуникационными технологиями всех учащихся и преподавателей.

4. Весьма актуально формирование корпоративной культуры в УПО. Для этого необходимо создание условий, при которых каждый преподаватель и учащийся будет поступать в соответствии с общечеловеческими и корпоративными нравственно-этическими нормами.

5. Формированию инновационной образовательной среды способствует со-

циальное партнерство в вопросах взаимодействия с работодателями, особенно в определении востребованных профессий и специальностей, организации практик и стажировок, трудоустройстве выпускников.

6. Результирующим показателем эффективности функционирования инновационной среды является социальная и профессиональная компетентность педагогического коллектива и высокий уровень профессиональной подготовки выпускников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бериулава М.Н. Интеграционные процессы в образовании. Бийск: НИЦ БиГ-ПИ, 1994.
2. Бурдые П. Формы капитала // Экономическая социология. 2002. Т. 3. № 5. С. 60–74.
3. Проект федерального закона «Об образовании» // Российская газета. 1.12.2010. URL: <http://www.rg.ru/2010/12/01/obrazovanie-dok.html>
4. Россия нуждается в смысловом образовании // Российская газета. Беседа с А.Г. Асмоловым а рамках Дискуссионного клуба. 01.07.2011. URL: <http://rg.ru/2011/07/01/asmolov-site.html>

Воспитание в школах России: удачные находки и полезные начинания

86

М

атериалом для данной статьи послужили работы, присланные педагогическими коллективами отдельных школ из всех уголков РФ на конкурс

«Педагогическая культура родителей: воспитываем вместе», проводившийся Центром социализации, воспитания и неформального образования ФИРО с 25.10.2010 г. по 25.09.2011 г. В работах содержится много ценных идей, касающихся организации воспитательной работы в школе. Цель данной статьи – обобщить удачные педагогические находки школ, сделав их «общественным достоянием».

Одна из задач, которые стоят сегодня перед школой, – воспитание Гражданина, который обладает основами правовых знаний, умений, знает и принимает ценности демократического государства, умеет анализировать общественно значимые ситуации, принимать решения, занимать четкую гражданскую позицию. Решается эта задача преимущественно путем организации в школе ученического самоуправления.

Ученическое самоуправление – форма организации жизнедеятельности коллектива учащихся, обеспечивающая развитие их самостоятельности в принятии и реализации решений для достижения общественно значимых целей. При этом

в течение последних 10 лет Министерство образования и науки РФ рассматривает развитие самоуправления в общеобразовательном учреждении в качестве одного из приоритетных направлений государственной политики в сфере воспитания (решение коллегии Министерства образования РФ от 25.12.2001).

Система ученического самоуправления объединяет на добровольной основе учащихся с I по XI класс, проявляющих интерес и склонность к организации общешкольных дел, стремление к созданию условий в образовательном учреждении для развития способностей любого ученика, независимо от того, входит он в объединение или нет.

Цели и задачи ученического самоуправления чаще всего формулируются следующим образом.

Основные цели:

- предоставление каждому учащемуся возможности самореализации, проявления себя в общественно-полезной деятельности;
- развитие у учащихся коммуникативных, лидерских качеств, умения соотносить свое поведение с требованиями коллектива, соотносить личные и общественные интересы;
- содействие развитию у учащихся установок на социально активное поведение.

Основные задачи:

- обучение учащихся основополагающим правовым нормам и умению использовать возможности правовой системы государства;



об авторе



Н.А. Пастернак, старший научный сотрудник ФИРО, доцент Московского медико-стоматологического университета

- обучение учащихся умению принимать решения и брать на себя ответственность;

- формирование навыков коллективной деятельности по принятию управленческих решений;

- формирование навыков конструктивного сотрудничества со взрослыми.

Как организуется деятельность ученического самоуправления в школах?

Как правило, представители ученического самоуправления из учащихся VIII–XI классов под руководством педагога координируют совместную работу учащихся по разным направлениям. К примеру, это организация праздников «Рождество», «Масленица» и т.д., различных акций и мероприятий, координация работы временных творческих коллективов.

Одним из таких коллективов часто бывает группа «Поиск», участие в которой помогает ребятам понять и осмыслить идеалы прошлого и сформулировать свою позицию по отношению к нему. Члены этой группы собирают материалы об истории своего города, о ветеранах Великой Отечественной войны, ветеранах тыла, ветеранах-шахтерах и т.д.

Необходимо отметить то, что поисковая работа, осуществляемая ребятами, дает им очень много: воспитывает уважение к подвигам, совершенными дедами и прадедами, формирует нормы общечеловеческой морали, позволяет каждому подростку реализовать себя как личность. Кроме этого, ребята приобщаются к историко-архивной деятельности: изучают историческую литературу, исследуют Книги Памяти, работают в архивах, ведут переписку с ветеранами.

В целом, поисковая работа позволяет воспитывать у учащихся самые разные личностные качества, среди которых целеустремленность, жажда активной деятельности, любознательность, стремление преодолевать трудности, а самое главное – желание помогать.

Следующий творческий коллектив, который часто создается в школах, – «Волонтеры» – проводит специальные уроки здоровья для всех учащихся, готовит различные конкурсы, викторины, выпускает плакаты и листовки, пропагандирующие здоровый образ жизни. Кроме этого, представители V–VIII классов могут проводить «Уроки безопасности на дорогах», игры,

конкурсы, выпускают газеты и плакаты, направленные на профилактику детского травматизма. Они также берут шефство над детским домом, приютом для бездомных собак и кошек и т.д.

Надо особо отметить, что все эти акции носят добровольный характер, и их участник чувствует себя причастным к большому, доброму делу.

Ребята, которые проявляют интерес к изучению экологии, часто входят в экологический коллектив, главная цель которого – формирование экологической культуры, развитие чувства ответственности за сохранение зеленых насаждений города.

Актуальность данной программы заключается и в том, что она способствует оздоровлению детей: занятия в основном проводятся на свежем воздухе, дети находятся в постоянном движении, в контакте с природой и животными, что обеспечивает ребенку определенную эмоциональную устойчивость. К этому можно добавить, что сегодня проблема, связанная с загрязнением окружающей среды, является одной из самых актуальных во всем мире. Истощение почв, загрязнение воздуха и воды, разрушение и загрязнение мест обитания животных и т.д. делает задачу экологического воспитания школьников одной из самых приоритетных среди всех других.

В гимназии № 21 г. Кемерово, помимо всего вышеперечисленного, существует еще один творческий коллектив учащихся – Пресс-центр, осуществляющий информационную поддержку жизни всего коллектива. Здесь работают гимназисты-редакторы, корреспонденты, верстальщики и корректоры. На базе Пресс-центра осуществляется выпуск гимназической газеты и журнала, на страницах которых освещаются общественная жизнь гимназии и деятельность разных объединений и групп, публикуются интервью со школьными знаменитостями, обсуждаются социально значимые вопросы и т.д.

Представители гимназического Пресс-центра знакомятся с новыми информационными технологиями, учатся работать в текстовых, визуальных и графических редакторах, приобретают навыки верстки журналов, оформляют выставки, делают презентации, осуществляют монтаж видеороликов, учатся работать в Интернете.

По данной программе учащиеся занимаются с учителем информатики; он читает лекции, проводит практические занятия, организует работу творческих групп и лабораторий.

Как правило, с самими членами учебного самоуправления педагог-психолог осуществляет особую работу, обучая представителей классов основам школьного самоуправления. Главный акцент в работе должен делаться на обучении учащихся навыкам конструктивного разрешения межличностных конфликтов, отработке навыков руководства малой группой.

Еще одна важнейшая задача воспитательной работы школы – *формирование у учащихся таких качеств, как ответственность, самоуважение, отзывчивость и взаимопомощь*. Реализуется эта задача путем вовлечения учащихся в общественно полезную деятельность – неоплачиваемую, добровольную деятельность на благо других. Кроме этого, такая деятельность помогает ребятам приобретать необходимые жизненные навыки и профессиональные умения, которые помогут им в будущей профессиональной деятельности.

Нельзя не отметить и то, что практически все старшеклассники хотят сделать свою жизнь разнообразнее, общаться все с новыми и новыми людьми, реализовать себя, пытаться изменить что-то в окружающем мире. Оказывая кому-то безвозмездную помощь, ребята ощущают собственную значимость и важность своей работы – это помогает им почувствовать насыщенность и многогранность жизни.

Обычно обязанности добровольца включают в себя огромный список дел: от ксерокопирования, переводов до простого мытья посуды. Ребята могут отвечать на телефонные звонки, разрабатывать социально значимые проекты или же просто печатать на компьютере. Проработав, будучи старшеклассником, добровольцем, молодой человек получает много полезного практического опыта, что само по себе – огромная ценность. Многие именно после этого находят свое призвание к той или иной профессиональной деятельности.

Одна их форм добровольческой деятельности учащихся общеобразовательных школ – создание в школах *волонтер-*

ских клубов, цель которых – объединить учащихся, педагогов и родителей для совместной деятельности по профилактике употребления ПАВ (по этому пути пошли школы республики КОМИ). При этом надо особо отметить, что включение подростков в группу просоциальной ориентации само по себе уменьшает вероятность возникновения у них потребности в девиантном поведении.

Подчеркнем, что в этих клубах подростков не только знакомят с биологическими механизмами влияния наркотических средств на организм человека, но и учат эффективным стратегиям поведения в проблемно-конфликтных жизненных ситуациях, прививают навыки самопознания, формируют чувство самоуважения. При этом к членам этих клубов предъявляются вполне определенные требования: они обязаны вести здоровый образ жизни, не курить, не употреблять алкоголь и наркотики, а, кроме того, по мере своих сил и возможностей помогать подросткам, нуждающимся в помощи. Еще одно немаловажное требование к члену волонтерского клуба – уметь противостоять негативному воздействию со стороны другого лица, будь то сверстник или взрослый.

Членами волонтерского клуба по профилактике ПАВ и пропаганде здорового образа жизни, как правило, становятся учащиеся IX–XI классов общеобразовательных школ. Основные направления их деятельности – это участие в городских мероприятиях, связанных с пропагандой здорового образа жизни, проведение брейн-рингов, ролевых игр, круглых столов и тренингов по профилактике употребления ПАВ с подростками, не входящими в данное объединение или младших по возрасту.

С чего в школах начинается работа по созданию подобного объединения? – С формирования в старших классах коллектива учащихся, которые сами не курят и не употребляют наркотики, занимаются в спортивных секциях, участвуют в социальных проектах, хорошо учатся и т.д.

Вообще, в любом обществе есть подростки, занимающие активную гражданскую позицию, способные по-новому взглянуть на решение насущных проблем, вести за собой. Педагоги выявляют таких ребят, помогая им развивать свои

лидерские качества, формируя из них актив – небольшой коллектив единомышленников, готовых принять участие в пропаганде здорового образа жизни среди своих сверстников. На базе таких коллективов и создаются волонтерские клубы, которые начинают свою деятельность с организации и проведения в своей школе мероприятий, направленных на формирование у других учащихся понимания того, что ПАВ угрожают как здоровью, так и жизни человека.

Как правило, с самими волонтерами педагог-психолог проводит особую работу, обучая их навыкам оказания психологической помощи тому, кто в ней нуждается. Особый акцент в этой работе должен делаться на обучении волонтеров навыкам конструктивного разрешения межличностных конфликтов, отработке навыков руководства малой группой. Кроме этого, психолог проводит с волонтерами тренинги по формированию жизненных перспектив, развитию навыков самопознания, формирует у учащихся навыки конструктивного преодоления стрессовых ситуаций, навыки цивилизованного противостояния любым формам социального давления.

После специальной психологической подготовки волонтеры расширяют сферу своей деятельности – внедряют проект пропаганды здорового образа жизни через других подростков-посредников, вовлекая тем самым в свои ряды все новых и новых членов. При этом любой волонтер обязан по мере своих сил и возможностей психологически помогать подросткам, нуждающимся в помощи. Иначе говоря, специально подготовленные подростки-волонтеры включаются в процесс оказания помощи сверстникам в решении их эмоциональных проблем, разрешении конфликтных ситуаций, выступая при этом в качестве активных пропагандистов здорового образа жизни. Эффективность такой работы объясняется тем, что особенностью подросткового возраста является недоверие к взрослым и некоторое отчуждение от них, именно поэтому диалог с подростками должны вести их сверстники. При этом цель такого диалога – получение знаний о вреде ПАВ, об их разрушающем воздействии на личность. Подобная работа реализу-

ется в рамках малой группы – волонтер учит выбранных лиц тому, что делает сам, – организации мероприятий по пропаганде здорового образа жизни. К примеру, проведя с учащимися младших классов брейн-ринг на тему «Наркомафия – знак беды!», волонтер учит своих сверстников: «Делай, как я!»

Помимо работы со сверстниками волонтеры «просвещают» и родителей, к примеру, выпуская для них ежемесячное печатное издание. В этом издании разъясняется, что такое психологическая и физическая зависимости, что должны делать родители, чтобы не вырастить наркозависимую личность и т.п.

В целом волонтерская работа позволяет воспитывать у учащихся самые разные личностные качества, среди которых целеустремленность, жажда активной деятельности, стремление преодолевать трудности, а самое главное – желание помогать.

Нельзя не отметить и то, что практически все старшеклассники хотят сделать свою жизнь разнообразнее, общаться все с новыми и новыми людьми, реализовать себя, пытаясь изменить что-то в окружающем мире. Такая деятельность, будучи по сути своей благотворительной, не только создаст благоприятные условия для приобщения молодого человека к общечеловеческим ценностям, но и заполнит его время, не дав «уйти» во всякого рода опасные зависимости.

Кроме этого, в сообществе сверстников ребенку необходимо получить определенный статус. Решая эту задачу, он учится партнерским взаимоотношениям, развивает у себя лидерские качества.

Надо особо отметить, что осознание принадлежности к определенной группе сверстников дает ребенку (особенно в подростковом возрасте) чрезвычайно важное чувство эмоционального благополучия, психологической устойчивости, формирует чувство ответственности и за себя, и за других.

Кроме этого, участие в детских общественных организациях решает проблему занятости учащихся в свободное от учебного процесса время, помогает реализовать познавательную потребность ребенка на практике, формирует у него активную жизненную позицию.

Педагогика добра и зла

К

адровые службы все чаще заходят в тупик, потому что различным организациям нужны сотрудники не просто опытные и компетентные, а еще и честные (или – готовые преступить закон), инициативные и самостоятельные (или –

послушные и зависимые). Можно назвать целый ряд качеств, которые практически не подлежат диагностике.

Насколько состоятельны попытки выявить с помощью психодиагностического инструментария сформированность ценностных ориентаций, мотивов и потребностей, составляющих ядро личности?

Существует множество отечественных и зарубежных методик, цель которых – выявление ценностных ориентаций, мотивов и потребностей человека, в том числе: дилеммы Колберга, тест локус-контроля Дж. Роттера и разработанная в НИИ им. В.М. Бехтерева на его основе методика УСК (уровень субъективного контроля), «Ценностные ориентации» М. Рокича, опросник терминальных ценностей И. Сенина и его модификации, методика изучения ценностей личности Ш. Шварца, тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева, диагностика направленности личности В. Басса, диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной и многие другие.

Однако насколько достоверны результаты, основанные на самооценке тестируемого, «пропущенной» через представления авторов методик о смыслах и ценностях? Уязвимость подобных методов в том, что они восходят (или нисходят?) к идеям древнегреческих софистов, которые наиболее полно выра-

зил Протагор: «Я – мера всех вещей» (в другой версии – «Человек есть мера всех вещей», имея в виду относительность всякого знания). В центре внимания софистов были социальные вопросы, а сам Протагор был автором закона о демократическом образе правления и равенстве свободных людей.

Можно ли с помощью диагностики уловить неуловимое, ответив на главный вопрос – каков человек? Злой или добрый? Жадный или щедрый? Способен ли на подлость и предательство? Готов ли он – нет, не отдать свою жизнь за ближнего, а хотя бы в чем-то поступиться своими интересами ради другого? Насколько искренне он принимает и разделяет ценности социума, следует ли он им из-за страха наказания или из-за своих убеждений (при условии, что ценности социума – благие)? Или прав В.П. Зинченко, предупреждавший: «Необходимо четко определить, что подлежит диагностике, а что – нет. Индивидуальные свойства и качества человека – пожалуйста. Что касается личности, то в Декларацию прав человека следовало бы записать пункт о свободе личности от вторжения в ее мир педагогов и психологов» [2, с. 132].

УЧЕНИЕ О ДОМИНАНТЕ

Ближе всех к открытию главного измерения человеческой личности подошел не психолог, а физиолог, великий русский ученый А.А. Ухтомский. Открытый им принцип доминанты выходит за пределы изучения физиологических процессов, объясняя психологические и социальные аспекты поведения человека.

Идеи ученого с мировым именем, продолжателя петербургской физиологической школы И.М. Сеченова и Н.Е. Введенского не были популярны в советской



об авторе



Г.В. Резапкина, старший научный сотрудник Центра развития психологической службы образования ФИРО и Центра практической психологии образования Академии социального управления

России. В стране полным ходом идет коллективизация, а Ухтомский предупреждает: «...Нужно неуспешное и тщательнейшее изо дня в день воспитание в себе драгоценной доминанты безраздельного внимания к другому, к alter ego. Только тогда, когда будут раскрыты уши для всех, нищета афинского чудака не помешает узнать в нем Сократа, из последнего оборванца будешь черпать крупинцы любви и правды и для того, кого нарочито любишь, будешь действительно надежным и верным другом, открытым ему до прозрачности. Пока этого выхода от убийственного Двойника к живому собеседнику нет, нет возможности узнать и понять человека, каков он есть. А без этого выпадает все самое ценное в жизни! Человек жалуется и стонет, что вокруг него нет смысла бытия, нет людей, все равно, как децеребрированная лягушка умирает от голода и жажды, будучи окружена пищей и водой: самые лучшие устремления человека вырождаются тогда во зло (самое объективное зло!), наука – в военно-химическую технологию, человеколюбивая доктрина – в эксплуатацию природы и людей, а любовь – в разврат» [6, с. 364].

Доминанта определяет направленность нашего сознания, которое, как луч прожектора в темноте, выхватывает только то, что для нас актуально в данный момент. Если мы ставим себя в центр общения, то диалог невозможен. Тогда мы не слышим собеседника, не стараемся понять его точку зрения, а терпеливо ждем своей очереди, реагируя только на то, что резонирует с нашими собственными переживаниями, установками, потребностями. Эту тенденцию называют эгоистической доминантой. Мы постоянно сталкиваемся с ее проявлениями: поведение автомобилистов в потоке машин, не придержанная перед вашим носом дверь, громкая музыка в ночной тишине, мужчины в вагоне метро, сминаящие женщин и детей, чтобы занять свободное место...

Человек с эгоистической доминантой воспринимает себя как центр, вокруг которого все должны вращаться. Если каждый будет считать себя центром, крутиться вокруг будет некому. Модель поведения с отчетливой доминантой на Я, при которой Другие – фон, массов-

ка, – очень напоминает модель поведения раковых клеток, каждая из которых считает себя главной.

Альтруистическая доминанта в наши дни большая редкость. Но именно она является основой семейного благополучия, бесконфликтного сосуществования и профессиональной успешности (не путать с навязанным стереотипом «успеха»).

Доминанты – это результат внутренней работы и внешних влияний, поэтому ими можно и нужно управлять. Учение Ухтомского о доминанте задает вектор личностного развития – от Я к Другому, вперед и вверх, против «общественного ветра» (В.А. Ясвин).

По характеру отношения людей к запретам все общество можно разделить на три группы. Первую составляют граждане, которые не совершают преступлений потому, что это противоречит их внутренним убеждениям; вторую – те, которые не совершают преступлений именно потому, что опасаются уголовного наказания; третью – те, которые совершают преступления, несмотря на угрозу наказания и наличие уголовно-правовых запретов [3]. Численность третьей группы неуклонно возрастает. Именно таких людей имел в виду Чарльз Диккенс, опровергая воспитательную роль смертной казни: «Из ста шестидесяти семи человек, приговоренных в Англии к смерти, только трое на вопрос напутствовавшего их священника, видели ли они смертную казнь, ответили “нет”» [1, с. 38].

Потребность во внешнем регулировании возрастает, когда слабеет внутренний регулятор, когда перестают работать этические запреты, когда размываются представления о том, что такое хорошо и что такое плохо, общие для всех культур и религий.

Потребность во внешнем регулировании возрастает, когда слабеет внутренний регулятор, когда перестают работать этические запреты, когда размываются представления о том, что такое хорошо и что такое плохо, общие для всех культур и религий.

ЧТО ТАКОЕ «ХОРОШО» И ЧТО ТАКОЕ «ПЛОХО»

Поиск эффективных моделей взаимодействия, которые сегодня являются

условиями выживания человечества, предпринимались и предпринимаются на протяжении веков. Так, Б. Франклин пришел к выводу, что из всех добродетелей важнейшее значение имеют следующие, которые он расположил по степени важности:

- 1) воздержание (есть не до пресыщения, пить не до опьянения);
- 2) молчание (говорить только то, что может принести пользу мне или другому);
- 3) порядок (каждой вещи – свое место, каждому делу – свое время);
- 4) решительность (неукоснительно выполнять то, что решено);
- 5) бережливость (тратить деньги только на то, что принесит благо мне или другим);
- 6) трудолюбие (не терять времени попусту, всегда быть занятым чем-либо полезным);
- 7) искренность (честность в словах, мыслях и поступках);
- 8) справедливость (быть объективным, но великодушным);
- 9) умеренность (избегать крайностей, сдерживать себя в эмоциях и поступках);
- 10) чистота (не допускать телесной нечистоты, заботиться о чистоте одежды и дома).

Моральные представления автомобильного магната Генри Форда шли вразрез с общепринятыми взглядами – любой хозяин стремился положить прибыль себе в карман, а Форд направлял ее на развитие производства, неуклонно снижая цены. Многие идеи Форда были успешно реализованы в советской экономике первой половины XX в. В книге «Моя жизнь, мои достижения» Г. Форд писал: «Жажда денег – вернейшее средство их не добиться. Но если служишь ради самого служения, ради удовлетворения, которое дается сознанием правоты дела, то деньги сами собой появляются в избытке» [7, с. 5]. Форд сформулировал принципы хозяйствования, которые неукоснительно соблюдал:

1. Если человек ничего не дал обществу, то ему нечего требовать от общества.
2. Работу на общую пользу ставь выше выгоды.
3. Всякая погоня за наживой – зло.
4. В цивилизации нет места тунеядцам.

5. Спекуляция – более пристойный вид воровства.

6. Если мы не в состоянии производить, мы не в состоянии и обладать.

7. Только работа выводит на верную дорогу к здоровью, богатству и счастью.

Принципы, провозглашенные «акулой капитализма», прекрасно согласуются с положениями «Свода нравственных принципов и правил в хозяйствовании», принятого на VIII Всемирном Русском народном Соборе в 2004 г.¹:

- Не забывая о хлебе насущном, нужно помнить о духовном смысле жизни. Не забывая о личном благе, нужно заботиться о благе ближнего, благе общества и Отчизны.

- Богатство – не самоцель. Оно должно служить созданию достойной жизни человека и народа.

- Культура деловых отношений, верность данному слову помогает стать лучше и человеку, и экономике.

- Человек – не «постоянно работающий механизм». Ему нужно время для отдыха, духовной жизни, творческого развития.

- Работа не должна убивать и калечить человека.

- Государство, общество, бизнес должны вместе заботиться о достойной жизни тружеников, особенно о тех, кто не может заработать себе на хлеб. Хозяйствование – это социально ответственный вид деятельности.

- Политическая власть и власть экономическая должны быть разделены. Участие бизнеса в политике может быть только прозрачным и открытым.

- Присваивая чужое имущество, не воздавая работнику за труд, обманывая партнера, человек преступает нравственный закон, вредит обществу и себе.

- В конкурентной борьбе нельзя употреблять ложь и оскорбления, эксплуатировать порок и инстинкты.

- Нужно уважать право владеть и распоряжаться имуществом. Безнравственно завидовать благополучию ближнего, посягать на его собственность.

Смысловыми носителями морали являются топы (общезначимые утверждения), – ценностные суждения, прошедшие культурный отбор и определяющие основные нравственные понятия, которые

¹ см. <http://www.mospat.ru/archive/church-and-society/30427>

понимаются всеми людьми одинаково и без доказательств. Один из принципов философии языка утверждает: «Правильное именование, лежащее в основании лексических единиц, не только толкует назначение и применение всех вещей, но и определяет их понимание, воспитание людей и управление общественными процессами» [5, с. 64].

В настоящее время на Западе предпринимается ревизия языка в интересах той социальной среды, которая называет себя «контркультурой». Под запрет попадают слова, указывающие на возраст, внешний вид, имущественное положение, физические и умственные способности и т.п., – следует говорить «другие по возрасту, способностям, внешности, зрению и т.д.». Наркоман – это лицо, которое «неконтролируемо обходится с наркотическими веществами». Преступник – «лицо, совершившее наказуемые действия». Сумасшедший – «лицо с психиатрическим опытом». «Новый английский медицинский журнал» рекомендует говорить не «труп», а «неживой человек» [3]. Под запретом слова, указывающие на расовую принадлежность и нетрадиционную (или уже традиционную?) сексуальную ориентацию...

Искусственная регламентация речи – по сути, жесткое цензурирование – распространяется не только на СМИ, но также на искусство и науку.

Под запретом могут оказаться многие, если не все, понятия психологии. Так, Комитет по различным видам обучения (Diversity Education Committee) вернул послание студентки из Пенсильвании, в котором она пишет о «глубоком уважении индивидуума и желании защищать свободы всех членов общества» с комментарием: «сегодня следует избегать слова индивидуум, поскольку аргументы, ставящие индивидуума выше группы, ставят, в конечном счете, в привилегированное положение индивидуумов, принадлежащих к самой большой и господствующей группе» [3, с. 127].

В политкорректном обществе были бы невозможны эксперименты Ф. Гальтона, который в конце XIX в. обследовал 10 тыс. человек по 17 параметрам, показав, насколько велики различия между людьми. Будем надеяться, что единственным за-

воеванием политкорректности в России станет словосочетание «особые дети».

Глубинные причины и скрытые смыслы этого сравнительно нового, но очень активного и опасного процесса должны прояснить серьезные междисциплинарные исследования. Смогут ли сторонники политкорректности вернуть человечество к древнему релятивизму Протагора, покажет время. Пока же у нас есть возможность использовать систему топов как смысловых носителей ценностей в целях диагностики направленности личности.

МЕТОДИКА «НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ»

Тема жизненных ценностей стала настолько модной, что только ленивый не затрагивает ее в своих выступлениях. Государственные деятели и политики срывают аплодисменты, призывая молодых людей «превратить свой талант в товар», «быть успешными и конкурентоспособными», «красивыми и здоровыми». Другие по форме, но схожие по содержанию призывы содержат рекламные слоганы, программируя «нужные» модели поведения. Фраза, услышанная тысячу раз, воспринимается как аксиома, «общее место». Но такое ли оно «общее»?

Смысловыми носителями морали являются топы (общезначимые утверждения), – ценностные суждения, прошедшие культурный отбор и определяющие основные нравственные понятия, которые понимаются всеми людьми одинаково и без доказательств.

Хотя моральные нормы фактически однородны во всех религиях, семантическое пространство содержит прямо противоположные утверждения, касающиеся фундаментальных понятий (отношение к людям, богатству, труду, болезни, смерти и т.д.). Это относится как к фольклору, так и к высказываниям известных людей, которые порой воспринимаются некритично потому, что их авторы обладают непререкаемым авторитетом. Если человек не подвержен гипнозу имен, он задумается, кто прав: З. Фрейд, считавший, что интерес к смыслу жизни – признак заболевания,

или В. Франкл, убежденный, что только животное не озабочено смыслом своего существования.

На принципе выбора высказываний и основана методика «Нравственный

потенциал личности»², которая представляет собой 27 пар противоположных по смыслу топов, сгруппированных по девяти темам (с I по IX). Выбор высказывания фиксируется в бланке.

I		II		III		IV		V		VI		VII		VIII		IX	
1a	1б	4a	4б	7a	7б	10a	10б	13a	13б	16a	16б	19a	19б	22a	22б	25a	25б
2a	2б	5a	5б	8a	8б	11a	11б	14a	14б	17a	17б	20a	20б	23a	23б	26a	26б
3a	3б	6a	6б	9a	9б	12a	12б	15a	15б	18a	18б	21a	21б	24a	24б	27a	27б

I

1. а. Умеренность – здоровье души.
б. Бери от жизни все.
2. а. Невоздержанная и сластолюбивая молодость передает старости изношенное тело.
б. Сладострастие – это величайшее блаженство, символ высшего счастья и высшей надежды.
3. а. Сытое брюхо к учению глухо.
б. Ешь больше, проживешь дольше.

II

4. а. Рука дающего не оскудеет.
б. Деньги отпирают все двери.
5. а. Счастлив не тот, кто получает подарок, а тот, кто подарок делает.
б. С помощью имущества приобретаешь господнее могущество.
6. а. Научная работа не подходит человеку, который обеими ногами стоит на земле и обеими руками тянется к долларам.
б. С деньгами и в аду не пропадешь.

III

7. а. Ничего не делайте под воздействием гнева, раздражения или зависти.
б. Гнев слаще меда.
8. а. На добро отвечать добром – дело каждого, на зло добром – дело отважного.
б. Месть – это блюдо, которое подают холодным.
9. а. Блаженны подавляющие свой гнев и прощающие людей.
б. Бойтесь первого движения души, потому что оно, обыкновенно, самое благородное.

IV

10. а. Оптимист видит возможность в каждой опасности, пессимист видит опасность в каждой возможности.
б. Пессимист – это хорошо информированный оптимист.
11. а. Пессимист – человек, который, вдыхая аромат цветов, озирается, ища гроб с мертвецом.
б. Оптимизм – религия революции.
12. а. Нет ничего утомительнее невеселого ума.
б. Нередко оптимизм – всего лишь еще одно проявление лени мысли.

V

13. а. Не стремись быть первым во Вселенной.
б. Лучше быть первым на деревне, чем вторым в городе.
14. а. Кто много начинает, очень мало осуществляет.
б. Только большие проблемы дают большие возможности.
15. а. Тот, кто не разбирается ни в чем, может взяться за что угодно.
б. Всё великое совершили великие люди двух типов: гениальные, которые знали, что это выполнимо, и абсолютно тупые, которые не знали, что это невыполнимо.

VI

16. а. Зависть – это скорбь по благополучию близких.
б. Лучше десять завистников, чем один сострадаец.
17. а. Великодушные люди не меняют своего настроения в зависимости от своего благополучия или своих несчастий.
б. Нам мало добиться успеха – надо еще, чтобы друзья наши потерпели крах.
18. а. Зависть непримиримее ненависти.
б. Самая чистая радость – это злорадство, которое мы ощущаем, наблюдая несчастья тех, кому завидуем.

VII

19. а. Просите – и дадут вам, ищите – и найдете, стучите – и откроют вам.
б. Не верь, не бойся, не проси.
20. а. Проверая без конца того, кому мы дали поручение, мы уподобляемся человеку, выдергивающему росток из земли, чтобы убедиться, растут ли корни.
б. Пусть меня Бог бережет от того, кто мне внушает доверие, а с тем, кого я остерегаюсь, я и сам справлюсь.
21. а. Доверяй людям, и они будут верны тебе; обращай с ними как с великими людьми, и они проявят подлинное величие.
б. Каждого незнакомца считай вором.

VIII

22. а. Кто не работает – не ест.
б. Кто не работает, тот ест.
23. а. Если я работаю по 14 часов в день и семь дней в неделю, то мне определенно начинает везти.
б. Работа не волк, в лес не убежит.
24. а. Если бы каждый подмел возле своего порога, вся улица была бы чистой.
б. Работа – последнее прибежище тех, кто больше ничего не умеет.

IX

25. а. Не стоит прогибаться под изменчивый мир, пусть лучше он прогнется под нас.
б. Плетью обуха не перешибешь.
26. а. Когда кто-то идет не в ногу, не спешите осуждать его: возможно, он слышит звук другого марша.
б. Вся рота не в ногу, один он в ногу.
27. а. И один в поле воин.
б. Один в поле не воин.

Выбор высказывания определяется отношением человека к следующим нравственным понятиям: умеренность–излишество (I); нестяжание–сребролюбие (II); кротость–гнев (III); жизнелюбие–уныние (IV); скромность–тщеславие (V); великодушные–зависть (VI); доверчивость–подозрительность (VII); трудолюбие–безделье (VIII); самостоятельность в поступках и суждениях–зависимость (IX). Утверждения «а» соответствуют добродетелям, общим для всех культур, «б» – порокам, что, конечно, не может свидетельствовать о добродетельности или порочности человека, но говорит о его этической направленности.

² Методика разработана в Центре развития психологической службы образования ФИРО.

Расхождение между выбором модели поведения и реальным поведением человека предсказуемо и почти неизбежно. Но в данной ситуации важно, принимает ли человек то или иное высказывание как созвучное своим убеждениям, или отвергает. Задачи методики выходят за рамки диагностики, которая бессмысленна и безнравственна, если не ставит своей целью развитие личности.

Многие высказывания настолько привычны, что воспринимаются, как аксиомы, даже если они противоположны по смыслу. Авторство афоризмов сознательно не указывается, чтобы избежать давления авторитетов, – не лишённая остроумия фраза: «Чем лучше узнаю людей, тем больше нравятся собаки» – воспринимается по-другому, если знаешь, что впервые ее произнес Адольф Гитлер. И достойные люди иногда с преступной небрежностью разбрасывались эффектными, но сомнительными фразами, о чем впоследствии жалели. Так, Оскар Уайльд признавался, что готов поступиться истиной ради хорошего афоризма.

Механизмы самоидентификации неразрывно связаны с системой ценностей. Смысл воспитания заключается в способности различать добро и зло,

И достойные люди иногда с преступной небрежностью разбрасывались эффектными, но сомнительными фразами, о чем впоследствии жалели.

развитии добродетелей и преодолении пороков – категорий, универсальных для всех времен и народов. И сегодня этот смысл возвращается в педагогику и психологию образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Диккенс Ч. Собр. соч.: В 30 т. Т. 28. М.: Художественная литература, 1963.
2. Зинченко В.П. Субъективные заметки о психологической диагностике // Развитие личности. 2001. № 3–4. С. 121–132.
3. Лобанова Л.П. Новый стиль речи и культура поколения: политическая корректность. М.: МГУЛ, 2004.
4. Наумов А.В. Российское уголовное право. Общая часть. Курс лекций. М.: БЕК, 1996.
5. Рождественский Ю.В. Принципы современной риторики, М.: Флинта, 2005.
6. Ухтомский А.А. Доминанта. СПб.: Питер, 2002.
7. Форд Г. Моя жизнь, мои достижения. Л.: Время, 1924.
8. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 2006.

Интеграция молодых инвалидов – миф или реальность?

Д

емократическое общество априори предполагает равные права и возможности всем своим гражданам, однако у части людей возможности ограничены изначально в силу причин аномального психофизического развития. Для них задача интеграции может быть

решена только средствами перманентной психолого-педагогической, социальной, медико-реабилитационной, воспитательной работы с детьми; она должна начинаться с раннего возраста, продолжаться в школьный период и сопровождать в начальный период самостоятельной жизни. Все эти направления могут быть объединены понятием «социально-педагогическое обеспечение».

Лица с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) представляют собой довольно большую социальную группу, которая из-за утраты культуры адекватного общественного восприятия инва-

лидов слабо интегрирована в общество. В «Стратегии повышения качества жизни инвалидов в городе Москве до 2020 года», разработанной Департаментом социальной защиты населения столицы и одобренной Московским правительством, отмечена неготовность жителей города в целом к сосуществованию и взаимодействию с людьми с ОВЗ, признавать равенство их прав на образование, труд, досуг, занятие физкультурой и спортом, на общественную и политическую деятельность, в силу чего вовлеченность этих людей в образовательные процессы, общественно полезный труд, общественную жизнь пока остается низкой.

В нашей стране значительный период времени общество не выделяло проблемы инвалидов как особые, но при этом существовали специальные предприятия для инвалидов, общественные организации инвалидов имели государственную поддержку, была создана сеть учреждений коррекционного и компенсаторно-развивающего обучения (КРО). В цивилизованном государстве людей не делят на особые группы по физическим признакам, национальным особенностям и вероисповеданию, месту жительства (регистрации) и не создают по этим основаниям особые привилегии для одних или дискриминационные условия для других. Общечеловеческие принципы и подходы определяют разумный баланс возможностей и потребностей, прав и обязанностей человека и гражданина. Между тем долгий период исключения лиц с инвалидностью из общественно-

В цивилизованном государстве людей не делят на особые группы по физическим признакам, национальным особенностям и вероисповеданию, месту жительства (регистрации) и не создают по этим основаниям особые привилегии для одних или дискриминационные условия для других. Общечеловеческие принципы и подходы определяют разумный баланс возможностей и потребностей, прав и обязанностей человека и гражданина.

производственных отношений уже привел к ряду противоречий:

- одни имеют все правовые основания использовать льготы и статус инвалида, но отказываются от них и стараются полноценно реализовать себя в жизни на общих основаниях;
- другие максимально используют льготы и привилегии, не всегда имея при этом статус инвалида и не желая работать вообще;
- с одной стороны, государственная политика направлена на создание благоприятных условий для жизнедеятельности инвалидов и делает это, тем самым создавая предпосылки для негативного отношения общества к новому привилегированному классу.
- с другой стороны, не решаются насущные проблемы законодательного порядка в части медицинского переосвидетельствования, сохранения социальных пособий за работающими инвалидами, действующих ограничений на получение профессионального образования.

Последние годы примерно 2000 выпускников ежегодно выходят из городских школ КРО, но только 500 доходят до московских колледжей, при этом специализированный Центр досуга и творчества молодежи «Россия» Департамента семейной и молодежной политики г. Москвы не испытывает трудностей в формировании групп из молодых инвалидов для занятий по интересам и постоянно открывает новые площадки.

Обеспечение прав граждан на образование, трудовую и социальную реализацию является одним из основополагающих принципов демократического государства, а выраженная готовность общества в этом всемерно участвовать и проявить гражданскую инициативу говорит о том, что наступило время для практического воплощения в жизнь этих позитивных общественно-государственных установок. Особо внимательное отношение к инвалидам органично связано с сознанием (менталитетом) православного большинства российских граждан, а рациональное использование трудовых ресурсов и включение в производственную деятельность лиц с инвалидностью представляют экономический и социальный интерес для государства и содействуют успешному включению России в мировое сообщество.

Во всем мире имеют место два подхода к вопросам жизнеустройства лиц с инвалидностью. Первый предполагает достойное решение вопросов социального обеспечения инвалидов, включая высокие социальные пособия, предоставление жилья, медицинской помощи, т.е. государство принимает на себя все заботы жизнеобеспечения инвалидов. Другой подход заключается в том, чтобы встроить инвалидов в общественно-производственные отношения по принципу «равный среди равных». Мотивация этого подхода в разных странах разная. В Китае считают, что двухсотмиллионную социальную группу инвалидов невозможно прокормить, если они не будут вносить посильную лепту в производственную деятельность. В Японии говорят о ценности каждого члена общества для нации. В США объясняют, что только включение в производственные отношения и исполнение налоговых обязательств позволяет реализовать статус гражданина, т.е. участвовать в голосовании.

Лица с ОВЗ имеют сложный общественно-социальный статус. Как обучающиеся они – объект внимания образовательных ведомств, как лица с инвалидностью – попадают в ведение структур социальной защиты населения, как диагностированные больные – стоят на учете и получают помощь в структурах органов здравоохранения, как молодые люди – находятся в зоне внимания молодежных организаций. Кроме того, они особо выделены по месту жительства и многие объединены в общественные организации. Поэтому успешная социализация лиц с ОВЗ может быть осуществлена только при условии продуктивного межведомственного взаимодействия, обеспечивающего оптимизацию кадрового, материально-технического и инфраструктурного ресурса ведомств, отвечающих и практически организующих работу с инвалидами и другими лицами с ОВЗ.

В настоящее время в г. Москве проблемами инвалидов занимаются напрямую, т.е. в порядке исполнения своих компетенций:

- департаменты: образования; семейной и молодежной политики; социальной защиты населения; здравоохранения и их подведомственные учреждения (научные и образовательные учреждения,



об авторе



А.Я. Миндель, заведующий лабораторией профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья НИИ развития профессионального образования Департамента образования г. Москвы, кандидат педагогических наук, доцент

в том числе, колледжи и вузы, учреждения медико-социальной социальной сферы, специализированные центры и муниципальные учреждения и др.);

- комитеты и комиссии органов власти, территориального управления;

Успешная социализация лиц с ОВЗ может быть осуществлена только при условии продуктивного межведомственного взаимодействия, обеспечивающего оптимизацию кадрового, материально-технического и инфраструктурного ресурса ведомств, отвечающих и практически организующих работу с инвалидами и другими лицами с ОВЗ.

В порядке исполнителей и координаторов:

- департаменты: труда и занятости; науки, промышленной политики и предпринимательства и другие;

- общественные организации и объединения инвалидов, родителей детей с ОВЗ;

- спортивные организации и профсоюзные объединения.

И это далеко не полный список.

Социализация лиц с ОВЗ представляет собой комплексный последовательный процесс, включающий:

- дошкольное воспитание, сопровождаемое медико-психологическим обеспечением;

- получение общего и профессионального образования с обязательным медико-реабилитационным сопровождением;

- адаптацию и интеграцию лиц с ОВЗ в среду сверстников с нормальным психофизическим развитием, в том числе через участие в организованной досугово-воспитательной деятельности;

- стажировку на учебных производствах, которая должна завершаться сопровождаемым трудоустройством.

- полноценное интегрирование лиц с ОВЗ в общественно-производственные отношения как равных среди равных.

В этом контексте реализация в профессии и трудоустройство рассматриваются как заключительные этапы последовательного долговременного образовательного процесса, что особо выделяет департамент образования среди других по мере ответственности за результаты продолжительного процесса социализа-

ции. Однако чтобы этот процесс состоялся, необходимо первоначально решить главную проблему включения лиц с инвалидностью в общественную жизнь – создание особых условий, стимулирующих интерес молодого инвалида или подростка к активному жизнепроявлению.

Статистика подтверждает факт ограниченного интереса со стороны молодых инвалидов к предложениям получить профессиональное образование или занять вакантное рабочее место. В московских колледжах лица с ОВЗ составляют менее 5%. В результате проведенного сотрудниками Центра досуга и творчества молодежи «Россия» опроса 250 семей с детьми-инвалидами, проживающих в шаговой доступности от социально-педагогического объекта, только менее 40% проявили интерес к конкретным предложениям и всего 5% его практически реализовали. Несмотря на готовность московских колледжей принимать на обучение лиц с ОВЗ и предложение, в том числе, дистанционных форм обучения, реальный набор ниже потенциально возможного.

Та же картина и на производствах, использующих труд лиц с инвалидностью. Квоты не выполняются, в первую очередь за отсутствием заявителей, которых не устраивает характер предложений, не удовлетворяющих амбициозные, но не всегда обоснованные претензии молодых людей с инвалидностью, в том числе размер оплаты труда, отношение коллег, престижность профессии. Останавливает и несовершенство законодательной базы, лишаящее инвалидов социальных пособий при устройстве на работу, и действующие ограничения на отдельные профессии. Особыми проблемами являются отсутствие коммуникативного опыта молодых инвалидов вне стен интернатных учреждений, заниженная личностная самооценка на фоне низкой культуры общественного восприятия лиц с ОВЗ и имеющих место иждивенческих тенденций.

Требуется время для внедрения новой системы интегративного (инклюзивного) образования уже для нового поколения лиц с ОВЗ, начиная с включения их в сообщество сверстников с нормальным психофизическим развитием уже с раннего возраста, а также обеспечения

просвещения и воспитания детей и подростков с целью привития им интереса и уважения к рабочим профессиям, восприятия труда не как повинности или несостоявшейся карьеры, а как обычной миссии любого человека – сознательного члена общества и добропорядочного гражданина.

Одновременно целесообразно создавать условия для развития личностной активности подростков с ОВЗ через популяризацию системы интегративного (инклюзивного) дополнительного образования и внеучебной досугово-воспитательной деятельности.

Молодые люди с инвалидностью проявляют большой интерес к участию в деятельности общественных организаций, активным формам досуга, в том числе путешествиям и экскурсиям, творчеству. Этот интерес к общению усилен участием их сверстников с нормальным психофизическим развитием в качестве сотоварищей, волонтеров, добровольных организаторов деятельности общественных организаций и клубов по интересам.

В общем контексте подхода к разрешению проблем социализации лиц с ОВЗ особое место занимает принятый Закон г. Москвы № 16 «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья» от 28.04.2010 г., который ориентирует на перспективу развития инклюзивного образования как одной из общепризнанных форм разрешения проблем людей с инвалидностью и подготовки общества к их адекватному восприятию. Однако опрос общественного мнения, проведенный волонтерами общественной организации «Образование. Спорт. Реабилитация» в 2011 г., показал, что большинство респондентов (из 200 человек) не возражают против самой идеи инклюзивного образования, но задумываются, когда речь заходит о том, что включение в единый коллектив обучающихся с разными возможностями восприятия учебного материала и дополнительными особыми требованиями технического обеспечения учебного процесса, безусловно, повлияет на качество обучения. Респонденты и вовсе теряются, когда речь идет о том, что их собственные дети будут обучаться в едином коллективе со сверстниками, имеющими ОВЗ. При этом все соглашаются,

что при разумном внедрении с учетом необходимого баланса образовательных и социальных функций образовательных учреждений инклюзивное обучение сможет занять достойное место в общей системе городского образования.

Следует отметить, что мировая практика говорит о том, что у инклюзивного образования есть свои пределы, а вот воспитательная работа в ее интегративной (инклюзивной) форме границ не имеет. Тем важнее создавать комплексные учреждения интегративного (инклюзивного) образования, в которых должны быть полноценные ниши для внеучебной деятельности, профессиональной ориентации, а также условия для моделирования будущей трудовой деятельности выпускников (учебные производства, бизнес-инкубаторы, малые предприятия, творческие студии и мастерские, экспериментальные учебные бюро трудоустройства, социального, образовательного туризма, сопровождения обучения и др.).

Главная проблема включения лиц с инвалидностью в общественную жизнь – создание особых условий, стимулирующих интерес молодого инвалида или подростка к активному жизнепроявлению.

Поэтому особую актуальность приобретает разработка и внедрение в экспериментальном (тестовом) режиме моделей и механизмов деятельности межведомственных структур многоканального финансирования, основной задачей которых будет оптимизация государственного потенциала и общественного ресурса для обеспечения успешной социализации лиц с ОВЗ путем их активного включения на добровольной основе в общественную жизнь и социально-производственные отношения.

Такие модели уже созданы по инициативе общественных организаций, деятельность которых поддержана профильными государственными структурами и органами местного самоуправления. Основная идея создания таких организаций заключается в обеспечении организационно-экономических условий для реализации последовательной образовательной политики социализации лиц с ОВЗ на осно-

ве позитивного опыта и успешных результатов сложившихся традиционных блоков (форм) дошкольного, общего, дополнительного, специального (коррекционного и компенсаторно-развивающего), профессионального образования и включения инновационных достижений профильных научных, социально-педагогических, досугово-воспитательных учреждений и общественных организаций в рамках единой системы межведомственного взаимодействия.

В порядке конкретных примеров предлагаем обзор нескольких проектов, которые находятся на разных стадиях популяризации, согласования и реального внедрения и могут быть легко транслированы на другие площадки, в первую очередь, регионов России.

Муниципальный (окружной) Центр профессиональной диагностики и сопровождения карьеры молодых инвалидов как общественно-государственная структура межведомственного взаимодействия и многоканального финансирования, обеспечивающая шаговую доступность для молодых инвалидов и возможность включения в социум через организованный досуг в интегрированных коллективах, профессиональное просвещение и диагностику, практическую помощь в выборе учреждения профессионального образования или обуче-

нии ремеслу, сопровождение на первом этапе трудовой карьеры.

Учебно-воспитательный комплекс как социально-педагогическое учреждение, оптимизирующее инфраструктурный, материально-технический и кадровый ресурсы непродуктивно функционирующих учреждений, которые находятся в непосредственной территориальной близости: школы-интерната КРО, массовой школы, детского дома для социальных сирот, досугового клуба, способного обеспечить интеграцию учащихся с инвалидностью в социум, реальные условия для инклюзивного образования, профессиональное обучение, профессиональные пробы, содержательную занятость во внеучебное время без дополнительного финансирования.

Саморазвивающаяся система межрегиональных обменов организованными группами образовательных учреждений (школ-интернатов, колледжей, вузов), осуществляющихся в течение всего года на компенсационной основе и принципах взаимозамещения. Такая система обеспечивает создание дополнительных рабочих мест в студенческих турбюро с привлечением молодых инвалидов.

Очень надеемся, что эти проекты будут реализованы, в том числе в форме прямого государственного заказа их авторам и разработчикам.

О пользе дополнительного образования

В современном обществе растет понимание необходимости восстановления духовно-нравственных основ жизни, приходит осознание важности постоянного самообразования и творческого совершенствования, увеличивается роль психологического и личностного фактора в профессиональной деятельности и повседневной жизни.

В плане самореализации и самовыражения человека большими потенциальными возможностями обладают занятия художественным, научно-техническим творчеством, спортом, овладение новыми профессиональными навыками, при этом лишь треть детей включена в деятельность дополнительного образования. Всего 2% из 315 опрошенных студентов московского колледжа (ГБОУ КГИС № 1) осваивают смежные профессии в системе дополнительного профессионального образования колледжа, 26% занимаются творчеством или спортом в секциях, клубах, при этом 6% – по месту жительства (в центрах досуга, спортивных и военно-патриотических клубах). В такой ситуации важно осознавать, что сужение возможностей для развития творческого и профессионального потенциала, **неэффективная организация досуга может стать детерминантой девиантного поведения молодежи.**

Как известно, жизнь подростка состоит из «системы отношений» со средой, в которой он формируется, развивается

и социализируется. Этой средой являются семья, школа-колледж, система дополнительного образования, возможно, работа, круг сверстников и т.д. Если среда содержит социально-поддерживающие условия для подростка, то он методом проб и ошибок адаптируется в ней. Если среда проявляет признаки обвинения, неприятия, агрессивности, подросток уходит от контакта и круг его общения деформируется, сужается чаще всего до узкого сектора группировок и молодежной субкультуры. Ряд исследователей (Я.В. Малыгина и другие) называют этот суженный сектор общения «углом девиации» поведения подростка [4]. Чем меньше контакт со средой, т.е. чем «острее» угол девиации, тем выше вероятность отклонений в поведении – правонарушений, употребления психоактивных веществ. Поэтому профилактической задачей является сохранение максимально возможного контакта индивида со средой и создание условий для его адаптации и нормального развития. Решение этих задач во многом зависит от реализации возможностей дополнительного образования, которое является важным фактором гуманизации всей системы образования.

Возникновение внешкольного образования в России относится к концу XIX – началу XX в. Первыми внешкольными объединениями были клубы, спортивные площадки, летние оздоровительные колонии, станции юных техников, успешному развитию которых способствовали представители прогрессивной



об авторе



Е.М. Попова, заместитель директора по учебно-воспитательной работе ГБОУ СПО г. Москвы Колледж городской инфраструктуры и строительства №1, кандидат педагогических наук

интеллектуальности: П.Ф. Лесгафт, С.Т. Шацкий, А.У. Зеленко, К.А. Фортунатова, К.Н. Вентцель и другие. В послереволюционный период огромный вклад в развитие внешкольного образования в нашей стране внесли такие известные личности, как П.П. Блонский, А.С. Макаренко, В.Н. Терский, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский. Разнообразные занятия в организованных объединениях способствовали умственному, нравственному и социальному развитию личности [3].

Современная система дополнительного образования детей, возникшая в России в 1992 г. с принятием Закона РФ «Об образовании», явилась преемником внешкольной и внеурочной работы, но принципиальное различие состоит в том, что этой системе придается образовательный статус, т.е. дополнительное образование ведется так же, как другие виды и типы образования – по конкретным образовательным программам.

В советский период были сформулированы основные принципы внешкольной работы, которые актуальны и сегодня: массовость, общедоступность, добровольность, общественно полезная направленность, учет возрастных и индивидуальных особенностей детей, разнообразие форм работы. Большую роль в повышении значимости внешкольной и внеурочной работы сыграли труды и практический опыт великого педагога В.А. Сухомлинского, считающего необходимым создавать условия для воспитания целостной личности как средствами учебных дисциплин, так и в процессе занятий в свободное время [1; 3].

Современная система дополнительного образования детей, возникшая в России в 1992 г. с принятием Закона РФ «Об образовании», явилась преемником внешкольной и внеурочной работы, но принципиальное различие состоит в том, что этой системе придается образовательный статус, т.е. дополнительное образование ведется так же, как другие виды и типы образования – по конкретным образовательным программам. При этом содержание дополнительного образования детей выходит за пределы стандартов полного среднего, начального и среднего профессионального

образования, а термин «образование» употребляется в значении интегрированного процесса воспитания и обучения в интересах личности, общества и государства [2]. Данные обстоятельства требуют от руководящих и научно-педагогических кадров повышения компетентности в вопросах организации и качественного развития дополнительного образования.

В перечне педагогических профессий до 1998 г. государственный стандарт подготовки педагогов дополнительного образования отсутствовал, и подразумевалось, что в этой системе может работать любой человек, имеющий специальное образование и педагогические способности. Специальность «педагогика дополнительного образования» была введена в систему подготовки кадров приказом Министерства общего и профессионального образования РФ от 10 апреля 1998 г. № 397. Тем не менее в образовательных учреждениях пока недостаточно педагогов, имеющих как базовую психолого-педагогическую подготовку, так и специальное образование в области культуры, техники или науки. В дополнительном образовании работают специалисты из различных отраслей знаний, занятия ведут инженеры, артисты, театральные критики, экономисты, художники, спортсмены, социологи. Как правило, специалист, имеющий глубокие знания в каком-либо виде деятельности, обращает внимание на профессиональную подготовку детей в данной деятельности и недооценивает педагогическую сторону процесса образования. И наоборот, специалист, имеющий базовую педагогическую подготовку, ориентируется на решение педагогических проблем, не всегда учитывая принципы и особенности дополнительного образования [2; 6].

В соответствии с требованиями Единого квалификационного справочника должностей работников образования (приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 14.08.2009 г. № 593), педагогические работники должны обладать профессиональной, правовой, информационной, коммуникативной компетентностью. Профессиональная компетентность включает знание теоретических основ современных образовательных технологий, умение

своевременно решать управленческие проблемы и типичные профессиональные задачи, владение современными технологиями управления качеством образования, коллективом обучающихся. Правовая компетентность подразумевает, что педагог знает основные нормативные и правовые документы, регламентирующие деятельность образования, владеет практическим опытом работы с учебно-методическими материалами, обеспечивающими образовательный процесс. Информационная компетентность имеет в виду умения и навыки структурирования информации, ее адаптации к особенностям педагогического процесса и дидактическим требованиям, формулировку учебной проблемы различными информационно-коммуникативными способами, квалифицированную работу с различными информационными ресурсами, профессиональными инструментами. Коммуникативная компетентность – это умение вырабатывать стратегию, тактику и технику педагогических взаимодействий, организовывать совместную деятельность для достижения определенных социально значимых целей; уметь убеждать, аргументировать свою позицию; владеть ораторским искусством, грамотной устной и письменной речью, публичным представлением результатов своей работы, отбором адекватных форм и методов презентации.

С целью повышения компетентности педагогических работников нами был разработан учебный курс «Современные подходы к организации работы педагога дополнительного образования» (авторы Н.А. Морозова, Е.М. Попова). Актуальность данного курса предопределена необходимостью теоретической и методической подготовки заместителей руководителей, педагогических сотрудников, методистов, ответственных за блок дополнительного образования в учреждениях среднего профессионального образования (СПО).

Данный курс призван помочь слушателям сформировать научные представления о дополнительном образовании как целенаправленном педагогическом процессе. Курс нацелен на приобретение теоретических знаний по проблемам организации и контроля качества дополнительного образования в учреждениях СПО; выработку практических

умений по использованию современных педагогических технологий в процессе профессиональной деятельности, по оказанию педагогической помощи подросткам в решении личностных проблем в процессе их социализации; приобретение практического опыта создания нормативной документации и учебно-методических материалов, обеспечивающих образовательный процесс блока дополнительного образования учреждений СПО. Апробация данного курса планируется в системе повышения квалификации Учебно-методического центра по профессиональному образованию Департамента образования г. Москвы.

Коммуникативная компетентность – это умение вырабатывать стратегию, тактику и технику педагогических взаимодействий, организовывать совместную деятельность для достижения определенных социально значимых целей; уметь убеждать, аргументировать свою позицию; владеть ораторским искусством, грамотной устной и письменной речью, публичным представлением результатов своей работы, отбором адекватных форм и методов презентации.

В процессе изучения данного курса применяются различные методы обучения [6] (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемный, частично-поисковый, исследовательский) в сочетании с различными формами организации познавательной деятельности (индивидуальная, групповая, фронтальная, коллективная) на аудиторных учебных занятиях по различным видам их проведения (лекция, практические и семинарские занятия, в формате круглого стола и др.). Основные вопросы программы интерпретирует преподаватель, читая лекции, но на семинарских и практических занятиях он выступает в роли фасилитатора, организатора творческой деятельности слушателей в форме семинаров-дискуссий, бесед, организатора деловых и ролевых игр, анализа проблемных ситуаций, подготовки проектов решения актуальных педагогических проблем, возникающих в процессе их профессиональной деятельности в системе дополнительного образования. Контроль качества процесса обучения осуществляется промежуточ-

ным и итоговым контролем в форме контрольных опросов, тестирования. Высоко оцениваются результаты самостоятельной работы слушателей.

Учебный курс, рассчитанный на 72 ч (36 ч теоретических и 36 ч практических занятий), содержит три раздела. Первый раздел раскрывает сущность, основные понятия, психолого-педагогические принципы и условия реализации дополнительного образования; описывает структурно-организационные модели, направления и виды дополнительного образования; разъясняет нормативно-правовую базу дополнительного образования. Второй раздел раскрывает особенности организации дополнительного образования в профессиональном образовательном учреждении; знакомит с требованиями к содержанию, оформлению и технологией разработки образовательных программ дополнительного образования; раскрывает вопросы, связанные с проблемой качества и оценкой профессиональной деятельности педагога дополнительного образования.

Организация дополнительного профессионального образования является одним из главных источников расширения образовательных услуг и возможности пополнения внебюджетных средств колледжа.

От профессионализма педагога зависит формирование личности ребенка, развитие его творческих способностей, профессиональных наклонностей, самоопределения в дальнейшей жизни. Для достижения этих целей педагог дополнительного образования должен обладать высоким уровнем психолого-педагогической подготовки, высокой эрудицией и культурой, а также свободой от педагогических догм и стереотипов. Решению данных задач способствует третий раздел курса, который раскрывает понятие «профессиональный портрет педагога дополнительного образования», психолого-педагогические основы его деятельности, психологические аспекты межличностного взаимодействия педагога и воспитанника; освещает вопросы психологических и личностных особенностей воспитанников и аспекты работы с теми, кто проявляет девиантное поведение.

В заключительном разделе курса речь идет о социально-педагогических технологиях, раскрывается сущность экспериментальной и инновационной деятельности педагога дополнительного образования. Понятие «технология» понимается как строго научное проектирование и воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий (В.А. Сластенин). Программа курса предусматривает обзор различных образовательных технологий, применяемых в дополнительном образовании: игровых, диалоговых, тренинговых, компьютерных, проективных и др. [5].

В результате изучения курса слушатель повышает свою компетентность, но успешность деятельности педагога дополнительного образования зависит еще и от профессионально значимых качеств личности, таких как: целеустремленность, организованность, требовательность, любовь к детям и педагогическому труду, педагогический такт и оптимизм, способность к творчеству и др. Совершенствование педагогического мастерства происходит в процессе осознанной деятельности педагога, берущего на себя ответственность за выполнение социальных и образовательных функций.

Вопрос организации дополнительного образования приобрел в колледжах особую актуальность с 1 января 2011 г. в связи с вступлением в силу Федерального закона от 08.05.2010 № 83-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений» [8]. Данный закон поставил перед государственными учреждениями, в том числе профессиональными образовательными учреждениями, цели усиления финансовой самостоятельности и расширения деятельности, приносящей доход. Как показывает наш опыт, организация дополнительного профессионального образования является одним из главных источников расширения образовательных услуг и возможности пополнения внебюджетных средств колледжа.

Сегодня в профессиональных образовательных учреждениях дополнительное образование активно развивается, при этом в контексте современной концеп-

ции непрерывного образования возрастает роль дополнительного профессионального образования. Оно стало сферой освоения обучающимися личностно-значимого, ценностно-наполненного, индивидуального опыта добровольно избранной образовательной деятельности по интересам, способствует профессиональному самоопределению, реализации знаний, полученных в рамках базового образования. Повышение компетентности педагогов дополнительного образования, заместителей директора (руководителей структурных подразделений) по учебно-воспитательной работе, методистов является необходимым условием эффективной организации дополнительного образования в колледже. Освоение современных подходов к организации дополнительного образования способствует как достижению воспитательно-профилактических целей педагогического коллектива, так и возможности организации деятельности, приносящей доход, путем введения дополнительных образовательных услуг.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буйлова Л.Н., Кленова Н.В. Как организовать дополнительное образование детей в школе? Практическое пособие. М.: АРКТИ, 2005.
2. Голованов В.П. Методика и технология работы педагога дополнительного образования: Учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. М.: ГИЦ ВЛАДОС, 2004.
3. Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.Н. Дополнительное образование детей. М.: ГИЦ ВЛАДОС, 2002.
4. Малыхина Я.В. Социально-психологические аспекты системной профилактики «общего девиантного синдрома»: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. СПб.: РГПУ им. Герцена, 2004.
5. Морозова Н.А. Дополнительное образование: структурно-организационное, содержательное, кадровое обеспечение. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002.
6. От внешкольной работы – к дополнительному образованию детей: Сб. нормативных и методических материалов для дополнительного образования детей / Под ред. А.К. Бруднова. М.: ГИЦ ВЛАДОС, 2000.
7. Педагогика дополнительного образования: приоритет духовности, здоровья и творчества / Под науч. ред. В.И. Андреева, А.И. Щетинской. Казань; Оренбург: Центр инновационных технологий, 2001.
8. Федеральный закон от 08.05.2010 № 83-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/law/>

Как оценить школьный учебник: проблемы экспертизы

106

КТО И КАК ВЫБИРАЕТ СЕГОДНЯ ЛУЧШИЕ УЧЕБНИКИ?

Поднявшаяся недавно новая волна «общественного мнения» направлена уже не против единообразия в обучении и засилья одного учебника, а против многообразия учебников и безобразий во многих учебниках. Министерство образования и науки РФ пообещало в кратчайшие сроки сократить количество учебников до минимума и приступило к выполнению своего обещания. Путь, который был выбран Минобрнауки России для решения проблем школьных учебников, обозначен в Приказе от 11 января 2007 г. № 4, которым министерство утвердило «Положение о порядке проведения экспертизы учебников».

Этот документ устанавливает порядок проведения экспертизы учебников с целью обеспечения их качества и формирования федеральных перечней учебников, рекомендованных к использованию в образовательных учреждениях.

Задачей экспертизы названы оценка соответствия содержания учебника федеральному компоненту государственного образовательного стандарта общего образования, возрастным и психологическим особенностям обучающихся и оценка соответствия содержания учебника современным научным представлениям с учетом ступени обучения.

Согласно Положению экспертиза учебников проводится по инициативе заказчика экспертизы, в качестве которого

могут выступать как юридические, так и физические лица.

Экспертиза учебников проводится Российской академией наук (РАН) и Российской академией образования (РАО) или иными организациями, имеющими в своем штате специалистов соответствующего профиля и квалификации. Эти организации обладают опытом проведения экспертизы учебных и научных материалов, они включены в список, формируемый Минобрнауки России.

Для проведения экспертизы заказчик должен направить в экспертную организацию заявление и приложить учебник. Решение экспертной организации оформляется в виде экспертного заключения, содержащего однозначный вывод о соответствии содержания учебника задаче экспертизы.

Каких же результатов можно ожидать от приведения в действие указанного Положения? В соответствии с ним результаты деятельности Минобрнауки России с большой долей вероятности предсказуемы и скорее всего будут мало полезными для школы. Предсказуемость результатов обусловлена выбором способа организации экспертизы и подбора экспертов.

Экспертиза организована таким образом, что эксперт получает один учебник и должен дать однозначное заключение: быть или не быть этому учебнику. Таким образом, на эксперта фактически возлагается ответственность за факт дальнейшего пребывания этого учебника в школе. В период крутой волны



об авторе



О.Ф. Кабардин,
главный научный сотрудник
Института научной информации
и мониторинга
Российской академии образования,
доктор педагогических наук

«общественного мнения», возмущенно-го низким качеством школьных учебников, среди академиков РАН едва ли будет много желающих ни с того ни с сего взвалить на себя ответственность за допуск в школу учебника низкого качества. (О том, что качество школьных учебников низкое, уже сказали заранее Министр Минобрнауки России, и не он один.)

Как в жизни невозможно встретить «даму, приятную во всех отношениях», так не существует (и не будет никогда создан) учебник, способный полностью удовлетворить всем мыслимым требованиям разных рецензентов. Так что в этих условиях следует ожидать, что экспертные заключения РАН на большинство учебников будут отрицательными. Исключения могут быть лишь в некоторых случаях по причинам действия духа корпоративности.

Противоположных результатов экспертизы на те же самые учебники следует ожидать от РАО в силу действия тех же законов корпоративности, так как многие авторы школьных учебников являются сотрудниками РАО.

Какой же вывод следует сделать из этих предсказаний? Исключить РАН и РАО из числа экспертных организаций? Никак нет. Эти организации, безусловно, должны быть участниками экспертной оценки школьных учебников. Но сначала должна быть организована сама процедура экспертной оценки. То, что затеяло Минобрнауки России, даже отдаленно не напоминает процедуры экспертной оценки. Если дать экспертную оценку разработанной Минобрнауки России системы «экспертизы учебников» по шкале «пригодна – непригодна», то она вполне заслуживает оценки «четырежды непригодна».

Что означает такая оценка? Она имеет следующий смысл.

1. Неправильно поставленная задача не может быть правильно решена никакими специалистами. Неправильность постановки задачи со стороны Минобрнауки России заключается в том, что от эксперта требуется однозначный ответ на вопрос: «Пригоден или не пригоден этот учебник для школы?» Одной из возможностей такого опроса является получение ответов «непригоден» по всем учебникам. Что же делать в этом случае? Закрывать на 2–3 года

все школы до разработки и выпуска новых учебников?

Из-за неправильной постановки задачи система «экспертизы учебников» Минобрнауки России непригодна для применения.

2. Эта система непригодна еще раз из-за того, что разные учебники направляются на экспертизу разным экспертам. Результаты применения такой системы экспертной оценки не имеют никакой практической ценности и на их основании, нельзя сделать сколько-нибудь объективно обоснованный выбор.

3. Организация экспертизы школьных учебников без учета мнений учителей – главных потребителей этого продукта – не может быть признана пригодной к применению.

4. Согласно Положению экспертиза учебников проводится по инициативе заказчика экспертизы: «Заказчиками экспертизы являются юридические и физические лица, заинтересованные в проведении данной экспертизы». Использование этой фигуры в Положении означает, что Минобрнауки России не заинтересовано в проведении экспертизы, так как оно не выступает ее заказчиком, т.е. ему вообще не нужны школьные учебники. Если некие странные «физические лица» (может быть, имеются в виду авторы? Но эта задача для большинства из них непосильна, так как сумма оплаты рецензий с учетом повторного рецензирования может превосходить сумму первого ожидаемого авторского гонорара) или издательства не закажут и не оплатят экспертизу, то независимо от своего качества учебник теряет гриф Минобрнауки России и не допускается к использованию в школе. Таким образом, заложен второй, дублирующий механизм, способный оставить школу совсем без учебников уже независимо от их качества.

Положение не только демонстрирует отсутствие заинтересованности Минобрнауки России в проведении экспертизы учебников, но и закладывает дурную в принципе прямую связь производителя продукта в качестве заказчика экспертизы с экспертными организациями и выплатой гонораров.

Экспертиза по типу «годен – негоден» бывает нужна потребителю, а не производителю продукта. Производителю

продукта нужно только положительное заключение эксперта. Заказ и оплата экспертизы такого типа со стороны производителя выглядит как оплата положительного заключения.

Практика заказов экспертизы производителями некоторых продуктов существует, и она может быть вполне оправданной в том случае, когда экспертная организация выполняет ранжированное сопоставление предложенного продукта по ряду параметров и указывает заказчику, по каким параметрам его продукт, по мнению экспертов, превосходит аналогичные продукты конкурентов, а по каким уступает им.

Таким образом, система «экспертизы учебников» Минобрнауки России четырехжды непригодна для применения.

Следует отметить, что РАН в лице председателя экспертной комиссии по школьным учебникам вице-президента РАН академика Валерия Козлова высказала вполне определенное мнение о самой процедуре экспертизы учебников: «Заказчиком экспертизы, как это ни странно, является не Министерство образования и науки, а издательства. Скажу откровенно, нас такое положение дел не вполне устраивает своей противоестественностью. Министерство по сути отстранилось от принятия решений и только констатирует факт: если обе академии дают положительное решение по учебнику, он принимается, а если отрицательное – он не включается в перечень» [2].

Целесообразно перейти от экспертизы отдельных школьных учебников к рейтинговому отбору небольшого числа учебников, лучших из имеющихся в настоящее время.

В. Козлов высказал свое мнение и о целесообразности перехода от экспертизы отдельных школьных учебников к рейтинговому отбору небольшого числа учебников, лучших из имеющихся в настоящее время: «Задача нашей комиссии – отсеять учебники, которые содержат недопустимые неточности. Мы это выполнили. А следовало бы после этого отобрать из каждой группы учебников лучший по предмету. И только их рекомендовать для изучения в средней школе. Но если бы вы знали, как не заинтересованы в этом издательства! ...Они конкурируют между собой и очень хотят

расширить свой сегмент рынка. Каждый год появляются новые учебники, и их как-то надо вводить в оборот. А Министерство образования и науки, к сожалению, не поддерживает нашу идею о рейтинге учебников» [Там же].

Каким же требованиям должна удовлетворять процедура экспертизы учебников?

1. Для оценки качества вина интересуются мнением о нем не тех людей, которые «в рот хмельного не берут», а людей, пробовавших всевозможные вина, умеющих узнавать сорт вина и оценивать его качества по цвету, запаху и вкусу. По отношению к школьному учебнику потребителями, пользователями являются ученик и учитель. Ученику, обучающемуся по одному учебнику, не с чем сравнивать его качества. Поэтому учитель на основании своего опыта должен представлять в обобщенном виде свое мнение и отношение учащихся к учебнику.

В числе экспертов школьного учебника обязательно должны быть квалифицированные представители от сообщества ученых «базовой науки». Роль таких экспертов должна заключаться прежде всего в том, чтобы в школьных учебниках не излагались взгляды, противоречащие основным представлениям современной науки о мире и его законах. Это как санитарный контроль безопасности продукта для потребителей.

2. Для российской школы актуальной задачей является выбор небольшого числа лучших учебников из большого числа уже существующих. Этот выбор следует делать на основе сравнения учебников одной и той же группой экспертов по выделенным параметрам, а не на основании единичных суждений разных экспертов о разных учебниках.

3. Факт введения рецензируемого Положения об экспертизе школьных учебников показал, что Минобрнауки России совершенно не готово к проведению экспертных оценок качества школьных учебников. Подготовка к проведению «настоящей» экспертизы школьных учебников потребует разработки критериев экспертизы, выбора принципов отбора группы экспертов по каждому предмету и каждой ступени обучения, разработки методики тестирования экспертов на пригодность к выполнению экспер-

тизы и т.д. и т.п. При самых серьезных усилиях на это уйдет не один год.

А что же делать до разработки «настоящей» системы экспертизы учебников? Самый простой выход – это отменить введенное Положение и создать ученый методический совет (УМС) с предметными комиссиями по образцу существовавшего при Минпросе СССР.

Чем же лучше была система оценки качества учебников в существовавшем ранее УМСе по сравнению с нынешней системой экспертизы?

Во-первых, более половины членов комиссий УМСа были «потребителями» – это школьные учителя или методисты с большим опытом работы в школе.

Во-вторых, рецензентов всегда было несколько (а не один, как практикуется в экспертизе РАН), и, кроме того, все члены комиссии имели возможность ознакомиться с учебником до его обсуждения.

В третьих, все рецензии обсуждались, и процесс обсуждения был гласным. Автор имел возможность ответить на все замечания рецензентов, а члены комиссии, оценив замечания рецензентов и доводы автора, могли принять каждый свое решение. Далее происходил опрос мнений членов комиссии (голосование) и принятие согласованного решения.

По этим причинам прежняя практика оценки качества школьных учебников представляется более обоснованной и объективной.

ОБЯЗАТЕЛЬНО ЛИ НУЖЕН УЧЕБНИКУ ГРИФ МИНОБРНАУКИ РОССИИ?

При таком положении дел, когда Минобрнауки России не заказывает ни разработку учебников, ни их издание, не интересуется качеством разработанных без его участия учебников (так как не заказывает экспертизу учебников), возникает естественный вопрос: на каком же основании оно присваивает себе запретительные функции, закрывая школам возможность использовать те учебники, которые им нравятся?

Откройте школьные учебники, изданные в Германии, Англии, США и попробуйте найти на них гриф «Рекомендован...» или «Допущен...» каким-либо министерством. На титульных листах вы увидите только имена авторов, редакто-

ров, рецензентов, название издательства. И школы самостоятельно определяют, какими учебниками им лучше пользоваться, не спрашивая на это высочайшего разрешения Минобрнауки России. Автор и издательство в действительности ответственны за качество выпущенного учебника независимо от того, есть на нем гриф или нет грифа. Их заслуги или неудачи обязательно получают объективную оценку либо в виде признания учебника, либо в виде его отвержения школой.

Не будет ли отказ от процедуры обязательного прохождения экспертизы книги для получения разрешения на ее использование в школе в качестве школьного учебника означать отстранение наиболее квалифицированных специалистов РАН и РАО от участия в решении одной из важнейших проблем школы – проблемы учебников? Ни в коей мере нет, так как проблема школьных учебников заключается не в оценке существующих учебников (с этой проблемой учителя справятся лучше рецензентов), а в создании качественно новых учебников. Их написанию учеными РАН и РАО, лучше нынешних авторов знающих, каким должен быть школьный учебник, такой отказ не только не помешает, а серьезно поможет, удалив одно из наиболее серьезных препятствий на пути новых учебников в школу.

Означает ли сказанное выше, что экспертное сравнение действующих учебников вообще бесполезно или даже вредно? Никак нет, экспертиза учебников может быть полезной для школы. Все дело в направленности действия. Введенное Положение объективно направлено на разрушение уже созданного многообразия средств обучения для школы и на затруднение возможности появления новых учебников. А школа нуждается в созидательных действиях государства в лице Минобрнауки России.

Организация научно обоснованной объективной экспертизы школьных учебников может оказать серьезную помощь школе, если целью экспертизы будет не запрет 90 % из существующих учебников, а выявление 10 % лучших из них и награждение авторов и издателей за создание хороших учебников. В результате такого действия школа получит внятные рекомендации экспер-

тов относительно того, какие учебники предпочтительны для использования в школе, а не запретительный приказ цензора, который всегда вызывает в обществе только возмущение.

Почему бы ученым МГУ им. М.В. Ломоносова по примеру Оксфорда и Гарварда не создать серии своих школьных учебников и не издать их не под грифом Минобрнауки России, а под именем МГУ? Не пора ли и РАО от общих указаний, какими должны быть школьные учебники, перейти к созданию серии учебников РАО? А может быть, и в РАН найдутся сегодня такие бесстрашные ученые, какими были Н.Н. Баранский, Г.С. Ландсберг, А.Н. Колмогоров, И.К. Кикоин, бравшиеся за создание новых школьных учебников?

ОТКУДА ВОЗЬМУТСЯ «УЧЕБНИКИ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ»?

Выбор лучшего учебника из числа существующих при правильной организации процедуры экспертизы и многократном повторении отбора в достаточно далекой перспективе может привести к появлению учебника нового поколения, соответствующего сегодняшним потребностям школы (как в процессе возникновения новых видов животных в результате эволюции). Но если это случайно и произойдет, в то далекое время нужны будут уже совсем другие учебники.

Проблема школьных учебников заключается не в оценке существующих учебников (с этой проблемой учителя справятся лучше рецензентов), а в создании качественно новых учебников.

Конкретные представления о том, какими именно должны быть учебники нового поколения необходимо четко сформулировать в виде *концепции школьного учебника нового поколения* и широко обсудить. После получения положительной оценки такой концепции учителями и родителями Минобрнауки России нужно заказывать разработку таких учебников, задав их основные параметры, а не ждать, что нечто совершенно новое зародится само собой.

В том, что на сегодня существуют весьма различные мнения о концепции

школьного учебника нового поколения, можно убедиться на нескольких примерах. Ю.М. Колягин высказал следующее суждение по поводу разработки школьных учебников математики: «Естественно, что подготовка нового учебника математики должна определяться четким техническим заданием, в которое включается содержание обучения, система требований к учащимся, а также педагогических требований к учебнику.

При традиционном знанием подходе к содержанию и результатам обучения требования к учебнику формулируются достаточно четко; например, соответствие программе, научность и доступность, практическая и прикладная направленность, развитие познавательной самостоятельности, контроль и самоконтроль, язык и стиль изложения и т.д.

При насаждаемом ныне компетентностном (прагматическом) подходе эти требования к авторам учебников (как, впрочем, и требования к учащимся) в тексте проекта общеобразовательного стандарта формулируются излишне общо и неотчетливо. Как, например, понимать требования: “соответствие стратегии модернизации содержания образования”, “степень новизны учебного пособия”, “возможность использования пособия при работе по различным образовательным программам” и т.п. (всего аж 13 требований)?

Компетентностный подход к содержанию и результатам школьного обучения, заимствованный у Запада (и, кстати говоря, далеко не всеми там признанный), требует радикальных изменений в структуре и содержании учебной программы и учебников математики. Более того, он чужд современному учителю. Горький опыт революционных изменений школьной системы математического образования у нас уже имеется; следует ли снова наступать на те же грабли? Необходимые изменения должны быть очень осторожными, а главное – эволюционными. Нужно пожалеть и учителя, и ученика. Даже широкое распространение в современном мире компьютерных технологий должно быть использовано для поддержки человеческого общения учителя с учеником, печатного учебного текста, для эффективного развития логического мышления учащихся и их пространственного воображения сред-

ствами математики и компьютерной техники, а не для замены печатного слова электронным изображением, процесса решения математической задачи ответами на вопросы выборочного теста.

Именно таким должен быть школьный учебник математики в ближайшем будущем. Математика должна продолжать приводить ум в порядок, как это было заветно М.В. Ломоносовым» [1].

Чтобы авторы могли посвятить два-три года своей жизни созданию нового учебника, нужен заказчик, оплачивающий труд автора. Такая система на сегодня не существует. Издательство обычно подписывает договор с автором на условиях оплаты труда после одобрения рукописи Минобрнауки России и продажи тиража. Сегодня автор с большой вероятностью может затратить год или несколько лет труда на создание учебника и не получить никакой оплаты за свой труд. Много ли найдется специалистов высокой квалификации, готовых работать без гарантированной оплаты труда?

Чтобы издательства могли заказывать авторам разработку новых учебников,

Конкретные представления о том, какими именно должны быть учебники нового поколения, необходимо четко сформулировать в виде концепции школьного учебника нового поколения и широко обсудить.

Минобрнауки России должно материально стимулировать работу издательств по созданию качественно новых учебников, распределяя гранты на разработку новых учебников. Имея такой грант, издательство сможет гарантировать оплату труда автора и выплатить аванс для обеспечения автору возможности заниматься исключительно работой над учебником.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колягин Ю.М. Школьный учебник математики: вчера, сегодня, завтра. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.portal-slovo.ru/impressionism/36369.php>
2. Смотришь в книгу – видишь фигу? // Интервью с Валерием Козловым. 26.12.2007. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.upmonitor.ru/editorial/interview/2007-12-26/>

Дидактические и дизайн-эргономические требования к электронному учебнику

112



Попытки создания средств обучения, в которых используются возможности информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), предпринимаются уже более 50 лет. За это время ученые и специалисты неод-

нократно обращались к теме электронного учебника (ЭУ), предлагая самые разные трактовки этого понятия [9; 8]. Тем не менее большинство специалистов придерживались следующих общих позиций: печатный учебник, представленный в электронной форме, не может рассматриваться в качестве ЭУ; содержание ЭУ не может быть редуцировано к печатному аналогу без потери дидактических свойств; ЭУ, реализованный на персональном компьютере, не может рассматриваться в качестве альтернативы традиционного печатного (бумажного) учебника [4; 5; 7].

В связи с появлением широкого спектра мобильных электронных устройств тематика, связанная с разработкой и использованием в учебном процессе электронных учебников, вновь приобрела актуальность. Многие зарубежные и отечественные специалисты [6] считают, что ЭУ, реализованный на современном мобильном электронном устройстве,

в перспективе способен полностью заменить печатный (бумажный) учебник.

Основываясь на определениях учебника [2] и учебного электронного издания [3], определим термин «электронный учебник» следующим образом: *электронный учебник – это учебное электронное издание, содержащее системное и полное изложение учебного предмета или его части, обеспечивающее полноту дидактического цикла процесса обучения, создающее индивидуализированную активно-деятельностную образовательную среду.*

Типовая модель ЭУ – описание его основных функциональных и дидактических возможностей, структурных компонентов и способов представления образовательного контента, в том числе его мультимедийных и интерактивных компонентов, а также обобщенных сценариев взаимодействия учащегося с образовательным контентом.

Модель ЭУ для конкретной предметной области (предмета) строится на основе типовой модели путем ее конкретизации с учетом специфики предметных областей, примерной программы и возрастных психолого-педагогических особенностей обучающихся.

Специфика ступени образования проявляется (1) в необходимости учета ведущего вида деятельности учащихся



об авторе



Л.Л. Босова,
главный науч-
ный сотрудник
ФИРО, доктор
педагогических
наук

при проектировании компонентов ЭУ, (2) в усложнении форм интерактивного взаимодействия от начальной школы к средней.

Специфика предметной области определяется спецификой объекта изучения и проявляется (1) в необходимости учета преобладающей формы представления образовательного контента, (2) в наличии специализированных инструментов, поддерживающих специфичные для каждой предметной области виды деятельности.

Можно выделить четыре типа ЭУ:

1. ЭУ в формате электронной книги (PDF, DJVU, FB3, ePub, RTF) может воспроизводиться на таких устройствах, как электронные книги (ридеры) и планшеты. Пользователь может выполнять индивидуальные настройки: шрифта (выбор гарнитуры шрифта, дискретное масштабирование шрифта, выбор цвета шрифта), режимов отображения контента (черный текст на белой подложке, белый на черной и пр.), яркости свечения экрана мобильного устройства. Для решения педагогических задач пользователю доступны следующие сервисы: поиск информации (полнотекстовый поиск, по гиперссылкам, по оглавлению, переход по закладкам, переход по заметкам); работа с текстом (создание закладок, заметок в виде текстовых блоков, текстовых блоков; выделение текста подчеркиванием, маркирование текста разными цветами); печать заметок; отправка заметки или выделенного фрагмента содержания по электронной почте. Используются следующие формы представления информации: текст с возможностью выбора шрифта и изменения его размера и цвета; статическая растровая иллюстрация с возможностью увеличения на весь экран; статическая векторная иллюстрация (для формата PDF).

Обязательным требованием к ЭУ является наличие контрольно-измерительных материалов (КИМ), состав которых зависит от функциональных возможностей конкретного мобильного устройства и может включать следующие типы заданий: 1) на выбор одного правильного ответа из множества; 2) на выбор нескольких правильных ответов из множества; 3) на ввод ответа с помощью виртуальной клавиатуры.

Электронный учебник – это учебное электронное издание, содержащее системное и полное изложение учебного предмета или его части, обеспечивающее полноту дидактического цикла процесса обучения, создающее индивидуализированную активностно-деятельностную образовательную среду.

2. *Гибридный ЭУ.* В этом случае электронные тексты печатных учебников связывают гиперссылками с электронными образовательными ресурсами [1] и воспроизводят на планшетах.

3. *Типовой интерактивный мультимедийный ЭУ* создается с помощью стандартного инструментального средства – редактора ЭУ. При этом возникает ряд ограничений, продиктованных функциональными возможностями самого инструментального средства (например, iBooks Author), со стороны как методологии построения учебных сцен, так и принципов публикации созданного интерактивного мультимедиа издания для потребителя. Тем не менее возможности инструментального средства должны позволять создавать учебники, превосходящие по своим потребительским свойствам ЭУ в формате электронной книги (тип 1).

Мобильными устройствами для воспроизведения ЭУ третьего типа являются планшеты, позволяющие использовать для представления образовательного контента не только текст, но также статические и динамические иллюстрации (видео, анимации), обеспечивающие возможности управления их воспроизведением (запустить проигрывание, остановить, перемотать назад, пауза) и масштабирования на весь экран, и кроме того 3D-объекты.

Возможна реализация более широкого спектра тестовых заданий, в том числе на установление соответствий, на установление последовательностей.

4. *Высокотехнологичный интерактивный мультимедийный ЭУ* превосходит по своим потребительским свойствам типовой интерактивный мультимедийный ЭУ (тип 3) за счет наличия контента высокой технологической и методической сложности, в том числе виртуальных 2D и 3D панорам, параметрических моделей, инструментальных средств и других сложных объектов. Мобильные



об авторе



Д.И. Мамонтов, генеральный директор ООО «ФИЗИКОН», кандидат технических наук



А.Г. Козленко, эксперт-методист ООО «ФИЗИКОН»



В.В. Теренин, генеральный директор ООО «Айреволюшн»

устройства для воспроизведения таких учебников – планшеты.

Далее будут рассматриваться различные аспекты создания электронных учебников, относящихся к типам 3 и 4, как наиболее полно отвечающих целям и задачам современного школьного образования.

Представим перечень основных возможностей современного ЭУ; он:

1) сохраняет основные достоинства классического печатного учебника;

2) поддерживает технологию загрузки и оперативного обновления образовательного контента по современным каналам связи;

3) обладает широкими возможностями компьютерной визуализации учебной информации;

4) предоставляет возможность интерактивного взаимодействия между субъектами образовательного процесса (учащийся, учитель, родитель, владелец прав на образовательный контент и др.) и элементами образовательного контента;

5) поддерживает комфортные, интуитивно понятные учащемуся условия для взаимодействия с образовательным контентом как на школьных занятиях, так и при самостоятельной работе дома;

6) обеспечивает возможность комплексного представления учебного материала, позволяющего объединить в ЭУ весь необходимый учащемуся образовательный контент по каждому отдельно взятому предмету: содержание традиционного школьного учебника может быть расширено за счет фрагментов задачника, практикума, хрестоматии, рабочей тетради и т.д.;

7) обеспечивает возможность реализации каждым учащимся индивидуальных образовательных траекторий – своих потребностей в отношении широты и глубины освоения каждого предмета за счет наличия: материала, обязательного для усвоения, и дополнительного материала, расширяющего основной; дополнительных источников информации, включенных в ЭУ; гиперссылок на веб-ресурсы, не входящие в состав ЭУ; автоматизированной адаптации учебного контента к текущему уровню знаний и потребностям учащегося; при этом обеспечивается возможность воспроизведения основной (инвариантной) части учебного материала на широком

спектре мобильных устройств, потенциально доступных учащимся, в то время как возможности воспроизведения дополнительного материала могут быть различными, в зависимости от типа используемого мобильного устройства;

8) создает активно-деятельностную познавательную среду для учащегося за счет возможности осуществления информационно-поисковой и исследовательской деятельности, выполнения разнообразных практических заданий с автоматической проверкой результатов, автоматизации процессов тренировки и контроля знаний, поддержки творческой деятельности с элементами контента, использования встроенных средств коммуникации для организации сетевого взаимодействия ученика и учителя, учеников между собой для формирования навыков учебного сотрудничества, коммуникативной компетентности, решения задач дистанционного обучения.

9) обеспечивает возможность управления учебным процессом за счет взаимодействия мобильных устройств учащихся, компьютера или мобильного устройства учителя и других средств обучения на базе ИКТ (например, интерактивная доска, лабораторное оборудование и т.п.) в едином информационном пространстве класса (образовательного учреждения).

В ЭУ предполагается наличие основного и дополнительного учебного материала (образовательного контента).

Основной образовательный контент ЭУ определяется ФГОС и примерной программой по предмету для данного уровня образования. В качестве источника основного образовательного контента ЭУ может использоваться учебник из федеральных перечней учебников, которые рекомендованы (допущены) к применению в образовательном процессе в образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы общего образования и имеющих государственную аккредитацию. Кроме того, может быть специально разработан новый образовательный контент, соответствующий научным и психолого-педагогическим требованиям, предъявляемым к изданиям данного жанра. Основной учебный материал представляется в форме интерактивного мультимедийного гипертекстового контента.

Дополнительный учебный материал представляет собой текстовый (гипертекстовый) контент, содержащий справочную информацию (в том числе глоссарий), многообразный познавательный и научно-популярный материал (в том числе фрагменты литературных произведений, популярных научных статей и публикаций, произведений искусства и др.), мультимедийный и интерактивный контент для более детального изучения материала предметной области.

Дополнительный материал должен соответствовать базовым дидактическим принципам, обеспечивать многообразие индивидуальных траекторий и уровней глубины усвоения, предполагать разнообразные формы представления информации и обеспечивать активно-деятельностные формы взаимодействия с контентом.

Дополнительный материал в ЭУ может располагаться вместе с основным учебным материалом в виде гипертекстовых врезок с названием объекта, кратким (до 60 знаков) описанием или началом статьи и символическим (инфографическим) изображением, обозначающим свойства дополнительного материала (тип ведущего мультимедийного/интерактивного объекта в нем, уровень сложности и др.).

Образовательный контент ЭУ может быть представлен в двух вариантах:

1) упрощенная версия – гипертекстовый учебник, снабженный средствами поиска и навигации, с ограниченным спектром мультимедийных и интерактивных компонентов, предполагающий воспроизведение с помощью устройств для чтения электронных книг; к таким возможностям могут относиться масштабирование, автоверстка при изменении позиционирования учебника, закладки и комментарии;

2) полная версия – гипертекстовый учебник, насыщенный мультимедийными и интерактивными компонентами, для воспроизведения которых требуется полноценное планшетное устройство или персональный компьютер. Полная версия ЭУ создается с учетом следующих инновационных функциональных возможностей мобильных устройств:

1) наличие встроенных гироскопов для отслеживания положения устройства в пространстве; примеры использо-

вания в учебном процессе: выполнение пространственных заданий, основанных на оценке положения объектов в трехмерной среде; навигация по фотопанорамам; управление 3D-объектами;

2) наличие встроенного GPS-навигатора и получение GPS-координат устройства; примеры использования в учебном процессе: адаптация контента на региональном уровне путем привязки данных из баз для конкретной местности; геокешинг и проведение проектных работ с привязкой изображений и результатов наблюдений к пространственным координатам объектов изучения; проведение межшкольных проектов с автоматическим представлением положения участников проекта;

3) наличие режима Multi Touch (поддержки одновременного выполнения нескольких тактильных команд); примеры использования в учебном процессе: выполнение пространственных заданий и мини-проектов, основанных на взаимодействии нескольких пользователей с объектом интерактивного взаимодействия (виртуальной лабораторией, объектом конструктивной среды, 3D-объектом); реализация активных форм совместной учебной деятельности (включая обучающие игры и тренажеры).

Рассмотрим более подробно составляющие мультимедийного интерактивного контента ЭУ.

Типовым компонентом ЭУ является текст (гипертекст). Основной контент, как правило, разделяется на параграфы, соответствующие урокам классно-урочной системы. В учебниках большого объема текст структурируется с помощью подзаголовков, списков, таблиц. В математических, естественнонаучных и технических предметах текст обильно перемежается формулами. Гиперссылки обеспечивают сетевую структуру контента.

Верстка текста должна обеспечивать возможность удобного просмотра как в горизонтальном, так и в вертикальном режимах. По возможности следует обеспечить просмотр всего контента без использования полос прокрутки. Важной становится задача оптимизации экранного пространства, которая решается с помощью миниатюризации элементов навигации и медийного контента, всплывающих окон и т.д.

Обязательной составляющей любого учебника являются иллюстрации (рисунки, схемы, графики, фотографии, двумерные фотопанорамы). С одной стороны, ЭУ предоставляет возможность увеличения количества изображений, сопровождающих текст, и повышения их качества (особенно по сравнению с традиционно невысоким качеством иллюстративного материала в печатных школьных учебниках). С другой стороны, требование экономии места на экране заставляет искать новые формы компактного представления иллюстративного материала; в этом разработчику ЭУ помогают как типовые компоненты интерфейса (масштабирование иллюстраций, слайд-шоу, всплывающие подсказки над фрагментами изображений и формулами, интерактивные карты, ленты времени), так и более сложный интерактив, подразумевающий декомпозицию блок-схем, схем строения (устройства) природных и техногенных объектов.

Объекты и процессы, основные свойства которых проявляются в динамике, целесообразно иллюстрировать динамическим видеорядом (анимациями, видеофрагментами, слайд-шоу с голосовым изображением). Повышение насыщенности динамических объектов часто достигается встраиванием интерактива (выбор режима воспроизведения или начальных параметров явления/процесса, интерактивное видео и т.п.). Для звуковых объектов (звуки природы, технических устройств, музыка, речь) естественным выглядит включение в учебник аудиофрагментов. Возможность воспроизведения динамического ряда является одним из ключевых преимуществ ЭУ по сравнению с традиционными учебниками.

Эффективному погружению учащихся в изучаемый контент способствуют объекты виртуальной реальности: сферические фото- и видеопанорамы (в том числе объединяемые в виртуальные туры), интерактивные трехмерные модели объектов. Целесообразными в подобных объектах являются масштабирование и всплывающие подсказки на отдельных элементах изображения.

Сложные связи между явлениями и процессами удобно изучать с помощью интерактивных параметрических моделей, в которых многообразие начальных условий и параметров протекания изуча-

емого процесса или явления достаточно велико (обычно несколько сотен вариантов). Изменяемые параметры находят отображение при визуализации явления, процесса или в конечных результатах работы модели. Параметрические модели хорошо применять в математических, естественнонаучных, технических предметных областях, где взаимосвязи (на школьном уровне), как правило, изучены и сформулированы математически. Ввиду своей сложности параметрические модели часто используются не как иллюстрации основного контента, а как основа, инструмент, для виртуальной лабораторной работы. Для проектной работы в ЭУ таковыми являются инструментальные компоненты (виртуальные лаборатории, конструктивные среды, интерактивные карты с привязкой к GPS и др.). Они сочетают в себе сложность математических взаимосвязей параметрических моделей с реалистичностью обычных графических изображений.

Особым типом мультимедийного интерактивного контента являются игровые модули. Особенно полезно использование электронных игр в учебниках для начальной и основной ступеней образования.

Интерактивные задания различных типов обеспечивают самоподготовку (тренировку и самоконтроль) и различные виды контроля (вступительный, промежуточный, итоговый) в рамках ЭУ. К заданиям для самоподготовки целесообразно обеспечить «двойной» доступ – из параграфов учебника и из специализированного сборника (рабочей тетради). Интерактивные задания для аттестации должны быть собраны в специализированных сборниках (возможно, хранящихся в системах управления обучением и доставляемых учащемуся непосредственно перед выполнением контрольной работы); важным представляется обеспечение вариативности контрольных работ, уровневой градации. Доступ учащихся к решениям и правильным ответам должен быть в таких заданиях ограничен (не только интерфейсно, но и технически – школьники легко найдут небрежно спрятанные разработчиками ответы, если не обеспечить должных мер по их защите).

Особенности интерфейса планшетных устройств диктуют свои требования

к типу стандартных тренировочных и контрольно-измерительных материалов. Наиболее удобными для учащегося будут интерактивные задания, в основе взаимодействия с которыми лежат действия «указать» и «перетаскать».

К заданиям на «указание» относятся уже привычные интерактивные задания (например, из КИМ ЕГЭ) на выбор одного или нескольких вариантов ответа (как правило, упорядоченно расположенных в строку или в ряд), а также более сложные задания на указание произвольного объекта на мультимедийной композиции.

Задания на «перетаскивание» более сложно реализуемы (как технически, так и методически). Они пока менее привычны пользователю, а их типология более разнообразна. Распространенными типами заданий на «перетаскивание» являются задания на установление соответствия «один к одному» или «один ко многим» (как между текстовыми, так и между графическими объектами), на упорядочивание, задания на распределение элементов по группам, задания на формирование мультимедийной композиции путем перетаскивания объектов и др.

Что касается распространенных в КИМ заданий на ввод ответа (числового или строкового) с клавиатуры, то к ним надо относиться с осторожностью, так как пользование клавиатурой (особенно на планшетных устройствах) сопряжено с известными для малоопытного пользователя трудностями.

Важным компонентом ЭУ являются наборы заданий, которые представлены в части ЭУ, называемой рабочей тетрадью:

- задания для самоконтроля, позволяющие скорректировать представления о содержании предметных элементов и способах действия при решении простых познавательных задач;
- наборы групповых исследовательских и проектных заданий, отчеты о результатах выполнения которых формируются и могут накапливаться на сайте образовательного учреждения (ОУ) и быть доступны учителю для анализа и оценивания;
- самостоятельные и контрольные работы, выполняемые учащимся индивидуально на собственном мобильном устройстве, результаты которых могут передаваться на сайт ОУ и накапливаться там;

- контрольные работы, выполняемые учащимся индивидуально в режиме онлайн; результаты выполнения таких работ хранятся на сайте ОУ, где их может анализировать учитель.

Ради удобства пользователя задания для самоконтроля и бланки заданий для исследований в виртуальных лабораториях при проведении плановых мини-проектов и групповых исследований с виртуальными объектами (параметрическими исследовательскими моделями, сложными трехмерными объектами, интерактивным видео, сложными анимациями и даже отдельными статичными объектами) объединяются в электронный аналог рабочей тетради, «зеркало» которого сохраняется в индивидуальной области сайта ОУ – электронном портфолио ученика.

При выполнении практических заданий предполагается возможность использования гиперссылок, обеспечивающих вызов теоретического (основного, дополнительного) материала, мультимедийного и интерактивного контента. Именно рабочая тетрадь является средством адаптации и построения индивидуальных образовательных траекторий, для чего используется динамичный обмен данными между нею и системой управления обучением.

Рассмотрим основные дизайн-эргономические решения, используемые при создании электронного учебника.

1. *Тип верстки ЭУ и обоснование выбора.* Ключевым вопросом в определении облика ЭУ является выбор между страничной и потоковой версткой. Страничная (особенно, «портретная», т.е. вертикальная) верстка является каноном для жанра учебных пособий. С потоковой версткой сталкиваются все, кто читает материалы на сайтах. При страничной верстке основная навигационная активность – это «перелистывание» (переключение, перебор) страниц, при потоковой – движение вертикальной полосы прокрутки содержимого окна. Разбиение текста на страницы требует жесткой верстки, где каждому элементу учебного содержания назначено свое место; потоковая верстка не настолько фиксирована. Ключевым фактором при выборе типа верстки может стать сила привычки читателя работать с вертикально ориентированными изданиями, разбитыми

Таблица

Инструмент	Задачи	Тип компонента
Предметный указатель	Поиск, выбор и переход к странице, содержащей термин в учебнике	Структурированный список гиперссылок, поле ввода
Именной указатель	Поиск, выбор и переход к странице, содержащей запрошенное имя	
Хронологический указатель	Поиск, выбор и переход к странице, относящейся к дате или периоду времени	
Указатель географических названий	Поиск, выбор и переход к странице, содержащей название	
Указатель медиакомпонентов	Поиск, выбор и переход к странице, содержащей выбранный медиакомпонент	
Полнотекстовый поиск	Поиск, выбор и переход к странице, удовлетворяющей поисковому запросу, с учетом уровня релевантности	

на страницы. Вместе с тем современные школьники с «младенчества» «бродят» по Интернету, и сайт со скроллингом для многих из них более привычен, чем страница книги. Это позволяет уйти от традиционной разбивки на страницы.

Выбирая тип верстки, разработчик ЭУ должен руководствоваться возрастными особенностями учащихся и спецификой предметной области. Можно предположить, что более игровой и иллюстрированный контент для начальной школы лучше предъявлять учащемуся по страницам, тем самым фокусируя внимание ребенка на основной мысли, задании, формулировке. У старшеклассников не будет возникать неудобств при работе с потоковой версткой.

2. *Навигационный компонент интерфейса ЭУ.* Ключевым компонентом интерфейса ЭУ являются навигационные элементы и элементы управления контентом, взаимодействие с которыми в отличие от стационарного компьютера учащийся осуществляет не манипулятором («мышь», «трекбол» и др.), а пальцем.

В связи с этим размеры элементов управления должны соответствовать возрастным физиологическим особенностям учащихся.

Удобство пользования учебником может быть обеспечено реализацией следующих типов навигационных элементов:

- пара крупных кнопок или Multitouch-компонент «перелистывание», реализующих команды «страница вперед» / «страница назад»;
- пара кнопок или Multitouch-компонент «прокрутка страницы», реализующих команды «в начало книги» / «в конец книги»;
- поле ввода, реализующее команду «на нужную страницу»;
- поле ввода, реализующее команду «к нужному параграфу»;
- крупная кнопка, реализующая команду «к оглавлению»;
- разворачивающаяся кнопка-список, реализующая команду «к определенному разделу»;
- крупная кнопка, реализующая команду «вернуться назад»;
- гиперссылка, реализующая команду «перейти к связанному тексту»;
- кнопка-иконка на полях страницы, реализующая команду «запустить связанный медиа-объект».

Важным свойством ЭУ является возможность организации поиска и перехода к нужному объекту (табл.).

3. *Масштабирование страницы ЭУ.* Учебник должен быть спроектирован таким образом, чтобы ребенок с нормальным зрением мог спокойно читать текст и работать с изображениями, не пользуясь дополнительными приспособлениями. Тем не менее для людей с ослабленным зрением должны быть предусмотрены средства масштабирования изображения. К ним относятся:

- пара кнопок и ползунок масштабирования, реализующие команду «увеличить» / «уменьшить страницу»;
- поле ввода, реализующее команду «установить масштаб изображения»;
- вертикальная или горизонтальная полоса прокрутки, реализующая команду «перейти к другой части фрагмента страницы»;
- кнопка-иконка в одном из углов элемента, реализующая команду «увеличить медиа-элемент».

4. *Элементы интерфейса для работы с мультимедиа.* Для управления динамическими объектами требуются специализированные элементы интерфейса («начать просмотр», «приостановить», «закончить», «вперед» / «назад», «заглушить звук» и т.п.).

5. *Формы работы с контентом.* В ЭУ должны быть реализованы следующие

формы работы с учебным контентом: выбор медиа-элемента; указание на медиа-элемент; перемещение медиа-элемента (в том числе множественное – реализуемое средствами multi-touch); ввод контента в форму (в том числе текстового и числового) с помощью виртуальной клавиатуры.

6. *Специализированные элементы интерфейса для работы с интерактивными заданиями.* Интерактивные задания требуют наличия специализированных элементов интерфейса – кнопок, реализующих следующие команды: 1) «принять ответ»; 2) «проверить ответ» (может быть реализован вывод на экран комментариев к ответу, рекомендаций к дальнейшим действиям, переход на следующее задание); 3) «очистить форму для ввода ответа»; 4) «показать решение»; 5) «показать шаг решения».

Большинство из этих компонентов должны появляться только в те моменты, когда они «нужны» пользователю.

7. *Структурирование текста учебника.* Важным компонентом дизайн-эргономического решения ЭУ являются структурные элементы текста. Среди них:

- подзаголовки,
- списки (маркированные и нумерованные),
- таблицы,
- формулы, выключенные по центру страницы,
- врезки в текст.

Медиа-объекты могут быть встроены в основное учебное содержание учебника (т.е. являться динамическими, интерактивными и прочими иллюстрациями к учебнику), а могут являться дополнительными по отношению к нему. В первом случае они размещаются на странице учебника, как и обычные иллюстрации. Подпись к ним должна ясно сообщать пользователю о типе иллюстрации. Во втором случае они обозначаются иконками, внешний вид которых указывает на тип объекта, и открываются в отдельном окне.

В настоящее время в качестве основного клиентского устройства для работы учащегося все чаще рассматриваются различные мобильные электронные устройства – интернет-планшеты, нетбуки, устройства для чтения электронных книг и т.д. Следствием этого может быть достаточно скорый переход от классиче-

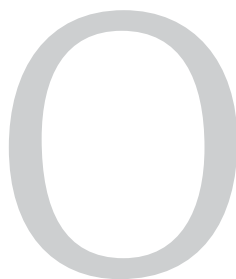
ского бумажного учебника к современному ЭУ, включающему интерактивный мультимедийный образовательный контент и средства коммуникации. У современных школьников такой переход скорее всего не вызовет особых затруднений. Что касается педагогов, то они будут видеть в ЭУ прежде всего отсутствующие достоинства бумажных учебников. Задача специалистов, разрабатывающих ЭУ, – выявить и в полной мере реализовать новые возможности средств ИКТ, создав с их помощью широкое поле для индивидуализированного обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева С.М., Барышникова М.Ю., Босова Л.Л. Учебные материалы нового поколения в проекте «Информатизация системы образования» (ИСО). М.: Локус-Пресс, 2008. 64 с.
2. ГОСТ 7.60-2003. Межгосударственный стандарт. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Издания. Основные виды, термины и определения. Дата введения 2004.07.01.
3. ГОСТ 7.83-2001. Межгосударственный стандарт. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Электронные издания. Основные виды и выходные сведения. Дата введения 2002.07.01. М.: Изд-во стандартов, 2002.
4. Григорьев С.Г. Образовательные электронные издания и их оценка // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Информатика и информатизация образования». М.: МГПУ, 2003. № 1 (1). С. 21–24.
5. Кулагин В.П. и др. Информационные технологии в сфере образования / В.П. Кулагин, В.В. Найханов, Б.Б. Овезов, И.В. Роберт, Г.В. Кольцова, В.Г. Юрасов. М.: Янус-К, 2004. 248 с.
6. Лейбович А.Н. Без бумажных учебников // Образовательная политика. 2011. № 3. С. 11–16.
7. Осетрова Н.В., Смирнов А.И., Осин А.В. Книга и электронные средства в образовании. М: Издательский сервис; Логос, 2002. 144 с.
8. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / Сост. И.В. Роберт, Т.А. Лавина. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012. 69 с.
9. Христочевский С.А. Электронные мультимедийные учебники и энциклопедии // Информатика и образование. 2000. № 2. С. 70–77.

Европейская игровая культура как генетический код деловой игры

120



Образы занимают важное место в структуре познания, профессиональной деятельности и творческом мышлении. Значимым источником формирования образного языка социально-экономических наук являются

имитационные (деловые) игры, потенциал которых в этом плане реализован далеко не полностью. Он опирается на игровую культуру, генетически связанную с народной праздничной (карнавальной) культурой средневековья и Возрождения.

не математические структуры, а физическую реальность с помощью математики. А отсюда следует, что какого бы высокого уровня абстракции ни достигло научное мышление, оно постоянно тяготеет к чувственной наглядности, образности, связывающим наши теории с материальными предметами и их отношениями» [9, с. 114]. Здесь принципиально важна «возможность создания образа из “непохожих” элементов, правильно воспроизводящего структуру объекта» [9, с. 213]. Значимость этой возможности выходит за рамки физики. Такой образ (образная модель) служит прежде всего полем для мысленного эксперимента, «проигрывания», необходимость в котором ощущают и другие науки.

Видному отечественному психологу В.П. Зинченко принадлежат слова, определяющие значение образа в профессиональной деятельности: «Любой вид профессиональной деятельности должен включать в свою структуру понимание ситуации, т.е. умение строить ее образ; оценку и измерение, умение строить целесообразную программу действий в этой ситуации; и, наконец, исполнение, т.е. само действие» [3, с. 29]. В.П. Зинченко считает сутью реформы образования его гуманитаризацию, которую связывает с усилением образного начала: «Правы те ученые, которые пишут о том, что сейчас всякая наука должна быть



М.М. Крюков, доцент кафедры экономики природопользования экономического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, кандидат экономических наук

ОБРАЗНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ПОЗНАНИЯ

В не столь отдаленные времена было распространено мнение, что физика является наукой наук, почти религией. Тогда ее жрецы не упускали возможности подчеркнуть принципиальную непредставимость изучаемых ею объектов на языке наглядных образов. Видимо, это должно было придать науке подобающую ее статусу таинственность.

Между тем А. Эйнштейн утверждал, что он «мыслит посредством зрительных образов и даже мышечных ощущений» [3, с. 23]. Как заметил автор книги с характерным названием «Наглядный образ в структуре познания», «физика исследует

гуманитарной. Почему? Да потому, что гуманитарные науки учат методам обращения с неповторимым, единственным, учат не просто воспринимать и фиксировать, а строить образ ... явления, проникать в его строение и структуру, искать его смысл и не спешить приклеивать ему словесный ярлык» [3, с. 23].

Ученый перечисляет основные проблемы образования на момент так называемой перестройки: «Информация стала подменять знания; память – понимание; составление планов и программ – формирование образа наличной ситуации и ее возможных изменений, их осмысление и осознание; прогнозы и проекты стали занимать место реальных разумных действий; эмоции, аффекты и амбиции все чаще и чаще возникали вместо интеллектуальных чувств, переживаний, страстей, милосердия; наконец, посредственное образование стало подменять культуру» [4, с. 56].

Перестройка давно закончилась, реформы продолжают, но, как легко видеть, проблемы только усугубились, причем образность забыта еще более надежно. Хочется, однако, верить, что воспитание творческого мышления как задача образования не кануло в прошлое. И потому актуальными остаются слова: «Механизмы творчества во всех сферах человеческой деятельности связаны принципиальной общностью. Образное мышление может развиваться не только в лоне искусства и гуманитарных наук или на их материале. Его можно развить на любом материале, но гуманитарными методами» [3, с. 23]. И далее: «Очень важным условием успеха на таком пути может быть развитие и формирование визуального, образного мышления. К этому типу мышления пора начать относиться не как к чему-то естественному для художников, писателей и лишь по счастливой случайности оказавшемуся у Эйнштейна, а как к необходимому инструменту познания и практического действия» [3, с. 23].

ОБРАЗНОСТЬ ДЕЛОВАЯ ИГРА, ИГРОВАЯ КУЛЬТУРА

Когда речь идет об инженерном образовании, то, вероятно, действительно образное мышление можно отождествить с визуальным. Между тем для экономики, управления и других наук, изучаю-

щих сложные взаимоотношения как отдельных людей, так и социальных групп, визуальное мышление вряд ли можно считать характерным. Образные языки социально-экономических наук должны быть более сложными. В большей степени, чем визуальные образы (которые, разумеется, тоже не исключаются), здесь уместны образы синтетические, гибридные, если можно так выразиться. Их задача – отразить диалогические процессы. Примером может служить образность искусства, прежде всего театрального. Однако для театра естественно разделение на активных участников и зрителей, которое как раз не является естественным для образной модели, если исходить из ее места в структуре познания и профессиональной деятельности. Ведь человек должен уметь строить такой образ и работать с ним. Следовательно, надо быть его творцом. Обособленного зрителя здесь трудно представить. Скорее автор и зритель совпадают.

Мы отмечали, что образная модель служит полем для мысленного эксперимента. При изучении сложной социальной системы трудно все компоненты ее модели удержать в сознании, поэтому естественно мысленный эксперимент вынести во внешний план, сделать его имитационным экспериментом, а мысленное проигрывание – имитационной, или деловой игрой.

Такая игра обычно включает в себя целый комплекс факторов. Это и коллектив участников, и сложные правила, и пакет материалов, и не менее сложная процедура проведения игры. Чтобы действительно возникла образная модель, это множество должно стать гармоническим единством, породить специфическое пространство игры. От участников мы ждем не просто увлеченности, но настоящего подъема, воодушевления, следы которого сохранили для нас стенограммы одной из первых советских деловых игр «Красный ткач», разработанной и проведенной под руководством М.М. Бирштейн.

Какие стимулы могут вызвать такой душевный подъем? Как возникает названная целостность? И какое содержание она способна нести? Ответ на первый вопрос представляется нам таким: стимулом является сама игра, привычка к игре как глубоко укор-

ненная в сознании составляющая культуры. Игра является одним из механизмов творчества, принципиально общих для всех видов человеческой деятельности. Игровая культура, которой мы обладаем, как и многие другие пласты культуры, включает в себя элементы разнообразного происхождения. Однако, думается, не будет ошибкой особо выделить среди них то, что можно назвать общеевропейской игровой культурой. Она близка по своим истокам народной праздничной, карнавальной культуре, которую блестяще проанализировал М.М. Бахтин в своей книге «Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса» [1]. Опираясь на эту работу, попытаемся выявить черты народной праздничной культуры, в которых «зашифрованы» существенные свойства современной деловой игры.

Игра является одним из механизмов творчества, принципиально общих для всех видов человеческой деятельности.

Важный аспект – это отсутствие рампы, разделяющей зрителей и исполнителей. Основное ядро карнавальной культуры «находится на границах искусства и самой жизни. В сущности, это – сама жизнь, но оформленная особым игровым образом» [1, с. 15]. Поэтому «карнавал не созерцают, в нем живут» [Там же].

СТИМУЛЫ ВОВЛЕЧЕННОСТИ В ИГРУ И ЕЕ СОДЕРЖАНИЕ

На вопросы о стимулах вовлеченности в игру и о содержании, которое ее целостность может нести, дают ответ слова М.М. Бахтина, раскрывающие принципиальные моменты праздничной культуры: «Празднество (всякое) – это очень важная первичная форма человеческой культуры. Ее нельзя вывести и объяснить из практических условий и целей общественного труда или – еще более вульгарная форма объяснения – из биологической (физиологической) потребности в периодическом отдыхе. Празднество всегда имело существенное и глубокое смысловое, мирозерцательное содержание. Никакое “упражнение” в организации и усовершенствовании общественно-трудового процесса, никакая “игра в труд” сами по себе никогда не

могут стать праздничными. Чтобы они стали праздничными, к ним должно присоединиться что-то из иной сферы бытия, из сферы духовно-идеологической. Они должны получить санкцию не из мира средств и необходимых условий, а из мира высших целей человеческого существования, то есть из мира идеалов. Без этого нет и не может быть никакой праздничности» [1, с. 17].

Энтузиазм, который испытывают участники современной деловой игры, сродни праздничности в народной культуре. Его питает возможность хотя бы на время «отстроиться» от прагматизма, приобщиться к миру если и не высших, то иных ценностей. Не случайно содержательной областью, наиболее соответствующей игровой форме подачи материала, является экология. Вместе с тем понимание деловой игры как тренировки губит как «игровую», так и «деловую» ее стороны. Содержание деловой игры, как и празднества, должно быть глубже тренировки.

Управление включает не только узкопрактические аспекты, но и «мирозерцательное содержание». Об этом говорит Ф. Рабле: «Вы ведь сами знаете, что советы и предсказания юродивых спасали князей, королей и целые государства, помогали выигрывать битвы, разрешали великие сомнения. Вряд ли нужно приводить примеры. Надеюсь, вы согласитесь со следующими доводами.

Того, кто зорко следит за своими частными домашними делами, внимателен к домоуправлению, отличается положительным умом, не упускает ни одного случая к накоплению и приобретению имущества и богатства, предусмотрительно избегая угрозы бедности, – вы называете мудрецом мира сего, хотя бы он даже был глупцом с точки зрения небесного разума.

Поэтому для того, чтобы оказаться мудрецом с точки зрения божественного разума, – я хочу сказать: для того, чтобы быть мудрым и вещим по божественному наитию и воспринять благодать откровения, – нужно забыть самого себя, выйти из самого себя, освободить свои чувства от всякого земного, пристрастия, очистить разум от человеческих забот и не заботиться о мирском. Такое состояние люди грубые называют безумием» [8, с. 324–325].

Для понимания содержательного аспекта праздничной культуры, а по генетической связи – игровой имитации, важно следующее замечание М.М. Бахтина: «Нельзя свести праздник и к определенному ограниченному содержанию (например, к отмечаемому праздником историческому событию), – он вырывается за пределы всякого ограниченного содержания» [1, с. 296]. То же и в деловой игре. Если нам удалось удержать ее в рамках заранее заданного содержания, – значит, удалось удержать в ней игру, превратив ее в тренировку. Польза от такой расправы с игрой весьма сомнительна. Педагогическое и вообще познавательное значение игровой имитации надо искать именно в постоянном выходе за границы, в котором и проявляется творческий момент игры. Но должно же быть какое-то максимально широкое содержание, выход за пределы которого невозможен? На наш взгляд, ответ на этот вопрос дает смелая мысль Бахтина относительно народно-праздничных образов: «Можно сказать, что свобода была не столько внешним правом, сколько самим внутренним содержанием этих образов» [1, с. 289]. Содержанием, имманентным для имитационной игры, должна быть признана свобода как фактор поведения в социально-экономических системах.

КАРНАВАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА И ИГРА

М.М. Бахтин рассматривает не только народное празднество, имеющее много общего с игрой, но и ее как таковую: «Игра очень тесно связана с временем и с будущим. Недаром основные орудия игры – карты и кости – служат и основными орудиями гадания, то есть узнавания будущего. Нет надобности распространяться о далеких генетических корнях праздничных образов и образов игры: важно ведь не их далекое генетическое родство, важна та смысловая близость этих образов, которая отчетливо ощущалась и осознавалась в эпоху Рабле. Живо осознавался универсализм образов игры, их отношения к времени и будущему, к судьбе, к государственной власти, их мирозерцательный характер. Так понимались шахматные фигуры, фигуры и масти карт, так воспринимались и кости» [1, с. 252]. Вспомним, что на базе шахмат значительно позже была создана военная игра, т.е. первая

специально сконструированная игровая имитация со строгими правилами.

И далее дается такая характеристика игр того отдаленного времени, которая почти целиком могла быть перенесена на современную деловую игру: «В играх как бы разыгрывалась вся жизнь в миниатюре (переведенная на язык условных символов), притом разыгрывалась без рампы. В то же время игра выводила за пределы обычной жизненной колеи, освобождала от законов и правил жизни, на место жизненной условности ставила другую, более сжатую, веселую и улегченную условность. Это касается не только карт, костей и шахмат, но и других игр, в том числе спортивных (игра в кегли, игра в мяч) и детских игр. Между этими играми еще не существовало тех резких границ, которые были проведены позже» [1, с. 253].

«Игра не стала еще просто бытовым явлением, частью даже отрицательного порядка. Она сохраняла еще свое мирозерцательное значение» [1, с. 253].

Для игры во все времена было характерно чувство легкости, ощущение, что не процесс управляет тобой, а ты управляешь процессом. Однако контролировать внешние обстоятельства можно только при условии самоконтроля. В известном смысле это одно и то же. Свобода и легкость являются обратной стороной дисциплины и самодисциплины. Вот почему слова великого мыслителя эпохи Ренессанса Николая Кузанского, посвященные некой игре в шар, относятся и к другим играм, и не только к играм: «...Надо, чтобы каждый, неустанно упражняясь, овладел отклонениями своего шара, своими страстями. Соразмерив себя таким образом, человек должен постараться найти путь, на котором кривизна шара не помешает попасть в круг жизни. Здесь таинственный смысл игры – добродетельным упражнением добиться управления даже кривым шаром, чтобы после непостоянных изгибов своего пути он смог успокоиться в царстве жизни» [7, с. 278].

Энтузиазм, который испытывают участники современной деловой игры, сродни праздничности в народной культуре. Его питает возможность хотя бы на время «отстроиться» от прагматизма, приобщиться к миру если и не высших, то иных ценностей.

ПРЕОДОЛЕНИЕ И ТВОРЧЕСТВО

Рассмотрим важнейший вопрос о формировании целого игры опять-таки на примере праздника: «Народно-площадная карнавальная толпа на площади или на улицах – это не просто толпа. Это – народное целое, но организованное по-своему, по-народному, вне и вопреки всем существующим формам насильственной социально-экономической и политической его организации, которая на время праздника как бы отменяется» [1, с. 273].

М.М. Бахтин иллюстрирует сказанное цитатой из И.В. Гете, который, путешествуя по Италии, посетил древний амфитеатр: «Увидев себя вместе, люди должны были изумиться самим себе: обычно они видели друг друга только снующими взад и вперед, в постоянной толкотне, без всякого порядка и дисциплины, здесь же это многоголовое, умственно разномыслящее, колеблющееся и блуждающее в разные стороны животное объединяется в одно благородное тело, созданное, чтобы быть единым, связанное и закрепленное в одну массу, воплощенное в едином облике и оживленное единым духом» [1, с. 274]. Эта мысль не покажется странной тому, кто видел команду участников эколого-экономической игры СТРАТЕГЕМА-1, увлеченно работающих за круглым столом буквально как одно целое.

Для игры и деловой игры материалом, подлежащим преодолению, являются правила игры, ограничивающие деятельность игрока подобно тому, как язык ограничивает писателя, а мрамор – скульптора.

Различные проявления творчества объединяет феномен, который М.М. Бахтин называл имманентным преодолением материала. Так, для художественной литературы характерно преодоление языка. «...Преодоление языка как преодоление физического материала носит совершенно имманентный характер, он преодолевается не через отрицание, а через *имманентное усовершенствование* в определенном, нужном направлении. ... Наивный позитивизм полагает, что мы имеем дело в мире – то есть в событии мира, ведь в нем мы живем и поступаем и творим, – с материей, с психикой, с математическим числом, что

они имеют отношение к смыслу и цели нашего поступка и могут объяснить наш поступок, наше творчество именно как поступок, как творчество (пример с Сократом у Платона). Между тем эти понятия объясняют лишь материал мира, технический аппарат события мира. Этот материал мира имманентно преодолевается поступком и творчеством. ... Нужно понять не технический аппарат, а *имманентную логику творчества*, и прежде всего нужно понять ценностно-смысловую структуру, в которой протекает и осознает себя ценностно творчество, понять контекст, в котором осмысливается творческий акт» [2, с. 168].

Для игры и деловой игры материалом, подлежащим имманентному преодолению, являются правила игры, ограничивающие деятельность игрока подобно тому, как язык ограничивает писателя, а мрамор – скульптора. Умение преодолевать ограничения также можно рассматривать как наследие народной праздничной культуры. Этот ее аспект прекрасно показывает П.П. Муратов в своей книге «Образы Италии», что неудивительно, ведь Италия – страна классической карнавальской культуры.

Гете говорил о том, как организовывало толпу ее пребывание в античном амфитеатре. Муратов пишет о Помпеях: «Умение жить деятельно в строгой архитектуре улиц и площадей согласуется с умением отдыхать созерцательно среди цветов и маленьких деревьев своего перистыля» [5, с. 200]. Архитектура фактически задает правила поведения. Умение жить равнозначно умению имманентно преодолевать эти правила.

Еще один пример из книги П.П. Муратова. Это Палио в Сиене, т.е. традиционные конные состязания на центральной площади этого города, удивительным образом сохранившие традиции средневековых народных празднеств. Во-первых, это «горячее воодушевление, движущее участниками» [6, с. 131]. Во-вторых, это вполне бескорыстные мотивы, питающие его, «потому, что самое Палио, из-за которого состязаются контрады – скромная хоругвь с изображением Богоматери, приз, лишенный какой бы то ни было ценности, кроме ценности символической» [6, с. 131]. В-третьих, это характеристика народной стихии: «Что

за изумительная толпа переливается в эти дни по узким улицам города! Что за приветливость и ласковость к чужому, что за достоинство по отношению к себе, что за умение быть на людях и оставаться самим собой, быть во множестве и не терять человеческого лица! В такой толпе немыслима паника, в ней нет ничего стадного, слепого, бестиального, в ней всякий знает свое место и признает место другого, никто не оттеснит, не толкнет вас в ней, и даже в минуты наибольшего возбуждения не слышится в ней грубого слова» [6, с. 132]. «Незабываемое зрелище! Незабываемое впечатление веселости, легкости, достоинства, инстинктивного порядка в стечении этих десятков тысяч итальянских простолюдинов на одну площадь по узким, как щели, прерывающимся иногда лестницами, переулкам!» [6, с. 135–136]. Опять умение вести себя в рамках, задаваемых архитектурой, причем эти рамки куда более жестки, нежели в античные времена. Может быть, отсюда результат, описание которого вполне достойно Гете?

Сами скачки по площади еще более зависят от архитектуры: «Трудности скачки по наклонному кольцу площади, с его неправильной формой и резкими поворотами так велики, что ка-

чества лошади играют здесь главную роль, при всем искусстве ...управлять ею» [6, с. 133]. Подобные примеры имманентного преодоления ограничений поведения очень важны. На них можно и нужно учиться авторам деловых игр, поскольку именно преодоление генерирует ценностно-смысловую структуру игры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Собр. соч.: В 7 т. Т. 4 (2). М.: Языки славянских культур, 2010.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
3. Зинченко В.П. Гуманитаризация подготовки инженеров // Вестник высшей школы. 1986. № 10. С. 22–31.
4. Зинченко В.П. Психология – перестройке // Вестник высшей школы. 1987. № 7. С. 50–58.
5. Муратов П.П. Образы Италии: В 3 т. Т. II. М.: АРТ-РОДНИК, 2008.
6. Муратов П.П. Образы Италии: В 3 т. Т. III. М.: АРТ-РОДНИК, 2008.
7. Николай Кузанский. Сочинения: В 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1980.
8. Рабле Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль. М.: Правда, 1956.
9. Славин А.В. Наглядный образ в структуре познания. М.: Политиздат, 1971.

Указатель статей, опубликованных в журнале «Образовательная политика» в 2011 г.

СЛОВО РЕДАКТОРА

- Асмолов А.Г.** Идеология толерантности: школа жизни с непохожими людьми № 2
- Асмолов А.Г.** Мотивация учительского труда: социальный проект социального государства № 1
- Асмолов А.Г.** Образование – это проектирование будущего № 4
- Асмолов А.Г.** Оптика инноваций (Заметки на полях книги Евгения Сабурова «Повесть о Константине-Философе и Брате его Мефодии») № 3
- Асмолов А.Г.** Ремесло гуманистики № 5
- Асмолов А.Г.** Стандарты вариативного образования в изменяющемся мире: социокультурная перспектива (апрельские тезисы о начальной школе) № 6

ГОСУДАРЕВО ДЕЛО

- Государственная программа г. Москвы «Развитие образования города Москвы («Столичное образование»)» № 3
- Каганов В.Ш.** Москва уже стала городом образования № 6
- Лейбович А.Н.** Без бумажных учебников № 3
- Логинов А.В.** Российская цивилизация всегда славилась толерантностью № 4
- Реморенко И.М.** Новое образовательное законодательство: в центре внимания – человек, а не отрасль № 1
- Реморенко И.М.** Ценность культуросообразности № 5
- Старцев Б.Ю.** Образование в русле «Стратегии-2020» № 5
- Тишков В.А.** «Толерантность не означает всепрощение и вседозволенность» № 2
- Фридлянов В.Н.** При отборе победителей нет таких параметров, как возраст, пол или статус № 4
- Щедровицкий П.Г.** Образование как объект культурной политики № 1

ДИАГНОЗ

- Ефимов А.Н.** Элитные группы, их возникновение и эволюция № 1
- Пастернак Н.А.** Просоциальное поведение глазами учителя № 4
- Скрипкина Т.П.** Доверительное пространство школы как основание психологической безопасности и психологического благополучия учащихся № 6
- Собкин В.С.** Подросток: ролевая позиция в социальном пространстве школы и толерантность № 2
- Собкин В.С., Скобельцина К.Н., Иванова А.И.** Семейный досуг дошкольника: мнение родителей № 5
- Солдатова Г.У., Зотова Е.Ю.** Кибербуллинг в школьной среде: трудная онлайн-ситуация и способы совладания № 5
- Степанов С.Ю., Кремер Е.З.** От здоровьесберегающего образования к здоровьесозидающему № 1
- Степанов С.Ю., Кремер Е.З.** Педагогика сотворчества: сплав теории и практики № 2

МЕТОДОЛОГИЯ

- Воронцов А.Б.** Истоки деятельности педагогической № 6
- Гонтмахер Е.Ш.** Российская модернизация: институциональные ловушки и цивилизационные ориентиры № 4
- Гусельцева М.С.** Культурно-исторические аспекты толерантности № 4
- Кавтарадзе С.Д.** Мифология агрессивного поведения № 4
- Кривцова С.В.** Буллинг – вызов школе как организации № 5
- Куркин Е.Б.** Какие дороги ведут к храму? № 5
- Куркин Е.Б.** Общее образование и социальная зрелость общества № 6
- Лоуси Б.** Последствия буллинга в школе и рекомендации по его профилактике с позиций экологического подхода № 5

МЕТОДОЛОГИЯ: СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Громько Ю.В., Давыдов В.В.**
Образование как средство формирования и
выращивания общественно-регионального
развития № 2
- Гусельцева М.С.** Образование и общество:
гуманистическая перспектива № 1
- Новиков А.М., Новиков Д.А.**
Образовательные системы: уровни и
специфика проблем управления № 3
- Соколов А.Б.** История как фактор
формирования гражданственности:
вызовы современного развития и пути их
разрешения № 2
- Уваров А.Ю.** О трансформации школы
при переходе к индивидуализированной
системе образовательной работы № 3

ПОЗИЦИЯ

- Болотов В.А.** Новые стандарты и
развивающее обучение № 5
- Кабардин О.Ф.** Как оценить школьный
учебник: проблемы экспертизы № 6
- Кабардин О.Ф.** Российский учебник
нового поколения № 5
- Малофеев Н.Н.** Похвальное слово
инклюзии, или Речь в защиту самого себя № 2
- Миндель А.Я.** Интеграция молодых
инвалидов – миф или реальность? № 6
- Попова Е.М.** О пользе дополнительного
образования № 6
- Резапкина Г.В.** Педагогика добра и зла № 6
- Скоролупова О.А., Федина Н.В.**
Концептуальные подходы к определению
качества дошкольного образования № 5
- Слободчиков В.И.** Детский дом как
пространство становления человеческого в
человеке № 1
- Тарасова Н.В.** Новое поколение
образовательных стандартов: «за» и
«против» № 3
- Фейгенберг И.М., Лаврик В.Л.** Ближайшие
и отдаленные цели в работе учителя № 2
- Шувалов А.В.** Принцип симфонии
в системе образования (психолого-
педагогическое эссе) № 3

АКТУАЛЬНАЯ ТЕМА

- Алиева Э.Ф.** Социально-педагогический
феномен народной игры как ресурс
толерантности № 2

- Белогуров А.Ю.** Социокультурная
модернизация регионального образования:
опыт двух десятилетий № 3
- Вишневский А.Г.** Семья в поиске № 5
- Всероссийская конференция «Перспективы
развития института семьи в изменяющемся
мире и образовании» № 5
- Загладина Х.Т.** Межпоколенные связи,
эволюция семьи и новое родительство № 5
- Как пробудить у учителя стремление
учиться: стратегия развития
дополнительного профессионального
педагогического образования (круглый
стол) № 4
- Кавтарадзе Д.Н., Брудный А.А.**
Образование для устойчивого развития:
конструктивное экологическое
мировоззрение № 6
- Карабанова О.А.** Стратегия внедрения
психотехник толерантности и управления
рисками ксенофобии в изменяющемся
мире № 2

- Ковалёва Т.М.** Ресурс тьюторства в
семейном образовании № 5
- Кудрявцев В.Т.** «Экспериментальная»
психология детства № 3
- Куркин Е.Б.** Современным детям –
конвергентное образование № 3
- Кучмаева О.В.** Трансформация института
семьи и воспитательные стратегии № 5
- Лекторский В.А.** Толерантность как
философская проблема № 2
- Любимов Л.Л.** ФГОС старшей ступени
как средство государственной политики в
создании новой России № 1
- Петренко В.Ф.** Гуманитарная культура
и образование – основа толерантности и
сохранения национальной идентичности № 2
- Садовая Е.С.** Социально-экономические
предпосылки включения молодежи
в процесс модернизации российской
экономики № 3
- Солдатова Г.У., Тетерина М.В.**
Многоязычие как фактор формирования
новой идентичности и культурного
интеллекта № 2

ИННОВАЦИИ

- Асмолов Г.А.** Интернет, сетевое общество и
взаимопомощь как стандарт образования № 1
- Блинов В.И.** Инструменты модернизации
русской национальной системы
квалификаций № 3
- Глазунов А.Т.** Региональные инновации:
миф или «искусство решаемого» № 3

- Дюков В.М., Пьянкова Г.С.** Рефлексивно-деятельностная педагогика: пути и возможности № 6
- Коршунов И.А., Гужеля Д.Ю., Витценко И.И., Перенкова Е.В.** Рабочие кадры для инновационной экономики: партнерство технологического предприятия, образовательного учреждения и органов государственной власти № 5
- Кязимов К.Г.** Развитие инновационной образовательной среды в учреждениях НПО и СПО № 6
- Орланова А.И.** Старикам тут место: образование для пожилых людей № 1
- Сазонов Б.А.** Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса в университетах № 4
- Семинар-совещание «Инновационная площадка как ресурс социокультурной модернизации образования» № 1
- Спиваковский В.М.** «Гипермаркет знаний» – первый в мире № 3
- Троицкий Ю.Л.** Коммуникативные стратегии истории № 6
- Чернобай Е.В.** Профессиональная деятельность учителя в современной информационной образовательной среде: к чему готовиться? № 5

СОЦИАЛИЗАЦИЯ

- Пастернак Н.А.** Воспитание в школах России: удачные находки и полезные начинания № 6
- Пастернак Н.А.** Воспитание ребенка: чего ждет семья от школы, а школа от семьи № 1
- Резапкина Г.В.** Как найти свою будущую профессию в Интернете № 3
- Тендрякова М.В.** Недетские игры. «Как колесо вертелось счастья...» № 1

ТЕХНОЛОГИЯ

- Босова Л.Л., Мамонтов Д.И., Козленко А.Г., Теренин В.В.** Дидактические и дизайн-эргономические требования к электронному учебнику № 6

ЛЕТОПИСЬ ОБРАЗОВАНИЯ

- Петровский В.А.** К построению концепции системы дошкольного воспитания № 4
- Попова Е.М.** Социально-педагогическая профилактика девиантного поведения молодежи: этапы пройденного пути № 4

МЫ И МИР

- Апкаррова Е.Б.** Высшее образование во Франции: реформы и традиции № 3
- Волкова И.Е., Иванов С.С.** От государственного контроля вузов к независимой оценке качества: зарубежные модели № 1
- Глазунов А.Т.** Уроки японского № 1
- Загвоздкин В.К.** Стандарты профессиональной деятельности учителя – инструмент оценки качества педагогического образования № 4
- Загвоздкин В.К.** Экспертиза учительского труда за рубежом № 1
- Ковалёва Г.С.** Опыт стран в повышении качества образования (по результатам международного исследования PISA-2009) № 3
- Крюков М.М.** Европейская игровая культура как генетический код деловой игры № 6

ПОЛИТИКА В ДЕЙСТВИИ

- Захарова Ж.А.** Подготовка специалистов для служб сопровождения замещающих семей как национальная задача № 3
- Золотарёва А.В.** Модель сопровождения одаренных детей в региональной системе образования Ярославской области № 1
- Кожурова О.Ю.** Развитие моделей социального партнерства семьи и школы на тульской земле № 5
- Москва – город образования: программы, прогнозы, пророчества (панельная дискуссия) № 4
- Швецова Г.Н.** Программно-целевое управление региональной системой образования № 2

ПРОЕКТЫ ВЕКА

- Алиева Э.Ф., Карабанова О.А., Скрипкина Т.П.** Толерантность как фактор противодействия ксенофобии № 2