

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Слово главного редактора</i>	7
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Богуславский М.В.</i> Научные основы историко-педагогической экспертизы инноваций в образовании.....	9
ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ	
<i>Селиванова Н.Л.</i> Воспитание в современном обществе: взгляд на проблему.....	18
<i>Степанов П.В.</i> Специфика теории воспитания как гуманитарного знания.....	20
<i>Беляев Г.Ю.</i> Эволюция стратегий воспитания в современной гуманитарной культуре.....	31
<i>Парфенова И.С.</i> Гуманистическая традиция в российском образовании	46
<i>Степанова И.В.</i> Кризис традиционных форм взаимодействия семьи и школы	53
<i>Шустова И.Ю.</i> Значение рефлексии в профессиональной воспитательной деятельности педагога	61
<i>Алиева Л.В.</i> Актуальные проблемы воспитания в опытно-экспериментальной работе учреждений основного и дополнительного образования детей	69
<i>Селиванова Н.Л.</i> Повышение квалификации педагогов в сфере воспитания: от традиций к инновациям	78
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Гукаленко О.В., Борисенков В.П.</i> Подготовка педагогов для работы с детьми-мигрантами в поликультурном образовательном пространстве.....	86
<i>Круглов В.В.</i> Дополнительное образование как институционализированный процесс развития личности подростка.....	95
ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ	
<i>Шайденко Н.А., Кутепов С.Н.</i> Национальные приоритеты профессионального образования и обучения в контексте европейской интеграции: опыт Франции ..	100
<i>Мачехина О.Н.</i> Реформы общего школьного образования в последней трети XX-начале XXI веков во Французской республике.....	111
<i>Бокова Т.Н.</i> Чартерные школы как форма альтернативного образования в США.....	122
<i>Варламова А.И.</i> Организация оценки качества образования в США: исторический аспект.....	131
РЕЦЕНЗИИ	
<i>Найденова Н.Н., Тагунова И.А.</i> Сравнительная педагогика: учебник для бакалавра. Рецензия на учебник Л.Л. Супруновой «Сравнительная педагогика»	138
НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ	
Интервью д-ра пед. наук Я.С.Турбовского с членом Совета РФ В.И.Круглым.....	144
Пресс-релиз о Торжественной Церемонии вручения наград Главы Российского Императорского Дома	157
Заседание Оргкомитета XI Всероссийского конкурса «Педагогический дебют – 2016»	161
НАШИ АВТОРЫ	163
SUMMARY	166

Научный и информационно-аналитический педагогический журнал «ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА»

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77-34536

Внесение изменений в Свидетельство: ПИ № ФС77-63015 от 10.09.2015 г.

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Журнал размещен в каталоге научной периодики РИНЦ на платформе Научной электронной библиотеки eLibrary.ru

Журнал также индексируется в 8-ми российских и международных базах данных, в том числе: OCLC Worldcat, BASE, ROAR, RePEc, Open AIRE

Адрес редакции

105062, г. Москва, ул. Макаренко, д. 5/16

Тел.: 8 (495) 621-33-74

E-mail: redactor@instrao.ru

Сайт: ozp.instrao.ru

Периодичность: 6 номеров в год
Тираж 800 экз.

Допечатная подготовка

Верстка: А.В. Кошентаевский

Формат 70x100/16. Подписано к печати 23.02.2016

Печать цифровая. Объем 12,33 п.л. Стр. 170

Отпечатано в типографии ООО «Белый ветер»

Москва, ул. Щипок, д. 28 Тел.: (495) 651-81-56

Заказ №

При использовании материалов журнала ссылка обязательна.
Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной коллегии.
Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

Уважаемые авторы!

Редакция и учредитель журнала просят не принимать сомнительных предложений о публикации в журнале.

12+

Индекс для подписчиков по каталогу «Роспечать» **83284**

© Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика», 2016

Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК**Редакционный совет**

Балыхин Г.А., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

Болотов В.А., доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования

Бордовский Г.А., доктор физико-математических наук, профессор, академик Российской академии образования

Вульфсон Б.Л., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

Дегтярев А.Н., доктор экономических наук, профессор Российской академии естественных наук, действительный член Петровской академии наук и искусств

Зинченко Ю.П., доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования

Иванова С.В., доктор философских наук, профессор

Кузнецов А.А. доктор педагогических наук, профессор, академик Российской Академии образования

Кусаинов А.К., доктор педагогических наук, профессор, президент Академии педагогических наук Казахстана

Левицкий М.Л., доктор педагогических наук, академик Российской академии образования

Миронов В.В., доктор философских наук, профессор, член-корреспондент Российской академии наук

Никандров Н.Д., доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования

Ничкало Н.Г., доктор педагогических наук, профессор, академик Национальной академии педагогических наук Украины

Рудик Г.А., доктор педагогических наук, профессор (Канада, Монреаль)

Семенов А.Л., доктор физико-математических наук, профессор, действительный член Российской академии наук, академик Российской академии образования

Сериков В.В., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

Соломин В.П., доктор педагогических наук, профессор

Ткаченко Е.В., доктор химических наук, профессор, академик Российской академии образования

Glenn DeVoogd, доктор философских наук, профессор (США)

Джун Ли, PhD (педагогика), адъюнкт-профессор (Гонконг)

Редакционная коллегия

Иванова С.В. (главный редактор)

Овчинников А.В. (заместитель главного редактора)

Дьяконова Л.М. (редактор)

Никитина Е.Е. (выпускающий редактор)

Александрова О.М., кандидат педагогических наук

Бебенина Е.В., кандидат педагогических наук

Безрогов В.Г., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

Богуславский М.В., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

Дьяконова Л.М., редактор журнала «Отечественная и зарубежная педагогика»

Елкина И.М., зав.отделом научной информации

Иванова С.В., доктор философских наук, профессор

Лазебникова А.Ю., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

Ломакина Т.Ю., доктор педагогических наук, профессор

Лукацкий М.А., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

Мариносян Т.Э., кандидат философских наук

Найденова Н.Н., кандидат педагогических наук

Никитина Е.Е., кандидат педагогических наук

Овчинников А.В., доктор педагогических наук, заместитель главного редактора

Орешкина А.К., доктор педагогических наук, доцент

Осмоловская И.М., доктор педагогических наук

Пентин А.Ю., кандидат физико-математических наук, доцент

Пустьыльник М.Л., кандидат химических наук

Селиванова Н.Л., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

Сорина Г.В., доктор философских наук, профессор

Тагунова И.А., доктор педагогических наук

Турбовской Я.С., доктор педагогических наук, профессор

EDITORIAL BOARD

Olga M. Aleksandrova, PhD (Education).

Grigoriy A. Balikhin, Doctor of Education, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Ekaterina V. Bebenina, PhD (Education).

Vitaliy G. Bezrogov, Doctor of Education, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Mikhail V. Boguslavskiy, Doctor of Education, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Gennadiy A. Bordovskiy, Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Academician of the Russian Academy of Education.

Viktor A. Bolotov, Doctor of Education, Professor, Academician of the Russian Academy of Education.

Alexandr N. Degtyarev, Doctor of Economics, Professor, Russian Academy of Natural Sciences, Full Member of Petrovskiy Academy of Sciences and Arts.

Glenn DeVoogd, Sc.D., Professor, USA.

Lyudmila M. Dyakonova, Editor of the "Domestic and Foreign Pedagogy" journal.

Irina M. Elkina, Head of the Department of Scientific Information.

Svetlana V. Ivanova, Doctor of Philosophy, Professor.

Askarbek K. Kousainov, Doctor of Education, Professor, President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan.

Alexandr A. Kuznetsov, Doctor of Education, Professor, Academician of the

Russian Academy of Education, Vice-President of the Russian Academy of Education.

Anna Yu. Lazebnikova, Doctor of Education, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Jun Li, PhD, Assistant Professor, Hong Kong.

Mikhail L. Levitskiy, Doctor of Education, Academician of the Russian Academy of Education.

Tatiana Yu. Lomakina, Doctor of Education, Professor.

Mikhail A. Lukatskiy, Doctor of Education, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Tigran E. Marinosyan, PhD (Philosophy).

Vladimir V. Mironov, Doctor of Philosophy, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences.

Natalia N. Naydionova, PhD (Education).

Nelya G. Nichkalo, Doctor of Education, Professor, Academician of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.

Nikolay D. Nikandrov, Doctor of Education, Professor, Academician of the Russian Academy of Education.

Ekaterina Ev. Nikitina, PhD (Education).

Anna K. Oreshkina, Doctor of Education, Associate Professor.

Irina M. Osmolovskaya, Doctor of Education.

Anatoly V. Ovchinnikov, Doctor of Education.

Aleksandr Yu. Pentin, PhD (Physics and Mathematics), Associate Professor.

Mikhail L. Pustyl'nik, PhD (Chemistry).

Georgy A. Rudik, Doctor of Education, Professor (Canada, Montreal).

Natalia L. Selivanova, Doctor of Education, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Aleksey L. Semenov, Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Education.

Vladislav V. Serikov, Doctor of Education, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Valery P. Solomin, Doctor of Education, Professor.

Galina V. Sorina, Doctor of Philosophy, Professor, Academician of the Academy of Humanitarian Sciences.

Irina A. Tagunova, Doctor of Education.

Evgeny V. Tkachenko, Doctor of Chemistry, Professor, Academician of the Russian Academy of Education.

Yakov S. Turbovskoy, Doctor of Education, Professor.

Boris L. Vulfson, Doctor of Education, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Yury P. Zinchenko, Doctor of Psychology, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Chief Scientific Secretary of the Russian Academy of Education.

*Воспитать человека интеллектуально,
не воспитав его нравственно, —
значит вырастить угрозу для общества.*

Т. Рузвельт

Дорогие читатели, авторы, коллеги!

Поздравляю с началом нового издательского года – шестого года выпуска журнала!

Свое пятилетие журнал отметил некоторыми важными событиями.

Журнал вошел в Перечень рецензируемых журналов ВАК. Мы с самого начала издания журнала предъявляли высокие требования к качеству предлагаемых научных публикаций, каждый номер журнала имел (в дополнение к работе главного редактора и редколлегии) своего научного редактора – профильного специалиста в области тематики номера. Однако сейчас развивается институт рецензирования, и возрастает ответственность не только экспертов, но и авторов журнала.

К Институту теории и истории педагогики – учредителю журнала – присоединились еще четыре научных института Российской академии образования. Наше новое название – Институт стратегии развития образования РАО. Учредитель Института – Министерство образования и науки Российской Федерации. Я говорю об этих изменениях не случайно, такие перемены влияют на редакционную политику журнала, расширяют его проблематику. Отчасти усилится практикоориентированная направленность журнала, его материалы будут, наряду с ориентацией на ученых, преподавателей педагогических вузов и колледжей, адресованы управленцам разных уровней системы образования, руководителям школ и учителям.

В планах редколлегии журнала расширение не только проблематики, но и географии



Слово главного редактора |

публикуемых материалов. Растет число подписчиков, журнал становится все более узнаваемым – появляется все больше авторов из регионов и из ближнего зарубежья.

Углубление наших контактов с регионами, вузами и школами рождает новые формы сотрудничества: мы планируем освещать деятельность наших инновационных площадок, осуществлять специальные выпуски, посвященные юбилейным датам, знакомить с опытом лучших региональных систем образования, лучших образовательных учреждений.

Редколлегия начинает реализацию проекта «БИБЛИОТЕКА журнала «Отечественная и зарубежная педагогика». В первом выпуске БИБЛИОТЕКИ выходит монография заведующего лабораторией истории педагогики и образования Института, члена-корреспондента РАО М.В.Богуславского «Историко-педагогическая экспертиза инноваций в образовании: научные основы».

Мы надеемся, что постоянно пополняемое собрание научных книг станет важным подспорьем в подготовке педагогических кадров, в поиске педагогических решений вопросов образования, воспитания, в развитии отечественной педагогической науки.

У нас много нового, поэтому в 2016 году вы видите журнал в обновленном виде!

С уважением,

С. Иванова

НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

В статье представлены результаты системного исследования нового и перспективного феномена – историко-педагогической экспертизы инноваций в сфере образования.

Современные модернизационные процессы в российском образовании неразрывно связаны с экспертной деятельностью. Динамично возрастает потребность в различных экспертных оценках, что стимулирует как деятельность соответствующих институтов, специализирующихся на аналитике и прогностике в сфере образования, так и развитие специальной области научных знаний – экспертологии, в том числе и педагогической [10].

Показательно, что понятие «экспертиза» (лат. *expertus* – опытный, хорошо разбирающийся в какой-либо конкретной области; от *expertiri* – пробовать, испытывать) имеет глубокие исторические корни. С III века до н.э. в Римской республике развивалась общественная правовая служба, представители которой проводили юридическую экспертизу (*лат. responsa*) для частных лиц и чиновников, как правило, безвозмездно. Во времена Римской Империи право экспертизы отдельные юристы получали от императора, однако, частная экспертиза постепенно была вытеснена имперской юстицией (рескрипт императора имел силу закона) [12].

С XVII–XVIII вв. в общественной жизни начинают играть важную роль экспертизы



М.В. Богуславский

Ключевые слова:

история педагогики и образования, историко-педагогическая экспертиза, гуманитарная экспертиза, экспертиза в сфере образования, педагогические инновации.

научного типа, в том числе и педагогические [8].

В настоящее время экспертиза превращается в новую универсалию культуры и, соответственно, сама культура приобретает экспертный характер. Она уже регулируется не традициями или ценностями, а оценками экспертов, экспертным знанием. Это принципиально изменяет ситуацию не только в развитии культуры, но и в толковании ее различных проблем. Следовательно, экспертиза выступает как мощное средство социокультурного влияния на ход общественных процессов. В западной цивилизации доминирование экспертов в профессиональной деятельности выразилось в концепции экспертократии, которая к 80-м гг. XX века сменяет концепцию технократии [10].

В российской социокультурной ситуации эксперт – достаточно поздняя персона, относящаяся к XX веку. И все же, несмотря на относительно недолгую историю, она уже стала привычной и приобрела высокий интеллектуальный, а нередко и привилегированный социальный статус. Признано, что эксперт должен обладать не только определенной совокупностью знаний в своей области, но и специфическими умениями, позволяющими эффективно использовать эти знания в самых различных ситуациях.

По мнению наиболее компетентного специалиста в сфере экспертологии Б.Г.Юдина, в той совокупности компетенций, которыми должен располагать эксперт, выделяют:

- *формальные, или декларативные* – это те, которые выражены эксплицитно, носят универсальный характер, относятся к фактам: именно они играют главную роль в процессах получения профессионального образования;
- *практические, или процедурные* – их принято характеризовать как ноу-хау, они обычно бывают личностными, неявными и трудно эксплицируемыми;
- *саморегулятивные* – это те рефлексивные знания, с помощью которых индивид контролирует и оценивает собственные действия. Таким образом, помимо специальных знаний о той или иной предметной области эксперт должен обладать и такими знаниями, которые дает жизненный опыт [21].

В научной литературе сформировано представление о специфике экспертной деятельности. Признано, что смысл экспертной работы – это во многом расширение постановки вопроса, когда важно «не столько дать ответы, сколько по-иному поставить вопросы» [13]. Таким образом, главным результатом работы эксперта или экспертов выступает разворачивание и экспликация разных, в первую очередь, скрытых и неочевидных аспектов ситуации,

выявление рисков, связанных с разными возможными сценариями развития событий. В данной связи экспертизу следует отличать от консультирования, инспектирования и научного исследования. Экспертиза есть разновидность исследования, проводимого компетентными специалистами, как правило, независимыми от заказчика экспертизы. Вместе с тем функции эксперта отличаются от функций специалиста тем, что если специалист должен быть в состоянии *решить проблему*, то от эксперта требуется знание о том, *как ее можно решить*. Таким образом, экспертные знания – это не столько особый вид знаний, сколько особый вид организации и применения знаний[13].

Экспертиза в узком смысле опирается на непосредственные суждения экспертов и применяет метод их опроса; *экспертиза в широком смысле* использует большее количество источников экспертной информации и широкий спектр методов ее получения и обработки, так что по своей сути она оказывается ближе к исследованию, чем к опросу. Таким образом, экспертиза – это особый вид исследования, направленный на преодоление недостаточности и несистемности информации по исследуемому вопросу[8]. В экспертологии дифференцируются **научные и ненаучные экспертизы**. К ненаучным экспертизам относятся религиозная и народная экспертизы, а к научному типу экспертизы – все известные экспертизы, где используются научные методы, в том числе и педагогическая экспертиза[8].

Среди **кластера научных экспертиз выделяется три основных вида экспертиз: технико-экономическая, экологическая и гуманитарная**. Гуманитарная экспертиза, к которой относится и экспертиза в сфере образования, трактуется как особый вид практического приложения комплекса научных знаний о морали и воспитании, организованных вокруг этического ядра – прикладной этики[2].

При этом феномены гуманитарной экспертизы интерпретируются с позиций их воздействия на внутренний мир и поведение человека – на его нравственность, эстетический вкус, религиозное чувство и т.д. В начале XXI века феномен гуманитарной экспертизы в образовании стал социально и культурно значимым. Специалисты считают, что именно гуманитарную **экспертизу** следует признать определяющей стратегическую направленность человеческой деятельности[18].

Гуманитарная экспертиза образования – это основанный на междисциплинарных знаниях способ познания субъектно-субъективной педагогической реальности; способ выявления, осмысления, прогнозирования гуманитарных аспектов педагогического процесса[5]. Типологически **историко-педагогическую экспертизу, безусловно, следует отнести к**

гуманитарному виду экспертизы в образовании.

Экспертная деятельность в сфере отечественного образования получает свое развитие с конца 80-х гг. XX века. Объективная необходимость в экспертизе возникает, когда педагоги и образовательные институты сталкиваются с новой проблемой, не разрешаемой прежними или стандартными средствами. Причинами обращения к процедуре экспертизы в образовании также являются многогранность оцениваемой ситуации и необходимость получения комплексной характеристики изучаемого педагогического явления [8]. В целом, можно определить **педагогическую экспертизу как оценку результатов, процесса и перспектив деятельности в сфере образования, для которой требуется применение специальных познаний в данной области.**

В настоящее время сложилось консолидированное мнение, что экспертиза в сфере образования – это специфический тип работы с педагогическими знаниями, направленной не на получение новых знаний об образовании, а на применение уже имеющихся знаний для подготовки и принятия решений в самых различных сферах образовательной деятельности. Экспертиза в сфере образования проводится с определенных ценностных позиций и на основе определенных знаний **экспертами** – специалистами в той или иной области педагогического знания; причем в современном обществе в качестве экспертов в сфере образования привлекаются специалисты из различных областей науки [20].

В настоящее время особенно **плодотворно разработаны такие виды экспертизы как:**

- гуманитарная экспертиза образования (В.И. Бакштановский, Б.Г. Юдин, Т.И. Ашмарин, С.Л. Братченко, Г.Л. Тульчинский);
- психолого-педагогическая экспертиза в образовании (Г.А. Мкртычян);
- психолого-социальная экспертиза в образовании (В.А. Ясвин).

Успешно продюцируется комплексный подход к экспертизе (Д.А. Леонтьев, Г.В. Иванченко, Е.А. Позаченюк, Ю.М. Федоров). На данной методологической базе созданы научные основы для осуществления экспертизы инновационной деятельности в образовании (Д.А. Иванов, Т.Г. Новикова, Г.Н. Прокументова).

Возникает необходимость во всестороннем исследовании процесса экспертизы педагогических инноваций, в том числе, и с историко-педагогической точки зрения. *Идея историко-педагогической экспертизы применительно к инновационным образовательным проектам была предложена профессором И.А. Колесниковой. В частности, она указывала на то,*

что «при организации авторской (внутренней) и внешней, независимой, комплексной экспертизы текстуально оформленного проектного замысла возможно использование методов историко-педагогических аналогий» [11, с.197]. Кроме того, ученый отмечала, что в условиях проектной деятельности может проводиться «(само)экспертиза различного уровня и направленности: историко-культурная (соответствие той или иной модели учреждения культурно-образовательным эталонам); гуманитарная (соответствие «человеческому измерению»); потребительская (ориентация на запросы всех, кого затрагивает качество образовательных услуг) [11, с.200].

Однако, как показал анализ соответствующей научной литературы, в настоящее время, по существу, отсутствуют работы, в которых историко-педагогическая экспертиза выступает как целостный и самостоятельный объект исследования. Можно указать лишь на одну статью, посвященную этой проблеме, омского исследователя Н.С. Макаровой – «Историко-педагогическая экспертиза – методологический ориентир исследований в области дидактики высшей школы» [14]. *По правомерному суждению автора, ретроспективные педагогические системы, теории, концепции нуждаются в переосмыслении в свете новых реалий. С другой стороны, новое научное знание должно быть рассмотрено сквозь призму историзма. Таким механизмом может стать историко – педагогическая экспертиза научного знания об образовательной деятельности [14, с.196].*

Историко-педагогическая экспертиза является по своему назначению методологической. Ее основная задача состоит в том, чтобы помочь ученому на основе ретроспективного знания найти актуальную для развития научной дисциплины в соответствующий период времени научную проблему, сформулировать тему, поставить цели, осознать методологические ориентиры, адекватные уровню развития научного знания, обобщить имеющийся в дисциплинарном знании других наук исторический задел, который послужит предпосылками проведения исследования.

Этот вид экспертизы также призван способствовать объективации оценки вклада, внесенного исследованием в педагогическое знание, обеспечить опору на традицию в осуществлении исследовательской деятельности. Он позволяет гармонизировать ретроспективное и проектируемое исследовательское пространство в рамках научно-педагогического направления. В целом, историко-педагогическая экспертиза, прослеживая преемственность методологических установок, теоретического ядра и проблематики педагогических исследований, может способствовать повышению качества научных работ [14, с.197].

В данной связи представляется, что **необходима разработка методологических, теоретических и прикладных научных основ историко-педагогической экспертизы в сфере образования и преодоления на этой основе «разрыва» между традицией и новацией, историей и теорией, историческим и логическим в экспертизе в образовании, выступающей одним из перспективных направлений развития этой области педагогических знаний.**

Следует дать характеристику историко-педагогической экспертизы, ее основных отличительных признаков, потенциальных возможностей применения в сфере инновационного образования. Для этого необходимо определить ее методологические основания и принципы проведения, выделить объект и предмет, основные задачи и функции, разработать типологию объектов и критерии экспертного оценивания[15].

В наиболее общем виде **историко-педагогическая экспертиза – это расширяющий контекст целеполагания, особый способ анализа причинно-следственных связей образовательных процессов в целостном рассмотрении их прошлого, настоящего и будущего. Ее можно рассматривать как процесс, имеющий целью дать обобщенную оценку последствий, которые имеет или может иметь для развития образования то или иное историческое событие, произошедшее в прошлом, происходящее в настоящем либо потенциально возможное в обозримом будущем[13].**

Предметом историко – педагогической экспертизы выступает реальное или потенциальное влияние исторических событий на современные и будущие образовательные процессы, свойства и состояния субъектов образовательной деятельности[13].

Историко-педагогическая экспертиза базируется на объективно существующей известной повторяемости на качественно ином уровне и в другой конкретной ситуации историко – педагогических событий и явлений. Это особенно существенно при констатации особой историчности времени, в котором осуществляются в настоящее время процессы развития российской педагогики и образования. Как известно: прошлое «возвращается всем пакетом» и, рефлексировав тот исторический период, который «возвращается» в современность, можно проэкспертировать это прошлое, установить его потенциал и риски. Более того на основе такой историко-педагогической экспертизы можно стимулировать позитивные ретроспективные тренды и в известной степени предотвращать негативные явления.

Историко-педагогическая экспертиза тем и отличается от других видов педагогических экспертиз, что «становится необходимой и возникает тогда, когда будущее линейно не воспроизводит прошлое»[20,с.45]. Стратегические

тенденции развития в этом случае не ясны, и от эксперта методологически требуется «творческое конструирование сценариев развития процессов и событий, своего рода деятельность по производству предсказаний» [20,с.45]. Причем эта деятельность «включает в себя не только точную оценку воздействия тех или иных факторов и их возможных взаимодействий между собой, но и понимание того, какие вообще исторические факторы требуют учета» [20,с.45–46]. Это понимание во многом связано с общей картиной духовного мира эксперта, его жизненной философией, в не меньшей степени, чем с его практическим опытом педагогической деятельности.

На основе изложенных положений можно **выделить следующие особенности историко-педагогической экспертизы**[4]:

1. *Характерной чертой историко-педагогической экспертизы является ее ярко выраженный междисциплинарный характер.* Она в ретроспективном ракурсе интегрирует в себе все области педагогического знания, придавая им футурологический прогностичный характер.
2. *Для историко-педагогической экспертизы характерна центрация на ценностных основаниях педагогического знания,* что предполагает выделение аксиологических систем и приоритетов, на которых базируются те или иные современные образовательные феномены.
3. *Главная цель историко-педагогической экспертизы –* вписать инновационные образовательные феномены в определенную педагогическую традицию. Вместе с тем, не менее насущной задачей является актуализация педагогического наследия через его соотнесение с современными инновационными образовательными феноменами.
4. *Особенностью историко-педагогической экспертизы является ее бинарная рефлексия.* Если при традиционной экспертизе в сфере образования эксперт анализирует эти феномены, соотнося их с определенными образцами – эталонами, не подвергая эти паттерны творческо-критической рефлексии, то в историко-педагогической экспертизе имманентно осуществляется рефлексия не только современных инновационных феноменов, но и тех историко-педагогических образцов, которые выступают инструментом и содержанием подобной экспертизы[3].
5. *Сущностной спецификой историко-педагогической экспертизы является своеобразная «двойная» экспертиза:* в контексте современности можно адекватно доказать достоверность и научную обоснованность историко-педагогических феноменов, а сквозь призму истории образования и педагогики высветить достоверность современных инновационных образовательных феноменов. Вместе с тем, историко-педагогическая

экспертиза имеет самоценное значение по отношению к собственным ретроспективным феноменам, без контекста современности.

6. *Историко-педагогическая экспертиза, без сомнения, носит комплексный характер.* Благодаря комплексному использованию методологического арсенала истории педагогики и образования можно выделить в контексте прошлого те феномены, которые тогда не получили должной оценки, но, несомненно, оказали существенное, хотя и имплицитное влияние на динамику образовательных процессов.
7. *Благодаря историко-педагогической экспертизе* исследование процессов педагогического прошлого дает возможность представить для современного образования всё богатство подходов, которые можно использовать в образовательной практике.
8. *Безусловно, историко-педагогическая экспертиза играет особо значимую роль в определении научной новизны инноваций в образовании.* По сути, только она способна дать научно достоверный ответ на вопрос : является ли данная новация новым словом в развитии образования или же просто воспроизводит уже имеющиеся в прошлом образцы?

В целом, можно заключить, что все это может способствовать динамичному и вместе с тем стабильному развитию российского образования на основе обогащения его традиций.

Литература

1. *Ашмарин И.И.* Современное звучание гуманитарной экспертизы // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности: научное изд. / Ред. Г.В.Иванченко, Д.А.Леонтьева. М.: Смысл, 2006.– С.82–88.
2. *Бахитановский В.И.* Гуманитарная экспертиза. Тюмень, 1990. –180 с.
3. *Богуславский М.В.* Инновационный потенциал разработки теории содержания образования и образовательных технологий (в отечественной педагогике второй половины XX века). М.: ИТИП РАО, 2008. – 130 с.
4. *Богуславский М.В.* История педагогики: методология, теория, персоналии. М.: ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. – 436 с.
5. *Белова С.В.* Гуманитарная экспертиза как форма профессиональной рефлексии педагога // Вестник Калмыцкого университета, 2012. – Вып.1(13).-С.34-40.
6. *Братченко С.Л.* Введение в гуманитарную экспертизу образования: психологические аспекты. М.: Смысл, 1999. – 137с.
7. *Иванов Д.А.* Экспертиза в образовании: Учебное пособие. М.:Академия, 2008. – 336.
8. *Игнатьева О.А.* Институт экспертизы как предмет научных исследо-

ваний: социологический аспект // История и социально – образовательная мысль. – 2013.-Вып 6.-С.125–127.

9. *Климова С.М.* Гуманитарная экспертиза трансгуманистических проектов // Белгородский государственный национальный исследовательский университет. Серия «Философия. Социология. Право». – 2014. – № 9 (180). Выпуск 28. –С.89–91.

10. *Козырьков В. П.* Гуманитарная экспертиза, современная культура и гуманизм // Вестник Нижегородского государственного педагогического университета. – 2007.-№2. – С.310–314.

11. *Колесникова И.А.* Проблемы развития современной педагогической науки // Педагогика в современном мире. СПб.:Лема,2011.–С.197–201.

12. *Крюковских А.* Словарь исторических терминов. М., 1998.

13. *Леонтьев Д.А.* Комплексная гуманитарная экспертиза : методология и смысл / Д.А.Леонтьев, Г.В.Иванченко. М.: Смысл, 2008. – 135с.

14. *Макарова Н.С.* Историко-педагогическая экспертиза – методологический ориентир исследований в области дидактики высшей школы // Человек и образование.-2012.-№2(31). – С.195–197.

15. *Мкртычян Г.А.* Психология экспертной деятельности в образовании: Теория. Методология. Практика. Нижний Новгород, 2002. – 182 с.

16. *Новикова Т.Г.* Экспертиза инновационной деятельности в образовании. М.: АПКИППРО, 2005. – 290 с.

17. Организация экспертизы в образовании: анализ практики и методические рекомендации / Под ред.Г.Н.Прозументовой. Томск: ТГПУ, 2010. – 265 с.

18. *Сагатовский В.Н.* Ценностное основание гуманитарной экспертизы // Гуманитарная экспертиза: возможности и перспективы. Новосибирск. 1992. –С.9–33.

19. *Тищенко П. Д.* Философские основания гуманитарной экспертизы // Знание. Понимание. Умение. – 2008. – № 3. – С.198–200.

20. Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности / Под ред. Г.В.Иванченко, Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2006. – 454 с.

21. *Юдин Б.Г.* Гуманитарная экспертиза: к обоснованию исследовательского проекта. М.: Изд-во МГУ, 2006. – 38 с.

22. *Ясвин В.А.* Модель системной психолого-социальной экспертизы школы / В.А.Ясвин, С.Н.Рыбинская // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности: научное издание / Ред. Г.В.Иванченко, Д.А.Леонтьева. М.: Смысл, 2006. – С.401–419.



Н.Л. Селиванова

ВОСПИТАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ: ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ

Сегодня нельзя пожаловаться на отсутствие интереса к проблемам воспитания со стороны государства, общества. Недавно принята «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года». Слова о значимости воспитания подрастающего поколения звучат с самых высоких трибун. В то же время все чаще общество обсуждает пугающие факты подростковой жестокости, отсутствие понимания и принятия молодежью других культур, вероисповедований, межпоколенческий разрыв, все усложняющиеся отношения между школой и семьей, между учащимися и педагогами. Это негативный фон, на котором проходит современное воспитание.

Можно ли изменить ситуацию? Есть ли воспитательный потенциал у традиций воспитания, что нового появилось в этой сфере? На эти и другие вопросы пытаются ответить авторы статей.

Можно сегодня встать на путь приоритета разработки методик воспитания, как нередко призывают исследователей проблем воспитания.

Также заманчиво звучит мысль о том, что для того, чтобы наладить воспитание, необходимо только вооружить педагогов, родителей, других участников процесса воспитания его методиками (практика воспитания неоднократно ее опровергала).

Можно, наоборот, сосредоточиться на теоретических вопросах воспитания, как нередко

хочется самим исследователям. Ведь известно, что «нет ничего практичнее хорошей теории».

Мы видим ключ к решению современных проблем воспитания во встречном движении в решении теоретических и методических вопросов. Что отчасти и продемонстрировано в предлагаемых статьях сотрудников Центра стратегии и развития воспитания личности Института стратегии развития образования РАО. В них рассматриваются такие теоретические вопросы, как: специфика теории воспитания как гуманитарной науки; эволюция стратегий воспитания в гуманитарной культуре Нового времени; значение рефлексии в профессиональной воспитательной деятельности педагога; дополнительное образование как институционализированный процесс развития личности подростка; гуманистическая традиция в российском образовании.

В то же время в этих статьях поднимаются практические вопросы организации опытно-экспериментальной работы в сфере воспитания, организации деятельности педагога как воспитателя, повышение его квалификации.

Серьезные испытания сопровождают теорию и практику воспитания уже более четверти века. Причины этого носят как объективный характер – необходимость политического, экономического переустройства нашего общества, что сопровождалось, прежде всего, мировоззренческим кризисом, так и субъективный характер – недостаточная продуманность, проработанность некоторых решений в области образования.

Сегодня необходимо, наконец, осознать, что «знание без воспитания – это меч в руках сумасшедшего», и сделать воспитание подрастающего человека действительным, а не декларированным приоритетом общества.

СПЕЦИФИКА ТЕОРИИ ВОСПИТАНИЯ КАК ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ



П.В. Степанов

Ключевые слова:
*педагогика, теория
воспитания,
эпистемология,
объясняющие модели,
эксперимент,
верификация.*

В контексте специфики теории воспитания как гуманитарной науки рассматриваются традиционные для нее вопросы педагогической эпистемологии, ставятся проблемы языка науки, методов исследования, верифицируемости и востребованности его результатов.

То, что педагогика, и теория воспитания в частности, является гуманитарной наукой, представляется очевидным и само собой разумеющимся фактом. Однако, в чем ее специфика как гуманитарной науки, в чем проявляется ее гуманитарность, какие особенности отличают ее от наук естественных?

На наш взгляд, лучше всего показать специфику предмета гуманитарных наук удалось итальянскому философу Эвандро Агацци. Ее он видит в специфике человеческих действий, которые эти науки изучают. Действия человека всегда ценностно ориентированы, т. е. ориентированы на некоторое совершенство, некую идеальную модель, некое «как должно быть». «Естественные законы, – пишет Агацци, – действуют сами по себе, тогда как правила, по которым действуют люди, применяются интенционально и могут также нарушаться и даже вовсе игнорироваться» [1]. То есть в явлениях, изучаемых гуманитарными науками, определяющую роль играет человеческая субъективность – ценности, взгляды, переживания, страхи, надежды, мечты и прочее. Гуманитарные науки, по мнению философа, «обязаны прини-

мать во внимание ценности и пытаться понять и объяснить человеческие действия на основе их мотивации, а не на основе детерминистических механизмов разного рода, как это слишком часто пытались сделать» [1].

Теория воспитания не может не принимать в расчет этот фактор человеческой субъективности. Тем более, что в фокусе ее внимания находятся сразу два субъекта: теория воспитания изучает возможности одного (педагога) при помощи некоего комплекса педагогических средств влияния на другого (ребенка). Именно это и определяет ее особенности как гуманитарной науки. Выделим некоторые из них.

Специфика предмета исследования теории воспитания

Зададим себе вопрос: может ли педагог, используя некий комплекс методов, приемов и средств, получить те или иные заранее определенные воспитательные результаты, т. е. добиться тех или иных изменений в личности ребенка, в его отношениях, поведении и т.п.? Ответ на этот вопрос не однозначен. Кто-то сможет это сделать, а кто-то – нет. В отношении одних детей эти результаты можно получить, а в отношении других – нет. И причина здесь будет отнюдь не в методах, приемах или средствах, а в чем-то другом. И это другое – люди, человеческая субъективность.

Воспитание – сфера не производственная (несмотря на все сегодняшние попытки придать ей сомнительный статус сферы услуг). Здесь не срабатывает многое из того, что срабатывает в сфере производства товаров и услуг. Воспитательная деятельность имеет существенные отличия от деятельности, скажем, парикмахера, продавца или массажиста, несмотря на то, что вроде бы все они работают с людьми.

Во-первых, в воспитательной деятельности, в отличие от производственной деятельности, гораздо важнее не то, какими способами и приемами владеет работник, а то, какие ценности он разделяет и какие мотивы им движут. Именно индивидуальные мотивы, ценности, мировоззрение педагога являются ключевым фактором воспитания.

Во-вторых, – и это вытекает из первого – в воспитательной деятельности принципиально невозможна реализация «надсубъектных» (т.е. привнесенных извне и не определенных каждым педагогом в качестве своих собственных) целей, содержания и способов воспитания. Если в сфере производства это возможно, то в сфере воспитания – нет.

В-третьих, – и это следует из второго – источником развития воспитания являются не инновационные технологические разработки, а нереализованный мотивационно-ценностный потенциал педагогов [2, с. 59–64].

Специфика теории воспитания как гуманитарного знания |

Проще говоря, ни один новый способ воспитания не будет успешно реализован, пока этого не захотят сами педагоги, и никто заставить их сделать это не сможет. Принудить сымитировать воспитание – можно, а принудить воспитывать – маловероятно. Кстати, скорее всего, именно в этом кроется причина неудач многих образовательных реформ: они просто не учитывают мотивов, ценностей и целей тех, кто, по замыслу разработчиков, должен претворять эти реформы в жизнь. А часто даже и не предусматривают необходимости аргументированно и терпеливо убеждать педагогическое сообщество в их целесообразности, наивно полагая, что распоряжения вышестоящего начальства будет вполне достаточно.

В-четвертых, опыт воспитания одного педагога не может быть в полном объеме воспроизведен в работе другого, так как не бывает двух в полном объеме одинаковых субъектов воспитания. Их ценности, мотивы, мировоззрение всегда будут индивидуальны и всегда будут накладывать существенный отпечаток на их работу. Опыт воспитания – не технологичен.

Наконец, в-пятых, результаты влияния одних людей на других (в воспитании это – взрослые и дети) будут всегда нечеткими и до конца неопределенными. Нельзя достоверно утверждать, в какой мере, например, сформировавшиеся у ребенка качества стали результатом чьих-то внешних влияний, а в какой – результатом его собственных усилий, его саморазвития. Кроме того, нельзя достоверно утверждать, через какой промежуток времени те или иные оказываемые на человека влияния отразятся на нем, повлекут за собой (если, вообще, повлекут) те или иные изменения в его личности. И это также отличает сферу воспитания от сферы производственной, где результаты деятельности работников ясны, а их авторство вполне очевидно.

Почему это так? Исследуя проблему внешних влияний, которые испытывает на себе любой живой организм (и человек как наиболее сложно устроенный), чилийские нейробиологи У.Матурана и Ф.Варела сформулировали концепцию живого как аутопоэзной (способной к самостроительству) структуры, взаимодействующей с другой структурой – окружающей средой. Проведя исследования таких взаимодействий на молекулярном, психическом и социальном уровнях, они показали, что ни на одном из этих уровней то, что происходит в окружающей среде, не определяет того, что происходит с живым существом. «Это взаимодействие не инструктивно, поскольку оно не диктует, какими должны быть производимые им эффекты. [...] Взаимодействия живого существа и окружающей его среды, хотя вызываются возмущающим агентом, тем не менее, определяются структурой самой

возмущенной системы» [6, с. 85], ее индивидуальной историей. Соответствие этих двух структур получило в науке название «структурного сопряжения».

Для иллюстрации феномена структурного сопряжения американский физик Ф.Капра приводит следующий пример. «Так, если Вы ударите по камню, он среагирует на Ваш удар сообразно линейной причинно-следственной цепи. Его поведение можно рассчитать, руководствуясь основными законами ньютоновой механики. Но если Вы ударите собаку, ситуация будет совершенно иной. Собака отреагирует на удар структурными изменениями, сообразными её собственной природе и (нелинейной) организационной модели. Результирующее её поведение, вообще говоря, непредсказуемо. Живой организм откликается на воздействия среды структурными изменениями, а изменения эти, в свою очередь, изменяют его дальнейшее поведение» [3, 53]. Более того, отмечает Капра, «живая система сохраняет за собой свободу решать, что именно замечать в своём окружении и на что реагировать» [3, 54].

И чем сложнее организовано живое существо (например, человек), тем сильнее проявляет себя это его свойство, тем менее предсказуемой и более субъективной будет его реакция на внешнее (например, воспитывающее) влияние.

Специфика языка теории воспитания

Известно, что научный язык теории воспитания отличается своей фрагментарностью. Для него характерно некоторое обособление отдельных групп терминов, используемых представителями разных научных школ. Так, ряд терминов, активно используемых одной группой исследователей, может совсем не использоваться другой, хотя предмет научного интереса обеих групп может быть идентичным.

Конечно, это в известной степени препятствует складыванию единой терминологической системы в педагогике и как следствие затрудняет решение поставленных перед ней общественных задач. Однако эта особенность развития языка педагогической науки не является признаком какой-то ее «научной неполноценности». Такая тенденция характерна для многих гуманитарных наук: взять хотя психологию (терминология приверженцев бихевиоризма, психоанализа или теории деятельности не имеет большого успеха в работах друг друга) или историю (терминологические ряды сторонников концепции этногенеза, формационного или цивилизационного подходов к историческому развитию также относительно замкнуты по отношению друг к другу).

Специфика теории воспитания как гуманитарного знания |

Почему такой многоголосицы нет в точных науках, или, по крайней мере, почему ее там со временем успешно преодолевают? Думается, что это связано с особенностями предмета гуманитарных наук. Поведение человека и социальных сообществ является гораздо более сложным и менее предсказуемым, чем поведение насекомых, воздушных масс или инертных газов. Объяснение и, тем более, предсказание этого поведения не может в полной мере удовлетворить всех ученых, которые ищут и предлагают все новые интерпретационные схемы, используют все новые лексикоды для дешифровки, пожалуй, одной из самых больших загадок вселенной – человека. Это-то и порождает многообразие параллельных языков, используемых для описания одних и тех же педагогических явлений.

Специфика используемых теорией воспитания методов познания

На наш взгляд, далеко не все методы, широко распространенные в других науках, могут с тем же успехом быть использованы теорией воспитания. К таким методам, например, относится эксперимент – один из самых распространенных методов в естественных науках.

Гуманитарная специфика теории воспитания, как нам кажется, должна заставить нас сдержаннее относиться к эксперименту как способу верификации педагогического знания. Мы уже отмечали, что опыт воспитания не технологичен и в полном объеме не переносим, так как не бывает двух в полном объеме одинаковых субъектов воспитания. Следовательно, экспериментальная проверка эффективности той или иной реализуемой педагогом системы воспитания возможна только, если переменной будет являться объект воспитания (т.е. система воспитания будет экспериментально проверена в практике работы с различными группами детей), но не его субъект (в руках другого педагога экспериментально проверяемая система воспитания, скорее всего, будет иметь иные результаты). Но велика ли ценность такого эксперимента? Предположим, эксперимент с различными группами воспитанников позволил сделать статистические выводы об эффективности проверяемой системы воспитания. И что в этом толку, если в других руках она может и «не сработать»?

Думается, хорошие перспективы у эксперимента появятся тогда, когда в нем будет проверяться не эффективность разработанной системы воспитания, а способность модели, описывающей эту систему, быть эффективно используемой педагогом для конструирования своей собственной воспитательной деятельности, исходя из собственных личных и профессиональных ценностей и мотивов. То есть экспериментальной проверке будет под-

вергаться не определенным образом организованная практика воспитания и ее способность привести к тем или иным воспитательным результатам (в случае успешности эксперимента эту практику будет предложено воспроизводить другим педагогам – назовем такой эксперимент потенциально инструктивным). Экспериментальной проверке будет подвергаться определенным образом описанная модель практики и ее способность помочь педагогу организовать собственную воспитательную работу (в случае успешности эта модель могла бы стать конструктором для разработки педагогом собственных воспитательных проектов – назовем такой эксперимент потенциально конструктивным).

Специфика результатов научных исследований в теории воспитания

Что является результатом научного исследования? Достоверное знание изучаемого явления! Но насколько достоверны результаты научных исследований в теории воспитания? Проблема достоверности, разумеется, не является проблемой, стоящей только перед педагогикой. Она является общенаучной и поэтому может быть понята только при условии понимания нами процессов, происходящих в науке в целом.

Сомнения по поводу достоверности получаемых наукой сведений о мире всегда беспокоили умы исследователей, а предлагаемые философией науки те или иные способы верификации научного знания постоянно (и небезосновательно) встречали своих критиков. Это приводило к тому, что многие специалисты просто пытались снять эту проблему и принципиально иначе взглянуть на цели научного исследования.

Пожалуй, лучше всего это получилось у К.Поппера, предложившего сосредоточиться не на вопросе «что истинно», а на вопросе «что ложно». По его мнению, в науке в большей мере важен не труднореализуемый принцип верифицируемости (доказательства, какими бы они ни были, делают выводы науки вероятными, но не истинными), а принцип фальсифицируемости (поиск фактов, опровергающих те или иные научные умозаключения, постоянно сужает широкое поле научных интерпретаций действительности и тем самым повышает вероятность их достоверности) [10, с. 105-123]. Концепции, теории, по-разному описывающие и объясняющие, к примеру, один и тот же педагогический феномен, не просто сосуществуют и взаимодополняют друг друга, но и находят друг у друга слабые места, алогичность, невнятную аргументацию, противоречащие факты, фальсифицируя отдельные положения той или иной теории или же опровергая ее целиком. Этот же принцип действует и в генезисе отдельных теорий – развиваясь,

они корректируют прежние свои положения, отказываются от идей, оказавшихся неудачными, заменяя их другими. Как справедливо заметил М.А.Лукацкий, «с легкой руки К.Поппера педагогика перестала думать о себе как о непогрешимой дисциплине» [5, с. 96–97].

Впрочем, если заглянуть в большинство учебников педагогики, в которых, как считается, фиксируется устоявшаяся в научном сообществе точка зрения, то окажется, что такого рода сомнения не свойственны теории воспитания. В них говорится об адекватном отражении наукой объективной действительности – воспитательного процесса, о всеобщности и повторяемости педагогических явлений, о знаниях того, как объективно протекает педагогическая деятельность, и того, что нужно делать, чтобы она стала эффективной. Между тем все больше исследователей стараются воздерживаться от такой категоричности, а вопросы педагогической эпистемологии стали чаще подниматься в педагогической литературе.

Типичная ситуация – в процессе некоего исследования неким ученым создается некая модель педагогического объекта. Отражает ли она действительное устройство этого объекта (то есть он в основных своих чертах именно такой, как в модели, и не какой иначе) или же это всего лишь субъективное видение устройства данного объекта (и тогда оно может быть дополнено другими видениями, другими моделями того же самого объекта)? Иными словами, получаемая в ходе научного исследования модель – это точная копия реальности или инструмент познания реальности, который может быть отброшен исследователями, когда перестанет удовлетворять требованиям исследования, и заменен на другой инструмент, на другую модель? Думается, что применительно к научному познанию феноменов культуры, к которым относится и феномен воспитания, ближе все-таки второе.

Представим себе исследователя воспитания, объектом научного интереса которого являются школы. Выделяя среди всех прочих школ те, в которых воспитательный процесс является приоритетным, а его результаты эффективными, он хочет обнаружить их некоторые общие признаки и для этого фиксирует их в некоей модели. Но если он ничего не знает о теории воспитательных систем (предположим, это зарубежный исследователь, незнакомый с научным языком российской педагогической науки), вряд ли он увидит в этих школах воспитательные системы, и маловероятно, что он назовет их воспитательными системами. Скорее всего, он предложит некую иную модель изучаемой им практики воспитания, основанную на иной системе понятий и иных мыслительных схемах, нежели те, что предлагает теория воспитательных систем.

В процессе изучения объекта исследователь упрощает его, выделяя признаки, кажащиеся ему существенными, и игнорируя несущественные, создавая его модель, упрощенное подобие. Но что именно он сочтет несущественным, а что – существенным, во многом зависит от угла зрения исследователя, который может определяться его научными интересами, его принадлежностью к той или иной научной школе, господствующей в данное время научной парадигмой, культурной принадлежностью исследователя и свойственными данной культуре способами восприятия мира. То есть исследователь не обнаруживает реальное устройство объекта, но всего лишь гипотетически выстраивает его в своей модели. И существует она только лишь как предположение, как версия реальности, как наброшенная на нее интерпретационная решетка. По весьма меткому выражению У.Эко, поймать реальность можно, выпрямляя ее на модели [17, с. 383].

Таким образом, мы можем предположить возможность сосуществования различных структурных моделей одного и того же социального феномена воспитания, множественности его научных интерпретаций, по сути – множественности истин.

Но в этом случае правомерны вопросы: есть ли предел этой множественности; каким моделям объяснения педагогической действительности нам следует отдать предпочтение; не приведет ли реализация провозглашенного П.Фейерабеном принципа «Все дозволено» к признанию равноценности всех без исключения моделей, концепций, теорий изучаемой нами педагогической реальности, вплоть до самых несуразных, потому лишь, что они основаны на некоей особой методологии?

Ответить на эти вопросы попытался, на наш взгляд, небезуспешно, известный итальянский мыслитель У.Эко в своей книге «Кант и утконос», в частности, в помещенном в ней эссе «О бытии». В своих рассуждениях У.Эко отталкивается от положения о том, что реальность описывается многими способами. Но если это так, – спрашивает он сам себя, – то не выходит ли из этого, что и сама реальность – это всего лишь порождение языка (в духе гипотезы Э.Сепира и Б.Л.Уорфа [11, с. 73–75])? И тогда наука как вопрошание бытия стала бы бессмысленной, «достаточно было бы говорить о нем, что попало» [18]. Однако это не так, потому что бытие полагает пределы речи, пределы высказываний о себе, пределы интерпретаций реальности или, как еще их называет У.Эко, «линии сопротивления, возможно подвижные, неустойчивые» [18]. С этими пределами мы сталкиваемся не только в научном опыте, но и прежде всего – в повседневном.

Именно столкновение научных интерпретаций с этими линиями сопро-

тивления бытия и позволяет отличать пригодные на сегодняшний день объяснительные модели от непригодных, причем первые будут считаться таковыми до тех пор, пока в свою очередь тоже не наткнутся на некий предел, опровергающий их (как это произошло, например, с докоперниканской астрономией, с доэйнштейновскими представлениями о пространстве или моделью атома, представлявшегося до открытий Резерфорда в виде пудинга с изюмом).

Мы можем резюмировать сказанное о научных исследованиях в области воспитания словами У.Эко: «Я притормаживаю исследование в том месте, которого я достиг, считая полученные модели инструментами, вполне пригодными для описания этих явлений. Это описание должно быть соотносено с другими описаниями, и только, когда сеть полученных соотношений выявит некоторые несоответствия, я принужден буду задаться вопросом о том, пригодны ли исходные модели для дальнейшего употребления или их следует заменить другими» [17, с. 327].

Специфика оценки качества результатов научных исследований в теории воспитания

Итак, теория воспитания предлагает не истину, а взгляд, подход, не дает истинное описание объекта, но моделирует его, исходя из выбранного угла рассмотрения. Оценка же пригодности или непригодности того или иного взгляда, той или иной теории, указание на ограничивающие или опровергающие их «линии сопротивления бытия» – задача как самих разработчиков этих теорий, так и их конкурентов, выдвигающих альтернативные идеи. Об этом пишут и К.Поппер, и Т.Кун, и И.Лакатос, и У.Эко.

Научные идеи и теории проходят проверку не стандартами, а, как называет их С.Тулмин, «судами рациональности», то есть людьми, выступающими в качестве «судей» или «присяжных», а решающим фактором здесь выступает аргументация [15, с. 106].

Но и здесь не все так просто. Ведь существует проблема «предвзятости научной экспертизы исследований», на которую также обратил внимание П.Фейерабенд. «Эксперты часто приходят к различным результатам и в фундаментальных вопросах, и по поводу прикладных задач. Кто не сталкивался хотя бы с одним случаем в своей собственной семье, когда один врач рекомендует операцию, другой – категорически против, а третий – вообще предлагает совершенно иной способ лечения? Кто не читал материалов дискуссий по поводу ядерной угрозы, состояния экономики, последствий применения пестицидов, распылителей аэрозолей, способов обучения, влияния расовых особенностей на умственное развитие? В этих дискуссиях

высказываются две, три, пять и более точек зрения, каждая из которых имеет научное обоснование. Порой хочется сказать: сколько ученых, столько и мнений. Конечно, существуют области, в которых ученые приходят к согласию, однако это не внушает доверия. Их единство часто является результатом политического решения» [16, с. 130].

С. Тулмин также обеспокоенно высказывается об этой стороне науки. «Все пользующиеся доверием члены научной специальности, – пишет он, – в теории могут быть равными; но, оказывается, некоторые «более равны», чем другие [15, с. 264]. И авторитетность их голоса часто зависит от «дружеских связей и публикаций, редакторской деятельности, университетских должностей, участия в комитетах» [15, с. 265].

Поскольку успех того или иного научного исследования – это успех экспертов, убеждающих сообщество в достоинствах этого исследования, и поскольку «мнение экспертов часто бывает пристрастным, ненадежным», оно, по мнению П.Фейерабенда, «нуждается во внешнем контроле» [16, с.130].

Применительно к теории воспитания выход может быть найден в том, чтобы предоставить возможность оценивать результаты научных исследований в этой области не только экспертам-ученым, но и экспертам-практикам: учителям, методистам, родителям школьников. Таким образом, научные концепции и теории лучше всего будут проходить проверку не только своим соответствием принятым на сегодняшний день стандартам научности и не только своим принятием в среде экспертов-исследователей, но и своей способностью решать проблемы практики, о которой судят эксперты-практики, то есть те, кто пользуется этими теориями для решения вполне прикладных проблем. «Простые люди, – пишет Фейерабенд, – могут и должны контролировать науку» [16, с. 143].

По сути, благодаря П.Фейерабенду мы возвращаемся к идее фальсификационизма К.Поппера, но в ее ином видении. Развитие науки – это действительно последовательная фальсификация одних научных теорий и их замена другими, но этот процесс должен происходить не столько благодаря деятельности ученых, сколько благодаря деятельности практиков, заинтересованных в результатах этих исследований.

Литература

1. Агацци Э. Человек как предмет философии // Вопросы философии. – 1989. – №2. – С. 24–35.
2. Кайдалов В.А., Железняк В.Н., Имакаев В.Р. Философские основания теоретической педагогики. Пермь, 2004.

Специфика теории воспитания как гуманитарного знания |

3. Капра Фритъоф. Скрытые связи. М.: ООО Издательский дом «София», 2004.
4. *Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л.* Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем / Под. ред. Н.Л. Селивановой. Изд. 2-е, доп. и перераб. М., 2000.
5. *Лукацкий М.А.* Описательная, объяснительная и предсказательная функции современной педагогической науки. М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2013.
6. Матурана Умберто, Варела Франциско. Древо познания. М.: Прогресс-традиция, 2001.
7. Методологические последствия парадигмального сдвига в теории воспитания / Ред. Н.Л.Селиванова, Е.И.Соколова. М.-Тверь: ООО «ИПФ «Виарт», 2011.
8. *Новикова Л.И., Кулешова И.В., Григорьев Д.В.* Педагогическая реальность воспитательного пространства // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 1998. – №3. – С. 14-20.
9. *Парфенова И.С.* Критерии оценки качества воспитательной деятельности классного руководителя в контексте гуманистического воспитания // Вопросы воспитания. – 2012. – №3 (12). – С. 99-104.
10. *Поппер К.* Логика и рост научного знания. Избранные работы. М.: Прогресс, 1983.
11. *Руднев В.П.* Словарь культуры XX века. М.: Аграф, 1999. – 384 с.
12. *Селиванова Н.Л.* Воспитание: теория и реальность // Известия РАО. – 1999. – №2. – С. 57-64
13. *Степанов П.В.* Возрастные задачи подростка и профессиональные задачи педагога в пространстве совместного бытия // Мир психологии. – 2007.-№4.
14. *Степанов П.В., Степанова И.В.* Воспитание и внеурочная деятельность в стандарте начального общего образования. М.: НОУ «Педагогический поиск», 2011. – 96 с.
15. *Тулмин Ст.* Человеческое понимание. М.: Прогресс, 1984.
16. *Фейерабенд П.* Наука в свободном обществе. М.: АСТ; 2010. – 378 с.
17. *Эко У.* Отсутствующая структура. Введение в семиологию. СПб.: ТОО ТК "Петрополис", 1998. – 432 с.
18. *Эко У.* О бытии [Электронный ресурс] URL: <http://wirade.ru/cgi-bin/wirade/YaBB.pl?board=bibl;action=display;num=1113592864>

ЭВОЛЮЦИЯ СТРАТЕГИЙ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЕ

В статье обзорно выделены и анализируются основные тенденции в понимании и применении стратегий воспитания как общественного явления, складывающиеся в культурной традиции Нового и Новейшего Времени с XVII века по настоящее время. Рассмотрены некоторые важные стратегии и практики воспитания, эволюционирующие на основе изменений в понимании и применении принципов и методов воспитания. Показаны существенные механизмы формирования традиций в сфере воспитания.

Социализация относится, как правило, к вопросам социально-нормативной регуляции. Это процесс, в основном стихийный и полисубъектный, апеллирует к человеку как к социальному индивиду, оперирует социальными категориями, базовым набором общественных ценностей и культурных (ментальных) стереотипов. Поэтому к социализации, к пониманию ее особенностей, изменений, отклонений и рисков полностью применимы основные педагогические принципы эпохи Нового Времени: природосообразности и культуросообразности. Но социализация как общественное явление не исчерпывает адаптации личности и не раскрывает всех смыслов ее развития в процессах образования. И тем более не дает прямого ключа к поиску



Г.Ю. Беляев

Ключевые слова:

социализация, воспитание, тенденции, эволюция, принципы, методы, стратегии, практики, традиции, инновации.

механизмов управления этими процессами, понимания собственно педагогического содержания их потенциала и его применимости в культурно-историческом контексте. А.В.Мудрик считает заведомо неверной получившую известное распространение в 90-е годы в отечественной педагогической литературе и практике образования трактовку термина education как образования, причем без его воспитательной составляющей [8,с.8-11]. Общепринятый в западной педагогической традиции термин education (англ. эдьюкейшн) этимологически восходит именно к идее воспитания человека, «наставничества», выведения в люди в прямом его смысле (от латинского корня e-ducare, выводить в люди, опекать, наставлять). Что же касается объема и смысла таких понятий западной (в частности педагогики США), как «образование характера», оно идентично объему понятия «воспитательная работа».

Воспитание – это практически реализуемое мировоззрение, по наследству передаваемое через основные социальные институты и субъекты социализации (школа, семья, религиозная организация, учреждения культуры, учреждения дополнительного образования детей, молодежи и взрослых и т.д.). Именно как родовая категория педагогики воспитание является функцией культуры. Сегодня воспитание как общественное явление ориентируется: 1) на принципиальную незавершенность своего процесса (что отвечает современной интерпретации идеологии непрерывного образования) [9;13]; 2) на полисубъектность его моделей; 3) на доминанту субъектности участников педагогического процесса (педагогическая герменевтика). Воспитание своим целеполаганием синтезирует очень многое из процессов разноплановой социализации. В основных социальных институтах современного мирового сообщества, невзирая на национальные особенности и отличия, – в школе, в семье, в церкви, в общественно-педагогических практиках – воспитание фактически интерпретируется как первостепенное общественное явление направленной, регулируемой социализации индивида, первичной и вторичной [1,с.163]. Перечислим его основные тенденции, сформировавшиеся и проявившиеся в национальных системах образования с конца XIX века по конец века XX:

- social (социальное образование/воспитание:Л. Кольберг, Дж. Дьюи, У. Х. Килпатрик) – социолого-психологическая линия воспитания от П.Монро;
- civil education (гражданское образование :Г.Кершенштейнер);
- поликультурное образование (multi-cultural education: Т. Литт);
- character education (образование характера), shaping personality education (образование, формирующее личность: М.Монтессори, Т. Ликона,

- К.-Р. Роджерс, Я.Корчак);
- *l'education nouvelle*: новое воспитание (Ж.-О. Декроли, С.Френе, П.Ланжевен, Л.-А. Ферьер, А.Бассис) – социолого-антропологическая стратегия воспитания: корни от Ш.Летурно;
 - ценностное воспитание (С Саймон, Л. Ратс, М. Хармин, Г. Киршенбаум) – духовно-культурологическая от К.Шмидта линия стратегии воспитания. К данной линии также вполне можно отнести:
 - *moral education* (моральное / нравственное образование/ воспитание: Н.-Ф.-С.Грундтвиг, Ф. Озер, К. Гиллигэн, У.Деймон);
 - свободное воспитание (А.Нейл, Д.Гринберг);
 - религиозное воспитание (В.В.Зеньковский, М.Бубер, воспитательные системы школы отцов-иезуитов, баптистских школ, Свидетелей Иеговы, воспитательные практики русских воскресных школ, хедера, иешивы, медресе и т.п.);
 - эзотерическое воспитание (Вальдорфские школы Р.Штайнера и его последователей и т.п.);
 - всестороннее воспитание личности (Н.К.Крупская, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Ю.К.Бабанский и др. – социолого-трудова, марксистская, деятельностно-личностная стратегия воспитания).

Прочтение заявленных целей и опыта воспитания в вышеназванных социально-педагогических практиках, принципы, положенные в их основы, подводят к следующему выводу. Практически во всех мировых воспитательных практиках европейско-ориентированной традиции принципы воспитания претерпевают в ходе эволюции общества Нового Времени (с XVII в.) самые различные интерпретации и даже метаморфозы в целях, в ценностях и в смыслах воспитания. При этом принципы природосообразности и культуросообразности выступают базой, основой этих практик.

Обращение к современным стратегиям социализации и практикам общественного воспитания, как представляется, дает возможность выделить несколько тенденций эволюции стратегий воспитания, содержательного осмысления, переосмысления и ценностно-целевой интерпретации принципов воспитания. А также работы с ними как в теоретическом (сопоставительном) плане, так и в практическом приложении приоритетных методов воспитания в рамках культурных форм складывающихся традиций и инноваций.

Первая тенденция – это консервация неких базовых, сложившихся в основном в XVII-XIX веках, в педагогической литературе канонических представлений о принципах и методах воспитания (И.Ф.Гербарт, Г.К.Честертон, Б.Т.Лихачев). Это тенденция рассматривать принципы и методы воспита-

ния метафизически, догматически, на собственной неизменной основе, по сути, внеисторически, ни в коем случае не выходя за границы педагогики как особой сферы научного знания о процессах обучения, социализации и воспитания и по возможности максимально отграничивая «чистоту веры и традиции» собственно педагогического знания от междисциплинарных контекстов социологии, психологии, этнологии и культурологии.

Вторая тенденция – это, если можно так сказать, реконсервация принципов воспитания через консервативную инновацию и модернизацию представлений о них в понятийном методологическом ключе, категорически отвергающем и проекты либерального модернизма, и декларации радикального постмодернизма как искусственные и надуманные схемы. Это своеобразный стиль «ретроинновации» консервативного антипопулизма в обществе и возрождения «хорошо забытого старого» в педагогическом сообществе (Р.Инглхарт). Как полагают авторы, представлявшие ранее и формирующие теперь данную точку зрения, отказ от неолиберальной составляющей принципов морального воспитания позволит преодолеть содержательный кризис современного образования и эклектический хаос его формальных деструктивных новаций, десоциализирующих новые поколения, способствующих утрате базовых моральных ценностей, веками скреплявших общественную ткань и связи поколений (Н.Подгорец, Э.Форстхофф). Данная тенденция оформилась как реакция неоконсервативной «новой волны» интеллектуалов США и Западной Европы, так называемых «неоконов» (А.Коэн, Д.Белл, И.Кристал, А.Гелен, Р.Нисбет, Н.Глейзер) на вызов 1970-х годов, брошенный обществу такими лево-радикальными философами, социологами и педагогами, как Г.Маркузе, Э.Фромм, М.Фуко, Э.Раймер.

Третья тенденция сводится, по сути, к отрицанию существующих принципов и методов воспитания как утративших социальный, политический и идеологический авторитет и морально устаревших представлений, не выполняющих задач по социализации и ресоциализации новых поколений. Наиболее четко артикулируют эту тенденцию представители так называемой антипедагогики и теории дескулизации общества (от англ. School – школа), призывающие общество, вообще, отказаться от школы как реакционного социального института, забыть о принципах воспитания, якобы уродующих свободную личность и фабрикующих из детей поколения новых конформистов. Эта тенденция представлена громкими, часто на грани эпатажа, работами П. Гудмен, И. Иллич (США), П. Фрейри (Бразилия). Предполагается, что социализация молодежи будет происходить с помощью

неформальных образовательных ресурсов, при неформальном общении на производстве, в сфере обслуживания на основе ученичества, освоения различных профессий и другой практической деятельности. Фактически же практика «антишкол» показывает весьма невысокую социально-педагогическую состоятельность крайнего варианта леволиберальной концепции воспитания, склонной преувеличивать потенциалы ребенка к спонтанному саморазвитию и противопоставлять поколения. Данная концепция отчасти сходна с теорией «отмирания школы», выдвинутой В.Н. Шульгиным и М.В. Крупениной в конце 20-х годов в советской системе воспитания, хотя с иной идеологией и в совершенно иных социокультурных контекстах. Здесь наблюдается не только эволюционирование представлений о принципах воспитания, но и их мутация и метаморфозы. Не в последнюю очередь, это наблюдается в силу экспансии междисциплинарности в сферу педагогики, за которой статус самостоятельной науки практически полностью отрицается.

Четвертая тенденция заключается в обновлении и переосмыслении представлений о принципах и методах воспитания в соответствии с качественно новыми данными науки о способностях и возможностях человека, его физической и общественной природы, новых границах его познания и деятельности (С.Френе, П.Ланжевен, А.Валлон, Л.Кольберг, Э.Эриксон, А.Нейл). В футуристических контекстах общественно-экономического сценария глобализации ставится и проблема морального и культурного выбора нового поколения (Эдмонд Холмс («Трагедия воспитания»), С.Кац, Л.-А. Ферьер). Развиваются идеи, заложенные Робертом Оуэном еще в начале XIX века: «свободосообразность» и «свободоспособность» воспитанника, становятся манифестом новейшего педагогического времени [12]. Культ гражданской свободы и справедливости ориентирует и учащихся, и педагогов на раскрепощенность мышления, требует воспитания воли, подвижного ума, свободного от догм и предрассудков, коммуникативных навыков, солидарности, потребности в сосредоточенном и ответственном труде с пафосом служения обществу и его благим идеалам [11]. Немалое место уделяется вопросам личной и общественной гигиены, здорового образа жизни, реорганизации учебных помещений и режима учебного дня. В школу мощно приходит гимнастика, атлетика, врывается спорт, воспитание на принципах команды. Во Франции Селестен Френе и Анри Бассис, в Германии, с одной стороны, Г. Литц, с другой – Рудольф Штайнер, в Бельгии – О. Декроли, в Италии – Мария Монтессори, в Швейцарии – Ж.-П.Пиаже, в России – В.П.Вахтеров, П.П.Блонский, С.Т.Шацкий, в США Д.Дьюи задавали новые

смыслы перестройке учебного процесса, выдвигая и реализуя идеи педагогического взаимодействия и ученического самоуправления. С.Френе стал основателем и лидером «Международной федерации сторонников новой школы». «Новая французская школа» один из его наиболее значимых для современности трудов. Социальную миссию школы С.Френе видел в неадаптивной социализации личности ребенка, то есть не в том, чтобы пассивно и авторитарно приспособить ребенка к той социально-культурной среде, из которой он вышел, а нацелить на готовность к дальнейшему развитию. Он мечтал воспитать носителя новых идей и новой культуры, способных активно эту среду преобразовывать, расчищая ее от всего косного, отжившего, антигуманного. Его единомышленники – Анри Бассис, Пьер Колен были убеждены в том, что новое образование способно стать важнейшим средством позитивных социальных изменений: «его опорой могут стать мысли... Руссо, Песталоцци, Жакото, Монтессори, Декроли, Макаренко, Корчака, Бакле, Френе, Ланжевена, Пиаже, Нейла, Баттельхейма – всех тех, для кого изменение методов воспитания и преподавания является важнейшей задачей цивилизации» [5].

Пятую тенденцию в развитии представлений о стратегии воспитания можно охарактеризовать как формирующийся, объективно взвешенный подход, пытающийся провести научно продуктивный синтез разнородных знаний в специальных рефлексивных процедурах, с инициацией идеи синергетики для интеграции естественнонаучного и гуманитарного знания. Мы считаем, что такой подход, плодотворный для педагогики в целом, для гуманитарно-педагогического знания и нового осмысления принципов воспитания стал возможен со времени методологического «распаковывания» и семантической адаптации работ Л. фон Берталанфи, Г. Хакена, И. Пригожина, Е.Одума, С.П.Курдюмова, Н.Н.Моисеева. Ценную роль в новом прочтении смыслов, содержательно изменяющих принципы воспитания, сыграли труды Б.Г.Ананьева, А.А.Бодалева, А.Н.Леонтьева, А.Р.Лурия, С.Л.Рубинштейна. Исключительный интерес для осмысления перспектив стратегии воспитания представляет отечественная гуманитарная тенденция сопоставлять и сближать ценностные, целевые, социокультурные и психологические аспекты принципов природо – и культуросообразности (В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский, Л.И.Новикова, Х.Й.Лийметс, И.Д.Демакова, Н.Л.Селиванова, И.А. Колесникова, А.В. Мудрик, С.Д. Поляков и др. В концепции А.В. Мудрика принцип природосообразности воспитания дополнен методологически важным положением о его незавершенности, которое

предполагает «признание того, что в каждом ребенке, подростке, юноше всегда есть нечто незавершенное, ибо, находясь в диалогических отношениях с миром и самим собой, они всегда сохраняют потенциальную возможность изменения и самоизменения» [8, С. 8-11; 9].

В трудах ученых-педагогов XX века резко повышена оценка субъекта познания, отношений и значения деятельности познающего субъекта [1]. Психолог и педагог А.Кушнир утверждает, что «подлинная наука предполагает наличие такого фундамента в своем основании, который не зависит ни от погоды, ни от идеологии, ни от государственного устройства, ни даже от педагогического опыта, ни от исторической личности, наконец. Именно такую модальность в педагогической парадигме создавал «высший принцип воспитания» — принцип природосообразности» [6, с.62]. Теоретик и историк педагогики Е.Н.Медынский подчеркивал, что с середины XVII века (то есть с «Панпедии» и «Пангерсии» Я-А.Коменского) этот принцип выступал философской и методологической основой содержания и организации воспитания и обучения [10, с.50-53], заложив долгосрочную перспективу проекта эпохи Просвещения. В.А.Сухомлинский рассматривал процесс воспитания в соответствии с законами естественной и социальной природы, придавая особое значение единству труда, красоты и духовной жизни, последовательному развитию духовно-нравственных сил воспитанников в труде как основе самореализации человека. Природосообразна и нравственная подготовка к семейно-брачным отношениям, к воспитанию социальной и моральной готовности быть отцом и матерью. Ш.А.Амонашвили особое внимание обращает на целостность природы ребенка, гуманное воспитание и обучение в соответствии с заповедью «не навреди!».

Проект (или научная программа) эпохи Просвещения XVIII века утвердила в педагогике примат философского сенсуализма. Педагогическая антропология, сформированная трудами Б.Спинозы, Витторино да Фельтре, Д.Локка, Клода Гельвеция, Ж.-Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци, Ф.А.В.Дистервега, К.Д.Ушинского, В.И.Водовозова, Н.Ф.Бунакова, Н.Ф.С.Грундтвига, В.П.Вахтерова, Д.Дьюи дала возможность сформулировать в XX столетии современные научно-практические положения возрастного подхода в воспитании, понятие ведущей деятельности возраста и возрастной периодизации развития ребенка, выявить и описать тенденции формирования психических новообразований при овладении предметно-практической деятельностью (П.П.Блонский, Ж.-П.Пиаже, Л.С.Выготский, А.В.Запорожец, П.Я.Гальперин, А.В.Петровский).

В эту же эпоху получили весьма глубокие концептуальные изменения и

представления о культуросообразности обучения и воспитания. Известно, что саму идею культуросообразности воспитания активно отстаивали Дж. Локк, К. Гельвеций, И. Песталлоцци. Авторство же принципа культуросообразности воспитания принадлежит Ф.Дистервегу, который в середине XIX века, не различая, по свидетельству Л.Н.Толстого, воспитание и образование, перенес главный акцент воспитания на содержательно всестороннее освоение и применение культуры окружающей воспитанников социальной среды, народа, нации, культурного региона, страны, где создано и развивается образовательное учреждение. Однако именно Дистервег (правда, вслед за Ж.-Ж.Руссо и параллельно с Л.Н.Толстым) указал на противоречие между природой человека и ложной культурой, «насилующей его природу», порожденной дурными социальными условиями и бесчеловечными ценностями среды. Предположив, что в случае конфликта природы и культуры школа не должна идти наперекор природе, Дистервег настроил, по нашему мнению, всю последующую линию развития теории воспитания XX на разрешение этого противоречия в интересах воспитанников и школы как основного социального института. Опасения и предупреждения Дистервега против лжекультуросообразного воспитания «истинных пруссаков» оказались пророческими: 18 ноября 1938 г. гауляйтер Богель подчеркивал, что «немецкую молодежь необходимо воспитывать таким образом, чтобы она училась, действовала и жила только в гармонии с национал-социализмом» [4]. У нацистских педагогов (Фриц Лойтлофф, Ганс Шемм и др.) природосообразность крови, почвы и расы слилась с дисциплиной героического юнгфолька, беззаветно жертвующего собой во имя сверхценных идей нацизма.

Мы полагаем, что то понимание природосообразности, что в свое время обосновал в «Пангерсии» Я. А. Коменский, как раз и послужило отправной базой эволюционного сдвига в развитии принципа природосообразности для педагогической теории и практики последних ста лет их социального бытия. Дальнейшее теоретическое углубление и практическую доказательность получила теория «естественного» воспитания Ж.-Ж. Руссо, которая отстаивала «естественные», то есть экзистенциальные права человека» (на жизнь, на свободу, на стремление к счастью). Нашло развитие положение Ж.-Ж.Руссо об известной автономности личности от среды, что позволяло высвободить и развить присущие ребенку от природы способности и склонности, получило новое развитие в концепции «свободного воспитания» (Э. Кей, К.Н.Вентцель). В том же ключе доказательности непрямой, опосредованной, не детерминированной жестко и однозначно связи инди-

вида с его социальным окружением развивали принцип природосообразности Г. Шаррельман, Л. Гурлитт, Ф. Гансберг, М. Монтессори, С. И. Гессен, Л. Н. Толстой и его последователи в общинах и школах толстовцев и др.

В этом отношении интерес представляет неожиданно близкое по смыслу понимание идеи и принципа природосообразности при сопоставлении педагогических взглядов такого теоретика анархизма, как П. Кропоткин с социал-религиозными подходами, развивавшимися протоиереем отцом С. Р. Булгаковым, В.В.Зеньковским, русским космистом и эзотериком Н. К. Рерихом, мистиком В.С. Соловьевым. «Природосообразность» и «культуросообразность» воспитанника в XX веке семантически дополняется «свободосообразностью» и «свободоспособностью». В сознании и практике значительной части педагогического сообщества возникает и закрепляется культ гражданской свободы и справедливости. Отрицается (часто радикально) неопозитивистский, в духе бихевиоризма, перенос биологических автоматизмов на социальные сообщества, отвергается чрезмерно рациональное и прямолинейное объяснение детерминированности связей личности и общества (экзистенциализм Ж.П.Сартра и А.Камю). Во Франции Селестен Френе и Анри Бассис, в Германии, с одной стороны Г. Литц, с другой – Рудольф Штайнер, в Бельгии О. Декроли, в Италии – Мария Монтессори, в Швейцарии – Ж.-П.Пиаже, в России – В.П.Вахтеров, П.П.Блонский, С.Т.Шацкий, в США Д.Дьюи задавали новые смыслы перестройке учебного процесса, выдвигая и реализуя идеи педагогического взаимодействия и ученического самоуправления. Под руководством С. Редди в Великобритании, Н.Ф.-С. Грундтвига и Х.-М.Кольда в Дании появляются «новые школы», уделявшие повышенное внимание моральному воспитанию, ручному труду, школьному самоуправлению, как бы продолжая и на новом витке истории развивая и обогащая новой оригинальной педагогической практикой идеи, заложенные Р. Оуэном еще в начале XIX века.

Важнейшую роль в теоретическом обосновании идей «нового образования» сыграли научные труды Л.С.Выготского и Ж.-П.Пиаже. Им впервые удалось непротиворечиво сблизить культуросообразность и природосообразность воспитания, теоретически доказать правоту основных постулатов педологии. Культурно-историческая психология и педология – две стороны формирующейся теории социализации и воспитания. Они обращены к исследованию внутренних аспектов формирования речи и коммуникации, ценностно-смысловых представлений, взглядов и убеждений, к тем сторонам материальной и духовной культуры, которые, согласно взглядам Л.С.Выготского, «присваиваются» индивидом в процессе развития

его личности как человека в культуре [3]. Решающую роль в процессе инкультурации играет воспитание как общественное явление, и именно в его «культуросообразности» заключено решающее, принципиальное отличие воспитания от процесса стихийной социализации. Значительный вклад в процесс формирования современного научного обоснования идеи природосообразности обучающего развития, природосообразности воспитания личности внес физиолог И.П.Павлов. По Павлову динамический стереотип представляет собой физиологическую основу обучения и воспитания социально приемлемых навыков удовлетворения базовых, витальных потребностей социального индивида. Природосообразные динамические стереотипы в разных их проявлениях определяют различные стороны эмоциональной, разумной, интуитивной и сознательной деятельности человека, его эволюцию и прогрессивное развитие.

Важной вехой на путях эволюции представлений о стратегии и практиках воспитания стала сформировавшаяся после Второй мировой войны гуманистическая психология. Концептуально она разрабатывались Роджерсом, Маслоу, Паттерсоном, Бюлером и др. В содержание инкультурации педологи, «гуманистические психологи» и социологи образования ввели обучение социальной и специфически речевой и экстралингвистической коммуникации, обосновали новизну понятий «личностное развитие» и «личностный рост» (К-Р.Роджерс). Феноменологическая парадигма (в практической психологии она представлена гуманистической психологией К.Роджерса) утверждает, что явления должны быть описаны так, как они существуют в реальных связях и отношениях. А методики «понимающей социологии» Альфреда Шюца стали звеном, соединяющим системную и феноменологическую парадигмы, что может уже в наше время стать отправной точкой разработки принципиально новых аналитических подходов к исследованию изменений в социально-педагогической реальности и отражения этих изменений в теории и практике воспитания [16]. Культурно-исторический подход, фундированный Л.С.Выготским, сегодня находит отражение в инкультурации как новом прочтении принципа культуросообразности. Это уже не только приобщение к культуре и репродукция культурных ценностей, но активное взаимодействие исторически сложившихся универсально-общечеловеческих ценностей культуры и человека в соответствии с ценностями и нормами национальных культур и спецификой культурных форм и традиций воспитания, не противоречащих общечеловеческим ценностям, исключаящим расизм и ксенофобию.

Практически все направления, формы и модели так называемого аль-

тернативного обучения и воспитания базируются на идеях педагогов-реформаторов, приверженцев педоцентрической модели (Руссо, Дистервег, Грундтвиг, Дьюи, Кершенштейнер и др.). Акцент воспитания все явственнее переносится на «потенциально возможное», «вероятное». В концепции «детоцентризма» детство человека рассматривается как особый, ни с чем не сравнимый полноправный возраст его развития как личности и гражданина (Я.Корчак, М.Монтессори, Р.Штайнер, Л.Кольберг) [12]. Педагогические приоритеты отводятся интересам и правам ребенка, он перестает восприниматься как «неполноценный взрослый». В практике обучения теоретики и практики альтернативного (традиционной школе) обучения и воспитания держат курс на так называемую *неадаптивную социализацию*, то есть на самоактуализацию личности ребенка, развитие его субъектности и самодетельности [8;13], способности к самоопределению и дальнейшему развитию. Приоритеты ценности детства: ребенок – человек полноценного возраста, отношение к ребенку в социуме – показатель культуры общества.

Постепенно складывается разносторонне фундированная традиция воспитания, концептуально опирающегося на идеи и понятия личностно ориентированного образования, нацеленного на выявление и разностороннее развитие индивидуальных способностей и интересов учащегося, на становление его личности, на «очеловечивание» его потребностей. На основе сложившегося научного багажа представлений о стратегии воспитания и обучения к 30–40-м годам XX века формируется «концептуальный букет» педагогической и возрастной психологии. Это культурно-историческая психология (Л.С.Выготский, А.Р.Лурия, С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев), теория функциональных систем (П.К.Анохин, К.Д.Судаков), гуманистическая психология и психология познания (П.Ланжевен, У. Маслоу, К.Паттерсон, К.-Р. Роджерс, Дж.Брунер), теория развивающего обучения (В.В.Давыдов). Концепцию ведущей деятельности возраста ребенка всесторонне для своего времени (середины XX в.) обосновал Д.Б.Эльконин. Новое прочтение принципов и методов обучения нашло отражение в учебниках и учебных пособиях по истории педагогики у А.Н.Джурицкого, Е.Н.Медынского, З.И.Равкина, М.Ф.Шабаевой, Б.М.Бим-Бада, Г.Б.Корнетова, В.М.Кларина. Характеристики новых особенностей процесса воспитания освещены в научных трудах Центра стратегии и теории воспитания личности (Н.Л.Селиванова, Л.В.Алиева и др.), в работах последователей Научной школы Л.И.Новиковой (А.В.Мудрик, В.А.Караковский, С.Д.Поляков, И.Д.Демакова, М.В.Шакурова, А.В.Гаврилин, Е.Н.Степанов и др.). Эти представления позволяют более продуктивно изучать частные, но не менее важ-

ные для гуманистического воспитания принципы: принцип активности, социального творчества, коллективности, развивающего воспитания, проблемности, индивидуализации, целостности воспитательного процесса, единства образовательной среды с опорой на ведущую деятельность возраста, принцип «диалога культур» в школе и в семье [13; 14].

Среди современных научных концепций, оказывающих влияние на эволюцию современных представлений о природосообразности воспитания и обучения, особое место занимает нейронаука – синтетическая научная дисциплина, посвященная изучению нервных систем. Природосообразность обучения осмысливается с позиций новых методов математически точных научных измерений типа нейровизуализации. На системном уровне рассматриваются вопросы сенсорной интеграции приобретенных рефлексов (то есть динамических стереотипов), соотношенность познания с эмоциональным интеллектом (Д.Гоулман, П.Саловей, Д.Карузо) и динамикой обучения. По мнению нобелевского лауреата Эрика Кандэля, когнитивная психология стала одним из главных научных направлений в синтезе представлений о природе мышления человека (как работает мозг, как формируется и развивается речь), для неврологии, педиатрии, медицины и педагогики. Это не что иное, как перспективное научное применение представлений о природосообразности обучения в филогенезе [15].

Похоже, есть шанс, что новые данные нейронауки о взаимодополняемости принципов воспитания смогут повлиять на глубокую перестройку теории дидактики, ориентировать систему образования на социальную востребованность рефлексивных способностей, синтетического мышления и художественной интуиции ребенка, нацеленной на целостное видение мира как единства природной, социальной и духовной среды обитания. Задачи воспитания субъектности ребенка и сегодня решаются в зависимости от приоритетов традиции, существующей в данном обществе и в данной системе образования. Однако сегодня прочтение принципа культуросообразности в большинстве культурных форм воспитания акцентирует следующие приоритеты: все дети так или иначе способны, все дети учатся непростой практике воспринимать проблемы группы как источники силы своей личной жизни, все дети уже в классе учатся жить по общественно приемлемым нормам для переноса этих навыков культуры в собственную жизнедеятельность.

Как социокультурный институт современная школа стоит перед выбором. Кого предпочтительнее готовить к жизни – массового потребителя-консьюмериста? Или того, кто способен двигать вперед высокие техно-

логии, совершенствовать все уровни непрерывного образования, созидать поликультурное гражданское общество, развивать конкурентоспособную экономику и полноценную духовную культуру, не позволить обществу поддаться на провокации новейшей, отлично финансируемой реакционно-расистской утопии религиозного фундаментализма, вооруженного всеми атрибутами средств массовой сетевой коммуникации? В этом случае не трансформация, а тотальная мутация принципов и методов воспитания под очередные теоретические опусы о роли религиозной исключительности и национальности может столкнуть сообщества с рецидивами нацистской педагогики, маскируемой, в числе прочих уловок душ, под патриотизм и национальное возрождение. Не исключено, что это – самая опасная из воспитательных инноваций в неоглобализме местных радикальных элит (вроде Исламского государства). Провалы в поликультурном образовании уже болезненно ощущаются, а выходы к новым стратегиям воспитания могут оказаться заблокированными.

Что особенно важно в современной гуманитарной культуре воспитания в эпоху тотального цивилизационного кризиса технократического мира? Представляет особый интерес синергетический подход в воспитании (Л.И.Новикова). Сегодня и завтра он может быть настоящим ключом в понимании и отражении объективных реалий эволюции человеческого общества. Это способность учитывать природу человека и природу окружающей среды, уметь принимать адекватные решения и осмотрительно действовать на основе рационального выбора из неоднозначных вариантов решений жизненных задач. Решающая роль здесь отведена стратегии общественного воспитания, построенной на гибком сочетании амбивалентного, герменевтического, культурно-исторического подходов в воспитании.

Одна из центральных идей современного, неклассического рационализма – идея взаимозависимости Природы и Человека как ее составной части (ко-эволюция человека и биосферы), не как изолированного от Природы, но рефлексирующего включенного наблюдателя. Н.Н.Моисеев полагал, что для образования эта идея является профессиональным нормативом для любого педагога в любой подсистеме образования. Это гуманитарная проблема подготовки современного учителя, способного передать воспитанникам идею нового сопринородного универсализма. Надо дать воспитанникам возможность раскрыть ее на примерах науки, практики, жизненного опыта, осмысленных с позиций синергетического подхода в воспитании. У нового поколения необходимо культивировать определенные морально-этические и эстетические установки по отношению к природе, к биосфере в целом,

активно, нестандартно, используя новые методы и формы обучения, последовательно формировать целостное мышление и поведение, и хотя бы общее понимание глобальных проблем. У нового поколения нет здоровой альтернативы пониманию мира как целостного единства природной, социальной и духовной среды обитания. В Международной Конвенции «О миротворческом воспитании», подготовленной Международным движением «Педагоги за мир и взаимопонимание», идея природосообразности воспитания является краеугольной.

В настоящее время представления о стратегии воспитания и обучения включают идею *social responsibility*, «социальной ответственности» в воспитании школьников и студентов в духе мира, прав человека и основных свобод. Природа человека страдает, когда страдает и гибнет Природа. Должно быть (категорическим императивом) воспитано осознание ответственности за микросреду обитания, желание взрослеть не тунеядцами, а тружениками, разумно потребляющими и бережно воспроизводящими ресурсы. Природосообразность совмещается с культуросообразностью воспитания в потребности и умении заботиться не только о своем собственном ближайшем потомстве, но и о грядущих поколениях. Думать всерьез об эволюционной перспективе воспитания как общественного явления, о возможных или вероятных изменениях теории школьного воспитания, о развитии принципов и методов, на которых будут в обозримой перспективе строиться его стратегии и практики, необходимо педагогам уже сегодня.

Литература

1. Алиева Л.В. Методологическое осмысление общественного воспитания как объективно-субъективной социально-педагогической реальности // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2011. – № 3. – С.163-170.
2. Беляев Г.Ю. Эволюция представлений природосообразности обучения в контекстах изменения теории воспитания // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – №2. – С.50-58.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1996. (Психология; Классические труды). – 536 с.
4. Идеологи Третьего рейха о школьном образовании и воспитании молодежи. [Электронный ресурс] <http://www.nazireich.net/obrazovanie/344-254.html> – 05.10.2007. – Дата обращения 20.06.2015.
5. Культуросообразность воспитания. – [Электронный ресурс: <http://>

studopedia.net/1_6927_printsip-kulturosoobraznosti-vospitaniya.html/]. – Дата обращения: 5.01.2016.

6. *Кушнир А.* Методический плюрализм и научная педагогика // Народное образование – 2001. – №1. – С.62.

7. Личность школьника как цель, объект, субъект и результат воспитания: Монография. М.-Тверь, 2004.-ООО «ИПФ Виарт», 2004. – 336 с.

8. *Мудрик А.В.* Что такое воспитание? Опубликовано на Федеральном образовательном портале «Экономика. Социология. Менеджмент»: 09-10-2004к // Директор школы. – 2002. — № 10. — С. 8–11.

9. *Мудрик А.В.* Социализация человека: учеб. пособие.3-е изд., испр. и доп. М.: МПСИ; Воронеж, МОДЭК, 2010. – 624с. (Серия «Библиотека студента»).

10. *Медынский Е.Н.* Принцип природосообразности воспитания в истории педагогики // Советская педагогика. – 1956. – №8. – С.52.

11. Новые ценности образования: Свободное образование: зарубежный опыт. 2003. – Вып. 2(13). – 200 с.

12. Педагогические мастерские: Франция – Россия/ Сост. Э.С. Соколова, И.А. Мухина. Под ред. Э.С. Соколовой. Пер. с фр. Л.М. Беляевой. М.: Новая школа, 1997. – 128 с.

13. *Селиванова Н.Л.* Предпосылки создания перспективных моделей воспитания // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С.25–29.

14. *Степанов П.В.* Мотивация педагогов как воспитателей // Народное образование. – 2009. – №2. – С. 190.

15. *Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R.* Models of emotional intelligence // R.J. Sternberg (ed.). – Handbook of human intelligence (2nd ed.). – New York: Cambridge University Press, 2000. – P. 396–420.

16. *Schutz A.* Semantic structure of the daily world: descriptions on phenomenological sociology/Edited by A. I. Alkhasov; Transl. A. I. Alkhasova, N. I. Mazlumyanova; Scientific. ed. by G. S. Batygin, M.: Institute of fund “Public opinion”, 2003. – 336 p.



И.С. Парфенова

Ключевые слова:

*гуманизация,
гуманистическая
традиция, школа
человечности.*

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье сделана попытка анализа гуманистических идей в отечественном образовании. Только ли декларируется гуманизация образования или на ее принципах строится образование в современной школе?

Статьи, посвященные проблемам гуманизации, чаще всего начинаются с фраз «В этот переломный момент...» или «В наше трудное время крушения идеалов, безнравственности...», или «Во времена переоценки ценностей...». И это, по сути, совершенно правильно. Именно тогда, когда страна испытывает трудности, когда люди устают от постоянного негатива, который их окружает, от ощущения безысходности, то, как правило, идеи гуманистов в общественном сознании занимают лидирующие позиции. Отношение к человеку как к ценности признается первостепенным.

Гуманизация касается многих процессов, происходящих в обществе. Не стоит в стороне от этого процесса и образование.

Обратимся к Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации». В статье 3 «Основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования» среди положений, на которых принципы основываются, декларируется и «гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоува-

жения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования» [1] .

Идеи гуманной педагогики зародились еще в античной философии.

Позже гуманисты эпохи Возрождения (Т. Мор, Ф. Рабле, М. Монтень и др.) выдвигали на первый план культ человека и выступали против всего, что, по их мнению, закрепощало личность.

Однако принято говорить о становлении педагогики как гуманистической науки о воспитании и обучении начиная с XVII века (Я.А.Коменский, Дж. Локк и др.).

Дальнейшее свое развитие идеи гуманной педагогики получили в трудах французских материалистов (Ж.-Ж. Руссо, Д. Дидро); поддерживали эти идеи и русские просветители (В.Н.Татищев, М.В.Ломоносов, Н.И.Новиков), русские революционеры-демократы (А.Н. Радищев, А.И.Герцен, Н.Г.Чернышевский).

В XIX–XX вв. появились разные течения: абстрактный гуманизм, практический гуманизм, универсальный гуманизм (Н.А.Добролюбов, Н.И.Пирогов, К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев, Л. Н. Толстой).

После революции П.П.Блонский, С.Т.Шацкий приняли участие в создании новой школы – «школы человечности».

В 70-80-е годы педагоги-новаторы (Ш.А.Амонашвили, И.П.Иванов, М.П.Щетинин) воплощали на практике идеи гуманистической педагогики.

Насколько традиционны идеи отечественной гуманистической педагогики? Анализ исследований известных деятелей XIX–XX вв. позволяет выделить некоторые основные тенденции.

Прогрессивно настроенные педагоги выдвинули одной из первых идею всенародного образования. М. В. Ломоносов привлекал внимание общественности к проблеме всенародного просвещения. Ученый считал делом первой необходимости распространение образования во всех слоях русского общества. Именно общество должно взять на себя обязанность по обеспечению равного образования для всех людей. Такова была идея В. Г. Белинского. Опора на всенародное образование стала одной из отличительных черт русского общественно-политического движения.

Любовь к ребенку и уважение к нему – следующая идея гуманистической педагогики.

Н.И.Новиков активно защищал детей, полагая, что помимо обязанностей у них есть права, которые никто не может подавлять.

Н.А.Добролюбов, отстаивая эту идею, требовал предоставления ребенку

свободы и самостоятельности. В своей статье «О значении авторитета в воспитании» он отмечает: «Искусства обращаться с детьми нельзя передать дидактически; можно только указать основания, на которых оно может утверждаться, и цель, к которой должно стремиться. И мы думаем, главное, что должен иметь в виду воспитатель, – это уважение к человеческой природе в дитяти, предоставление ему свободного, нормального развития, старание внушить ему прежде всего и более всего – правильные понятия о вещах, живые и твердые убеждения, – заставить его действовать сознательно, по уважению к добру и правде, а не из корыстных видов похвалы и награды» [6, с. 154].

Большое значение сторонники гуманистического образования придавали принципу, известному как принцип природосообразности, суть которого в том, что процесс воспитания должен следовать за процессом естественного развития детей и учитывать их возрастные и индивидуальные особенности. На принципе природосообразности основывался в своей деятельности М.В.Ломоносов, понимая, что в воспитании детей следует опираться на факторы природного развития ребенка. Он был горячим сторонником индивидуального подхода в обучении, суть которого, по его мнению, состояла в учете склонностей каждого ребенка.

Н.И.Новиков одним из первых затронул вопрос о необходимости изучения детей и учета их индивидуальных особенностей. В. Г. Белинский выступал против представлений о том, что ребенок – это *tabula rasa*, на которой воспитатели могут писать все, что им вздумается, ведь в развитии есть свои закономерности, с которыми надо считаться, а воспитательные средства должны соответствовать периодам развития ребенка.

Многие философы, педагоги и психологи пришли к убеждению, что успех развития человека во многом зависит от моральных факторов. Приверженцы этой точки зрения выдвигали идею нравственного воспитания на первый план.

Одним из первых о пользе нравственного воспитания писал известный историк-энциклопедист В.Н.Татищев: «Истинное бо увеселение в детях есть разум и способность к приобретению добра, а отвращению зла» [13, с.51].

Высоко ценил нравственность М.В.Ломоносов. Наиболее важным в воспитании молодых людей он считал такие добродетели, как благочестие, великодушие, мудрость, незлобивость. Н.И.Новиков выделял нравственное воспитание, имеющее предметом образование сердцем. Существенным условием формирования в детях высокой нравственности К.Д.Ушинский считал гуманные отношения, полагая, что влияние на ученика возможно при дружеских контактах.

Школа человечности предполагает наличие учителя, в деятельности которого преобладает гуманистическая направленность.

М. Ю. Ломоносов полагал, что учитель не должен быть легкомысленным лукавцем, он должен быть совестливым и добросердечным человеком, уважающим своих учеников и относящимся к ним без презрения.

«Для ребят, – писала Н. К. Крупская, – идея неотделима от личности. То, что говорит любимый учитель, воспринимается совсем по-другому, чем то, что говорит презираемый ими, чуждый им человек. Самые высокие идеи в его устах становятся ненавистными».

С момента появления первых идей гуманистического образования прошли столетия, но их суть мало изменилась.

Е.Н.Шиянов условно выделил ряд гуманистических установок учителя:

установка на принятие любого ученика, каков он есть;

эмпатическое понимание ученика;

установка на открытое, доверительное общение с учащимися.

«В конце XX века мировая общественность на всех уровнях, включая и государственно-политический, признает, что гуманизм является основополагающим принципом и критерием общественного прогресса» [10, с. 237].

Проанализировав научные публикации, А.Б. Орлов приходит к выводу о существовании двух основных значений термина «гуманизация». С одной стороны, «гуманизацию» понимают как приближение к человеку, очеловечивание учебного материала, средств его преподавания и усвоения.

С другой стороны, «термин «гуманизация» используется также для обозначения либерализации и демократизации стиля педагогического общения, когда на смену авторитарно-командным отношениям между педагогом и учащимся приходят более мягкие (равноправные, демократические, человечные) отношения, когда педагогический арсенал вместо окрика, команды, наказания и т.п. пополняют более гуманные формы педагогического взаимодействия: совет, просьба, поощрение и т.п., когда традиционный фронтальный способ организации занятий замещается различными способами группового обучения и т.п.» [9, с. 145].

Нисколько не умаляя важности этих двух подходов, А.Б. Орлов обращает внимание на то, что действительная гуманизация школы не может быть сведена только к изменениям содержания образования и стиля педагогического общения, поскольку школа – это не столько знания и отношения между людьми, сколько сами люди [см.: 9].

«Подлинный, наиболее глубокий и точный смысл гуманизации образования – это конструктивное самоизменение людей, очеловечивание и гар-

монизация личности каждого педагога и каждого ученика, включенных в образовательный процесс» [9, с. 146].

Более детально подходит к процессу гуманизации С.В.Иванова: «Гуманизация образования неотделима, с одной стороны, от уважительного отношения к личности, от процессов совершенствования самого человека и возрастания его духовного потенциала, с другой – от повышения личной ответственности человека за свою собственную судьбу, за судьбу мира; должна базироваться на организационных подходах, обеспечивающих условия для гуманизации образования со стороны государства и общества» [7, с. 13].

Таким образом, можно отметить, что вопрос гуманизации образования традиционен, несмотря иногда на разные представления об этом процессе.

Н.П.Юдина отмечает, что в педагогике прочно утвердилось представление о гуманистической традиции, которая по отношению к глобальной, носит частный характер. «Идейно-практическое ядро гуманистической педагогической традиции представлено аксиологическими утверждениями о ценности личности, антропоориентированной целью воспитания («Человек как предмет воспитания», по К.Д.Ушинскому), природосообразной организацией педагогического процесса, ориентацией образования на творческое развитие личности» [5, с. 50–51].

Ценность гуманистической традиции состоит в том, что она дает возможность раскрыть истинную сущность педагогической деятельности. Существование гуманистической традиции во многом обусловлено природой отношений «педагог – ученик».

А теперь обратимся к современной школе. Насколько в реальной жизни школы живы гуманистические традиции? Многие ответят, что существует они исключительно в декларативной форме. И во многом окажутся правы.

Школа – это образовательная структура, место, куда ребенок приходит учиться, но еще больше школа – это отношения. К сожалению, гораздо легче управлять школой, в которой царит авторитаризм. Школы, в которых пытаются создать дружелюбную атмосферу, требуют очень больших усилий и внутренних затрат. Зато дети в них не просто учатся, они в них живут. Это не значит, что процессу обучения уделяется недолжное внимание, это значит, что к нему подходят по-другому: создают мотивацию для учебы, пытаются учитывать индивидуальные особенности, раскрывают способности детей и т.д.

Борьба за высокие показатели в ЕГЭ, за место школы в рейтинге «Топ 300» доводит ситуацию до абсурда. И педагогов обвинить трудно – от них требуют результаты.

Кроме того, количество бумаг, которые требуют от педагога – за гранью разумного. Появление компьютера этот процесс упростило, но количество документов, которые необходимо предоставить, увеличилось в разы. Не стоит забывать и о том, что профессия учителя – это одна из немногих профессий, требующая еще и домашней подготовки: проверка тетрадей, подготовка конспектов уроков и т.п.

Но есть и другая сторона медали. Многие из нас слышат от своих детей фразы типа «мне бы сегодня только пятый урок пережить...». Этим уроком может оказаться ИЗО или музыка, которые идут раз в неделю, а если это русский язык или математика, которые идут практически каждый день? Школа превращается в стресс для ребенка, потому что сначала он борется со страхом перед нелюбимым уроком, а потом «отходит» от стрессовой ситуации. Какое уж тут усвоение нового материала!

В.М. Лизинский, рассуждая о легенде, связанной с педагогом, с его ценностью и важностью в обществе, отмечает: «Успех, счастье, смысл жизни педагога вполне укладываются в простую формулу: быть, знать, созидать, участвовать, творить, мыслить, быть достойным и быть нужным, чувствовать, помнить... Нужно уметь быть собой и быть привлекательным, нужно уметь так работать с информацией, чтобы она тревожила, возбуждала, звала, мотивировала, влекла к другой жизни, к новому, к поискам, к победам» [3, с. 246-247].

Тем не менее, во все времена были, есть и будут педагоги, которые преданы своему делу, для которых гуманизация образования – это процесс естественный, потому что именно так они представляют себе свою педагогическую деятельность.

Литература

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» <http://минобрнауки.рф>
2. Алиева Л.В. Закон «Об образовании в Российской Федерации» о приоритете воспитания // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – №5. – С. 19–26.
3. В поисках гуманистической реальности: сб. науч. тр. / Науч. ред. В. П. Бедерханова. Краснодар: Кубан. гос.ун-т, 2007.
4. Беляев Г.Ю. Актуальные модели воспитания: век XXI // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – №5. – С. 26–39.
5. Гуманистическая парадигма образования и воспитания: теоретиче-

ские основы и исторический опыт реализации (конец XIX – 90-е гг. XX вв.) / Под ред. М. В. Богуславского и З. И. Равкина. М: ИТОиП РАО, 1998.

6. *Добролюбов Н.А.* Избранные педагогические произведения. М.: АПН РСФСР, 1952.

7. *Иванова С.В.* Тектолого-гуманистические основания образовательного процесса: философско-методол. анализ: Автореф. дис. д-ра филос. наук. Москва, 2007. – 43 с.

8. *Новикова Л.И., Кулешова И.В., Григорьев Д.В.* Педагогическая реальность воспитательного пространства // Вестник Российского гуманитарно-научного фонда. – 1998. – № 3. – С. 14–20.

9. *Орлов А.Б.* Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики: Пособие для студентов психологических факультетов. М.: Издательский дом «Логос», 1995.

10. Реформы образования в современном мире. Глобальные и региональные тенденции / Под ред. Б.Л.Вульфсона. М., 1995.

11. *Селиванова Н.Л.* Возможные направления изменения воспитания в современной социальной ситуации // Вопросы воспитания. – 2015. – №1. – С.54–61.

12. *Степанов П.В.* Феномен толерантности // Классный руководитель. – 2004. – №3.

13. *Татищев В.Н.* Избранные произведения. М.: Наука, 1979.

14. *Шустова И.Ю.* Роль педагогической поддержки в самоопределении старшеклассников // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – №5. – С. 74–89.

КРИЗИС ТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ

В статье анализируется современное состояние института семьи на основании текстов школьных программ воспитания и данных статистических опросов, обосновывается неэффективность традиционных форм взаимодействия школы и семьи, высказываются предположения о содержании и формах взаимодействия школы и семьи в новых условиях.

Проблеме взаимодействия «школа-семья» столько лет, сколько существует школа. Ибо школа образовывает детей, а у детей, как правило, есть родители, с которыми ей в той или иной степени приходится вступать во взаимодействие. Рассматривается проблема в ракурсах тоже давно известных: как школе эффективнее (в смысле финансовом, досуговом, методическом) взаимодействовать с семьей, как «встроить» родителей в образовательный процесс школы, как работать с «проблемными» семьями и т.д. Очевидно одно – как и в любой другой сфере, степень этого взаимодействия может колебаться от полного «слияния» со школой почти до ее полного игнорирования. И это следствие многих обстоятельств как объективных, так и субъективных: стиля воспитания ребенка в семье (от гиперопеки до игнорирования), собственного «школьного» опыта родителей; социального статуса семьи, уровня образования и культуры



И.В. Степанова

Ключевые слова:
*взаимодействие
школы и семьи, кризис
института семьи,
традиционные и
инновационные формы
взаимодействия школы
и семьи.*

Кризис традиционных форм взаимодействия семьи и школы

родителей; уровня образования и культуры педагогов.

Поле взаимодействия «школа-семья» в последнее десятилетие претерпело огромные изменения. С чем они связаны? Во-первых, с дифференциацией ценностных ориентиров семьи: от альтруизма до прагматизма, от демократизма в воспитании детей до попустительства в их отношении, от доверия к школе до ее глубокого презрения. Во-вторых, с социальными изменениями, которые затронули сам институт семьи. К примеру, растет количество семей, где ребенка воспитывает один родитель, и все чаще это скорее хорошо, чем плохо. В-третьих, изменения связаны со все увеличивающейся пропастью между семьями больших и малых городов, поселков и деревень (уровень доходов, уровень культуры, уровень потребностей и притязаний). Еще одна реальность сегодняшнего дня – образовательный уровень семьи может оказаться как существенно ниже требований, предъявляемых школой к родителям и ребенку, так и существенно выше.

Зададимся несколькими вопросами. Ради чего необходимо (если это, вообще, необходимо) выстраивать отношения «школа-семья»? Может ли реально что-то поменять школа в деле воспитания ребенка семьей и может ли реально что-то поменять семья в деле воспитания ребенка школой? На каких основаниях можно выстроить «идеальное» взаимодействие школы и семьи?

Логика поиска ответов на вопросы подсказывает, что нам необходимо взять несколько пластов для анализа ситуации. Во-первых, провести анализ состояния развития современной семьи; во-вторых, провести анализ традиционных форм и методов работы школы с семьей, выявив их ограничения; в-третьих, определить, по возможности, эффективные способы взаимодействия школы как социального института и семьи как социального института. Попытаемся также обозначить условия, при которых взаимодействие «школа-семья» («родитель-педагог») может стать ресурсом для развития ребенка. Можно заявить проблему и шире: стать ресурсом развития педагога, родителя и школы как социального института.

Итак, приступим к анализу состояния современной семьи. Сузим круг источников, с помощью которых мы будем это делать. Во-первых, нам помогут аналитические части разнообразных программ, которые пишут педагоги школы по направлениям своей деятельности. А во-вторых, цифры и факты, полученные разными социологическими службами.

Приведем примеры из типичных программ, написанных, как правило, социальными педагогами небольших поселковых школ или школ небольших городов, чтобы увидеть социальную ситуацию в школе и населенном пункте

глазами педагогов. Начнем с характеристики социальной ситуации в поселке и школе, представленной в программе «Подросток» одной из поселковых школ Кировской области. «Численность населения составляет 1600 человек, из них 450 пенсионеров, 90 детей дошкольного возраста, 160 детей школьного возраста. В школе обучается 125 человек. Поселок утрачивает свое значение центра лесной промышленности, так как основное предприятие распалось. Это вызвало ухудшение социальной ситуации в поселке, ухудшилась и демографическая ситуация, наблюдается рост малообеспеченных, семей «группы риска». В школе обучаются дети из 89 семей, большая часть семей проживает в сложных социальных условиях – низкий уровень материального обеспечения, есть семьи, проживающие за чертой бедности. Причинами семейного неблагополучия стали: безработица, низкая зарплата, алкоголизм родителей, неумение строить бюджет семьи и т.д. В школе большой процент малообеспеченных семей (80,9%). Это семьи, в которых родители состоят на учете в центре занятости или, вообще, нигде не работают. В школе 16 семей, находящихся в социальноопасном положении или в трудной жизненной ситуации, что составляет 18% от числа всех семей. Эти семьи характеризуются низким уровнем социального благополучия, это семьи конфликтные, проблемные, родители не имеют специальных знаний в области воспитания, испытывают трудности в установлении контактов с детьми. В семье напряженная атмосфера, алкоголизм родителей, пренебрежительное отношение родителей друг к другу, к детям, наблюдается ненадлежащее исполнение родительских обязанностей, безработица, часто родители ведут аморальный образ жизни. Очень много семей, где воспитанием детей занимается одна мама (33 неполных семьи), что составляет 37,1%. В семьях часто присутствует попустительский стиль воспитания. Для многих родителей характерно безответственное отношение к своим детям, равнодушие к учебе и поведению детей. Занятость мамы, которая много времени уделяет либо работе, либо устраивает свою личную жизнь, не позволяет удовлетворить многих потребностей ребенка. Ребенок в таких семьях испытывает дефицит внимания. Многие семьи имеют низкий образовательный уровень, низка педагогическая культура родителей. Допускаются ошибки в выборе средств, методов и форм работы с детьми, родители не могут установить правильный стиль и тон взаимоотношений с детьми. Последствиями воспитания в таких семьях могут стать безнадзорность детей, их безынициативность, слепое подчинение воле сильного и т.д. На внутришкольном учете стоят 11 учающихся. Основными причинами постановки на учет стали: нарушение дисциплины на уроках, распитие спиртных напитков, кражи» [1, с. 12].

Кризис традиционных форм взаимодействия семьи и школы

Следующий отрывок из программы школы города Онеги Архангельской области. *«В 2014–15 учебном году в школе обучались дети из многодетных семей (15%), малообеспеченных (44%), неполных (42%) семей. Социальная ситуация в микрорайоне школы такова:*

1. *Всего учащихся в школе – 1064 чел.
Малообеспеченные семьи – 469 детей,
неполные семьи – 448 детей,
многодетные семьи – 162 учащихся,
опекунские семьи – 48 детей,
безработные семьи – 125 учащихся,
дети инвалиды – 15 чел.*

2. *На внутришкольном контроле стоит 25 учащихся. На учёте в подразделении по делам несовершеннолетних – 23 человека. На учёте в комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав стоит 9 учащихся и 11 неблагополучных семей»*[2].

И третий отрывок из программы «Школа и дом – одна семья» школы города Павлово Нижегородской области, в которой обучается 635 учащихся: *«Демографическая картина семей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в нашей школе представлена следующим образом:*

- по сравнению с прошлыми годами увеличилось количество детей из семей, потерявших кормильца, с 4,3% до 8%;
- вырос показатель количества безработных родителей (один родитель) до 24%.

Анализ семей группы риска показал, что их большинство относится по своей социальной направленности к семьям с асоциальной направленностью ее членов, а по педагогической направленности – к семьям, педагогически несостоятельным.

На учете в школе состояла 31 семья, оказавшаяся в трудной жизненной ситуации. Основанием постановки на учет являются пьянство родителей, уклонение от родительских обязанностей по воспитанию детей. Число неблагополучных семей увеличивается» [3].

А теперь обратимся к официальным данным – к данным Росстата. Приведем цифры с официального сайта Федеральной службы государственной статистики. Данные изучения удовлетворенности домашних хозяйств своим финансовым положением показывают следующее: для 34% семей с двумя детьми затруднительно покупать одежду и оплачивать ЖКХ, 41,6% таких семей не могут позволить себе покупку товаров длительного пользования. Еще одна «говорящая» цифра: 20,3% детей проживают в

семьях с доходами ниже прожиточного минимума [10].

Самые разные исследователи приходят к выводу, что институт семьи себя исчерпал – если раньше большинство наших соотечественников считали, что сохранить ячейку общества необходимо любой ценой, то сейчас россияне не видят в разводе ничего страшного. ООН признал Россию первой среди стран с самым высоким показателем уровня разводов. ООН берет за исходную цифру количество разводов на 1 000 человек. По их подсчетам, в России – 5%. И это самый высокий показатель в мире [7]. Очень большой процент детей – четверть от всех родившихся – рождаются вне зарегистрированного брака. Что касается жилищных условий, то больше 50% семей с детьми считают свои жилищные условия стесненными и больше 18% отметили, что у них значительная стесненность [9].

Среди причин разводов называют неготовность к семейной жизни – ни психологическую, ни практическую; алкоголизм, другие зависимости и т.д. По мнению психологов, о том, что в семейные отношения необходимо постоянно душевно вкладываться, взаимодействовать друг с другом, вместе заниматься хозяйством и воспитанием детей, молодые люди не задумываются [8]. Почти половина (41%) от общего числа разводов в нашей стране происходит по причине алкогольной зависимости одного из супругов.

Итак, мы видим, что в современной семье происходят большие изменения, которые невозможно не учитывать школе при определении стратегии взаимодействия с семьей. Среди современных тенденций, которые фиксируют статистика и внутренний школьный анализ, выделяются следующие:

- Ухудшается материальное положение семей (растет число малообеспеченных семей, увеличивается безработица).
- Увеличивается количество семей, где воспитанием ребенка занимается один родитель, в маленьких городах и поселках дети часто предоставлены сами себе из-за «маятниковой миграции» – работа родителей далеко от дома.
- Среди причин семейного неблагополучия одна из главных – алкоголизм одного из родителей.

Кроме этого, фиксируются следующие тенденции в социуме, которые прямо или косвенно связаны с проблемой «современная семья»:

- рост числа граждан, лишенных родительских прав, что предопределяет широкое распространение социального сиротства и беспризорности;
- массовое нарушение прав детей;
- ранние половые связи и ранняя беременность;
- коррупция в органах власти и правоохранительных органах;

Кризис традиционных форм взаимодействия семьи и школы |

- неконтролируемость информационных потоков;
- уменьшение количества детских и подростковых организаций, клубов и центров, занимающихся с детьми и подростками бесплатно;
- перенос в педагогическом процессе школы акцента с воспитания на обучение;
- рост ранней алкоголизации и наркомании подростков, который ведет к увеличению числа преступлений, содеянных несовершеннолетними.

Мы видим, что современная семья сильно изменилась. С одной стороны, приоритет в воспитании логично должен оставаться за семьей, с другой стороны – очевидно, что институт семьи находится если не в кризисе, то близко к нему. Ребенок при этом часто большую часть времени общается (именно общается) не с родителями, а с педагогом, делится с ним переживаниями и эмоциями, от него хочет получить понимание, поддержку и защиту, которых не получает дома. А педагог, понимая всю сложность проблемы «современная семья», нередко выбирает для себя «щадающий режим»: в организации работы с родителями выполнять вовремя указания администрации, заполнять требуемые бумажки, не проявлять излишней инициативы. Тем самым педагог «не замечает» очевидных задач и проблем семьи, и в результате, не меняя содержание и формы взаимодействия с семьей, он тормозит личностное развитие ребенка.

Перечислим те формы взаимодействия «школа-семья», которые являются сейчас традиционными:

- участие родителей в управлении школой через работу Попечительских и Управляющих советов (такие советы создаются в школах согласно Закону об образовании, им уже более 10 лет; количество участвующих в их работе родителей минимально);
- родительские собрания (в форме лектория, реже тренинга, отчета и т.п.), проводимые по предложенному администрацией плану и графику;
- организация дежурства на школьных мероприятиях;
- проведение совместных мероприятий с детьми (часто по готовому сценарию и чаще всего в начальной школе) и т.д.

Сами по себе эти формы не хороши, не плохи. Но, используя их в своей работе, педагоги год из года наблюдают одну и ту же картину: при переходе детей из класса в класс уменьшается количество родителей, желающих, к примеру, войти в родительский комитет, выступить с какой-то инициативой, предложить тему для обсуждения. И вот уже родительский комитет превращается в орган, членов которого назначает педагог по алфавиту, которые работают учебную четверть или полгода, на родительские собрания

приходит все меньше родителей, отзывы о школе все более критичные...

Каковы причины отстранения родителей от школы? Они очевидны: личный ресурс родителей не задействован; то, что происходит в школе в образовательном и досуговом плане, от них никак не зависит; родителям предлагают только выполнять требования, не очень для них очевидные. Взрослый человек делает все это неохотно.

На каких основаниях может быть построено взаимодействие «школа-семья»? На наш взгляд, их несколько:

1. Школа как социальный институт может быть максимально открытой и доброжелательной по отношению к семье. Это касается и устройства школьного сайта и сайтов педагогов, где может быть информация о финансовых делах школы, консультации со специалистами, интересные тексты о воспитании детей, книга школьных рекордов и т.п. Хорошие школы это понимают и часто работают на двух сайтах – один официальный, типовой, который почему-то должен быть сделан по одинаковому образцу. А другой – отражающий стиль школы, ее приоритеты и традиции, ее «инаковость». Это касается и стиля общения с родителями: любые вопросы могут обсуждаться открыто без последствий для ребенка и родителей.

2. Школа может формировать свой положительный образ в микрорайоне и городе. Образ, который вызывает уважение и желание помогать, участвовать, принадлежать к ее сообществу. Этого не добиться, работая с родителями в парадигме «должны» и «надо». Положительный образ можно создать, только доверяя родителям, привлекая их открытые и пока не открытые личностные ресурсы.

3. Школа может не обращаться к родителям в некоторых кризисных ситуациях – работать только с ребенком, создавая «замещающую ситуацию-образец». Непривлечение родителей может быть благом для ребенка, а школьное пространство – стать защищающим, «приватным» для ребенка.

4. Школа может в некотором роде готовить родителей своих будущих учеников: насыщая жизнь школы ситуациями, требующими проявления доверия друг другу, позволяя приобрести опыт принятия на себя ответственности, опыт поведения в сложной, требующей личного выбора ситуации, опыт оказания помощи и поддержки другому человеку. Это – незаменимый опыт для будущей семейной жизни нынешних учеников.

Приведем перечень некоторых форм работы с семьей, используя которые проще реализовать эти идеи. Это такие формы работы, как: мозговой штурм «Как мы проведем этот год», субботняя он-лайн конференция «Круг семейного чтения», благотворительная ярмарка «Семейная поделка», ми-

Кризис традиционных форм взаимодействия семьи и школы |

ни-спектакль родителей для сбора денежных средств в фонд класса, День открытых уроков, профессиональные пробы – мастер-классы «Родитель-профессионал – девятикласснику» и т.д.

Для педагога-профессионала очевидно, что кризис не в устаревании традиционных форм взаимодействия школы и семьи. Кризис связан с изменением ценностных ориентаций и приоритетов семьи и ценностных ориентаций педагога, дифференциацией семей по уровню образования и культуры, непониманием очевидного факта: эффективное взаимодействие с семьей – ресурс личностного развития и ребенка, и педагога, и родителя.

Литература

1. Белоглазова Е.Н. Комплексно-целевая программа «Подросток» // Работа социального педагога в школе и микрорайоне. – 2015. – №2.
2. Валувевич О.А. Ранняя профилактика социальных неблагополучий у детей группы риска // Работа социального педагога в школе и микрорайоне. – 2015. – № 4.
3. Мосейчук С.С. Школа и дом – одна семья: программа совместной деятельности школы, семьи и общественности по воспитанию учащихся // Работа социального педагога в школе и микрорайоне. – 2014. – № 5.
4. Новикова Л.И., Кулешова И.В., Григорьев Д.В. Педагогическая реальность воспитательного пространства // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 1998. – № 3. – С. 14–20.
5. Парфенова И.С. Гуманистический потенциал школьного класса // Народное образование. – 2001. – №7. – С. 159-163.
6. Степанов П.В. Феномен толерантности // Классный руководитель. – 2004. – №3.
7. Газета.ru. [Электронный ресурс] URL: www.gazeta.ru/comments/2015/04/29_e_6661141.shtml (дата обращения 25.12.2015).
8. Плевакова С. Разводиться нельзя жениться. [Электронный ресурс] URL: www.mk.ru/social/2013/07/08/880555-razvoditsya-nelzya-zhenitsya.html (дата обращения 10.01.2016).
9. Родители по расписанию. Интервью председателя Росстата. [Электронный ресурс] URL: www.rg.ru/2014/03/18/surinov.html (дата обращения 20.12.2015).
10. Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики [Электронный ресурс] URL: www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/motherhood/ (дата обращения 25.12.2015).

ЗНАЧЕНИЕ РЕФЛЕКСИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА¹

В статье раскрыто значение рефлексии в организации процесса воспитания школьников. Показано, что педагогическая рефлексия стимулирует исследовательский, творческий процесс, выводит педагога на новые задачи профессиональной деятельности. Раскрывается значение рефлексии при взаимодействии педагога с воспитанниками (отдельным воспитанником), при котором рефлексия выступает основным средством поддержки субъектности воспитанников.

Требования к профессиональным качествам современного педагога повышаются постоянно, от него требуется не просто воспроизведение ранее освоенных образцов и способов функционирования, а разработка новых, творческих подходов, постоянное саморазвитие в профессиональном и личностном планах.

Важным профессиональным качеством педагога является готовность и способность к рефлексии. Рефлексия в педагогическом процессе – это процесс самоидентификации субъекта педагогического взаимодействия со сложившейся педагогической ситуацией, с тем, что ее составляет: педагог, воспитанники,



И.Ю. Шустова

Ключевые слова:
воспитание, личность, субъектность, профессиональная деятельность, рефлексия, педагогические условия, управление.

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 14-06-00089а.

цель, содержание, арсенал педагогических методов и средств.

В современных исследованиях, посвященных профессиональным качествам педагогов, приведено много экспериментальных данных, доказывающих, что высокий уровень рефлексии у педагога оптимизирует развитие его личности и профессионализма. В то же время низкий уровень рефлексии, сопряженный с тенденцией к стереотипизации, снижает возможности педагога в познании и развитии себя как профессионала, что является одной из причин недостаточного профессионализма отдельных педагогов.

Российский педагог Б.З. Вульф [2] отмечает большое значение профессиональной рефлексии в деятельности педагога, определяя ее как соотношение себя, возможностей своего Я с тем, чего требует избранная профессия, в том числе, с существующими о ней представлениями. Он указывает, что профессиональная рефлексия в содержании воспитания связана с особенностями педагогической работы и собственным педагогическим опытом.

В педагогической психологии под «педагогической рефлексией» понимают сложный психологический феномен, проявляющийся в способности учителя входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту, с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для развития личности ученика.

Педагог в воспитательной работе должен ориентироваться не только на запланированные цели и задачи, отработанные формы и технологии воспитания, готовые сценарии, но и на живое непосредственное взаимодействие с воспитанниками. Педагогу важно уметь работать с «живой» ситуацией, возникающей здесь и сейчас во взаимодействии с воспитанниками и другими субъектами педагогического процесса. Рефлексия позволяет четче обозначить ситуацию, вывести ее на уровень анализа и преобразования.

Особое значение для использования педагогом рефлексии имеют проблемные, сложные педагогические ситуации, в которых он затрудняется найти сразу верное решение. В проблемной ситуации рефлексия становится тем «спасательным кругом», который позволяет педагогу объективировать ситуацию, перевести ее из проблемной в задачу своей деятельности. Педагогическая рефлексия стимулирует исследовательский, творческий процесс, выводит педагога на новые задачи осознанной профессиональной деятельности, позволяет осознавать свои затруднения, находить способы работы с ними. Рефлексия лежит в основе инновационной практики педагога.

Рефлексия предполагает овладение педагогом психологическим механизмом профессионального самосовершенствования и самоактуализации, что проявляется в способности педагога занимать аналитическую позицию

по отношению к себе и своей профессиональной деятельности (удерживая временные рамки прошлого, настоящего и будущего). Важно, что предметом рефлексии является не только он сам (как личность и как профессионал), но и процесс развития конкретного ребенка (условия и средства, поддерживающие и поддерживаемые данный процесс), детского коллектива (как коллективного субъекта).

По отношению к собственной деятельности педагогическая рефлексия характеризуется осознанием своего педагогического опыта, выработкой критериев, определяющих эффективность и успешность своей профессиональной деятельности с точки зрения своей субъектности (своего авторства в ней) и ее образовательного потенциала для развития личности школьника. При использовании рефлексии профессиональная деятельность является для педагога объектом исследования и проектирования, становясь более гибкой и осознанной, ориентированной на преодоление собственных трудностей и проблем воспитанников.

По отношению к содержанию образования рефлексия отдельного педагога или педагогического коллектива позволяет осознанно систематизировать социальный запрос к образованию, значимые для себя и школы теоретические концепции в педагогической и психологической науке, свой опыт работы, актуальные запросы школьников. Рефлексия помогает определять, корректировать цели и задачи профессиональной деятельности, средства образовательного процесса, выйти на его планирование и конструирование; видеть вариативные стратегии и методы организации процесса воспитания, способы его контроля и регуляции.

По отношению к воспитаннику рефлексия обнаруживается:

- в умении налаживать адекватную обратную связь в системе «педагог – воспитанник», выходить на взаимопонимание и доверие;
- в умении проявлять и анализировать интересы и запросы детей, выходить на их индивидуальные смыслы;
- в умении вооружить воспитанников методами рефлексии собственной деятельности, оценивать свои способности и успешность собственной деятельности, свои сильные и слабые стороны, проявлять свою позицию.

Рефлексия в профессиональной деятельности педагога, предполагает изменение его отношения к своей деятельности, способность видеть себя субъектом ее моделирования, организации и преобразования. Педагог становится ориентированным на изменения, происходящие в педагогическом процессе, может целостно увидеть ситуацию и пути ее разрешения для оптимизации воспитания школьника.

Значение рефлексии в профессиональной воспитательной деятельности ... |

Таким образом, рефлексующий учитель – это думающий, анализирующий, исследующий свой опыт педагог. Это, как сказал Д. Дьюи, «вечный ученик своей профессии» с неутолимой потребностью к саморазвитию и самосовершенствованию.

Рефлексия, являясь одним из основных механизмов деятельности, важна на всех этапах осуществления (мотивационном, целеполагании, проектировании, реализации, контроле и оценке). Степень единства рефлексии и деятельности определяется глубиной осознания педагогом своей деятельности и рефлексивным ее «высвечиванием».

Важна схема так называемого рефлексивного выхода. Педагог выходит из прежней позиции деятеля и переходит в новую позицию – внешнюю, как по отношению к прежним, уже выполненным видам деятельности, так и по отношению к будущей, проектируемой деятельности. Новая позиция, характеризующаяся относительно прежней и будущей деятельности, будет называться рефлексивной позицией, а знания, вырабатываемые в ней, будут рефлексивными знаниями, поскольку они преобразуются относительно знаний, выработанных ранее.

Рефлексивное знание специфично. Получаемое из анализа прошлого опыта, оно уменьшает разрыв между просто знанием и его применением в различных воспитательных ситуациях. Такое знание имеет двухплоскостной характер (Н.Г. Алексеев): онтологическую плоскость – плоскость видения и понимания и организационно-деятельностную плоскость – плоскость организации индивидуального и коллективного действия. Именно в такой двухплоскостной логике и должен педагог выстраивать взаимодействие с воспитанниками, в котором схватывается новое (порождаемое ситуацией) и общее (гуманистические ценности, культурные образцы деятельности и т.д.). Рефлексивный акт выступает в качестве переходного моста между действованием (опытом) и мышлением, схватывающим и осознающим этот опыт (осознанием), между действованием (опытом) в настоящем и осознанием своего прошлого опыта, его значимости для себя (осмыслением); между действованием и идеальным проектированием своих целей, которые могут быть реализованы в целеполагании и проектировании своих будущих действий.

Педагогическая деятельность изначально по своей природе является рефлексивной, так как объектом деятельности педагога и объектом его управления является деятельность воспитанников. Следовательно, педагогические задачи педагога-воспитателя – это задачи по управлению деятельностью воспитанника. Речь идет об особом управлении, при котором

воспитанник также находится в позиции субъекта. Педагог осуществляет функцию управления по процессу, в котором его задача не передать известные истины и проиграть готовые сценарии, а управлять движением ребенка в жизненной ситуации, направляя и поддерживая его самостоятельные процессы самоопределения и саморазвития. Конечный результат при этом не всегда известен педагогу (могут возникать непредвиденные факторы), но управление он должен осуществлять, при этом особое значение приобретает рефлексивная позиция педагога.

Рефлексивная позиция педагога предполагает, что, вступая во взаимодействие с воспитанником, анализируя ситуацию взаимодействия, управляя ею, педагог *удерживает три рефлексивных зеркала*:

– первое – педагогическое, отражает воспитательные цели и задачи педагога, педагогические ориентиры в работе с детьми;

– второе – детское, отражает умение педагога встать на место ребенка, увидеть ситуацию его глазами, расшифровать поведение и деятельность ребенка в ситуации (его субъектные качества по управлению ситуацией, его позицию, мотивацию);

– третье – развивающее, отражает видение педагогом своих моделируемых и организуемых условий, используемых методов и приемов, способствующих развитию ребенка, видение им путей и способов преобразования ситуации в развивающую для ребенка. Одновременно педагог отслеживает изменения в реакциях ребенка, его поведении, субъектности.

Данная рефлексивная позиция педагога-воспитателя позволяет работать с живым процессом взаимодействия с детьми, формирует умение работать в содержательной логике. Содержательная логика предполагает видение ценностно-смысловой стороны взаимодействия, осознание педагогом тех ценностей и индивидуальных смыслов, которые приобретает воспитанник в данном взаимодействии, понимание жизненных процессов, которые в нем инициирует данное взаимодействие.

Такая деятельность требует определенной смелости от педагога, его осознанной позиции и ориентации на данную логику работы. Профессиональная воспитательная деятельность педагога не может осуществляться через применение известного, а основана на интуиции и рефлексивных способностях (в самом широком спектре), умении вести коллективную рефлексивную мыследеятельность с воспитанниками, выводить каждого на проявление своей позиции и постижение личных смыслов.

Рефлексия имеет особое значение при взаимодействии педагога с воспитанниками, позволяет стимулировать и поддерживать их субъектные ка-

чества. Субъектом является не просто действующий индивид, но человек, который способен к осмысленному действию, который свое действие иницирует, осознает и реализует. Не случайно С.Л. Рубинштейн [5] говорил о человеке как субъекте, объединяя функцию сознания с деятельностью, а ведущей способностью человека, определяющей его субъектом жизни, называл его способность к рефлексии.

Направлением педагогической деятельности в воспитании и развитии субъектности школьника будет проявление во взаимодействии с воспитанником рефлексивных механизмов, которые воспитанник мог бы постепенно осваивать и переносить в личный опыт деятельности, формируя навыки осознанно выстраиваемого и контролируемого действия. Педагогу необходимо удержаться в рефлексивном пространстве взаимодействия, в котором каждый может проявить себя, выйти на осознание личных смыслов, своей позиции, одновременно удерживая коллективно значимые цели и смыслы, ощущая себя частью общего МЫ.

Акты рефлексии (стимулируемые и организуемые педагогом) позволяют выделять для каждого субъекта взаимодействия (педагога и для каждого воспитанника) то новое и общее, что является коллективно или индивидуально значимым, обладает индивидуальным смыслом. Рефлексивный акт позволяет вывести педагога и школьников из погруженности в сам процесс взаимодействия, дает им возможность взглянуть на этот процесс со стороны (определить свои приоритеты, ценности, позиции), определить задачи, которые каждый из них может решить в данном взаимодействии. Таким образом, только рефлексия позволяет каждому увидеть и осуществить свою субъектность, определить меру своей свободы в общем действии и свою ответственность за общее дело.

Совместная деятельность во взаимодействии педагога и воспитанника (группы воспитанников) с выходом в общее рефлексивное пространство будет основным средством для создания образовательных ситуаций для школьника, его обучения и воспитания, для его развития.

Можно выделить несколько направлений использования педагогом рефлексивных приемов в воспитании школьников, которые педагог может применять в работе с отдельным воспитанником и с классом (группой детей):

- рефлексия в «живой» педагогической ситуации – анализ ситуации, анализ содержания деятельности, анализ общего дела или события в классе, обсуждение фильма и пр.;
- рефлексия, нацеленная на анализ своего прошлого опыта деятельности, систематизация опыта и выделение значимых позиций;

- рефлексия как моделирование своих возможных действий в будущем, как целеполагание и планирование, проектирование деятельности по реализации намеченных целей, представление образа ожидаемого результата;
- рефлексия в проблемной ситуации, в ситуации выбора, объективация проблемы и ее преобразование в задачу деятельности.

Рефлексия важна в индивидуальном взаимодействии с воспитанником. Являясь средством педагогической поддержки воспитанника, она имеет особое значение в трудных, проблемных для школьника ситуациях, когда он затрудняется самостоятельно сделать выбор, принять решение. Задачей педагога становится определение проблемного поля воспитанника для себя и для него самого через совместную рефлексивную деятельность. В целом, педагог организует и направляет рефлексивную деятельность воспитанника в анализе конкретной ситуации и в моделировании способов выхода из нее. Через рефлексию происходит осознание школьником жизненной ситуации для себя как решение задачи; он порождает себя как субъекта деятельности в данной ситуации. Если воспитанник совершает осмысленный выбор в ситуации, он переводит ситуацию из проблемной в образовательную. Ситуация из социальной, внешней переходит во внутренний план, становится предпосылкой для целенаправленного изменения самого себя, стимулирует субъектность, образует новое знание и новый опыт.

Следовательно, посредством рефлексии проблемной ситуации школьник (при содействии педагога) переходит к проектированию целенаправленной и активной деятельности по преобразованию сложившейся ситуации, выходит в управляющую позицию в отношении самого себя в проблеме. Педагог помогает ребенку перевести проблему в ситуационную задачу (проект), которую можно решать, используя адекватные культурные средства. Получается, что проблема актуально выступает для воспитанника препятствием в развитии, а потенциально может перейти в стимул его саморазвития.

Подытоживая, необходимо выделить основные моменты, проявляющие роль рефлексии в профессиональной воспитательной деятельности педагога:

- рефлексия является важным условием самосовершенствования педагога, его профессионального и личностного роста;
- рефлексия является одним из основных механизмов развития самой деятельности и важна на всех этапах ее осуществления;
- рефлексия необходима при изменении условий профессионально-образовательной деятельности, в ее переосмыслении и перепроектирова-

нии, в нахождении оптимальных средств деятельности в изменившихся условиях;

- рефлексия необходима для решения педагогических трудностей и проблем, с ее помощью можно преобразовать проблему в задачу деятельности, выйти в исследовательскую позицию по отношению к своим трудностям;
- на ее основании осуществляется контроль и управление собственно процессом профессиональной деятельности педагога, процессом воспитания, развития личности ребёнка.
- рефлексия является средством педагогической поддержки воспитанника в ситуации проблемы, помогает перевести проблемную для него ситуацию в развивающую, в задачу самостоятельной деятельности посредством совместной с воспитанником рефлексии.

Литература

1. *Алексеев Н.Г.* Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. – 2002. – №2. – С. 85 – 103.
2. *Вульфов Б.З., Харькин В.Н.* Педагогика рефлексии: Взгляд на профессиональную подготовку учителя. М.: ИЧП «Изд-во Магистр», 1995. – 225 с.
3. *Новикова Л.И.* Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / Под ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика. М.: ПЕР СЕ, 2010. – 335 с.
4. Рефлексия в инновационной практике школы: монография / Под ред. И.Ю. Шустовой. М.: НОУ Центр «Педагогический поиск», 2015. – 152 с.
5. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. М.: Просвещение, 1976. – 416 с.
6. *Селиванова Н.Л.* Особенности организации опытно-экспериментальной работы по воспитанию в сфере общего образования // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2014. – № 2 (34). – С. 112–117.
7. *Степанова И.В.* Профессиональная позиция педагога как условие эффективности опытно-экспериментальной работы в образовательной организации // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2014. – № 2 (34). – С. 161–166.
8. *Шустова И.Ю.* Модель воспитания в рамках рефлексивно-деятельностного подхода // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2013. – № 3 (31). – С. 156–170.

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ВОСПИТАНИЯ В ОПЫТНО-
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЕ
УЧРЕЖДЕНИЙ ОСНОВНОГО И
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ДЕТЕЙ¹**

В статье дается определение опытно-экспериментальной работы как органичного инновационного блока образовательной деятельности учреждений основного и дополнительного образования детей; обосновывается ее роль в эффективной реализации воспитания – приоритета модернизируемого образования, государственного социального заказа. На основе данных науки и практики представлен комплекс актуальных проблем воспитания – объектов опытно-экспериментальной работы образовательного учреждения, даны ориентиры определения частных проблем с учетом состояния и анализа реального опыта образовательной и воспитательной деятельности учреждения, его ресурсов (кадровых, научно-методических).

Актуальность воспитания в современных условиях, представленная в государственных документах («Стратегия развития воспитания», Закон «Об образовании», Концепция дополнительного образования, Программа



Л.В. Алиева

Ключевые слова:

образование, воспитание, образовательное учреждение-организация, опытно-экспериментальная работа, педагогическая рефлексия.

¹ Публикуется при поддержке РГНФ, проект № 14-06-00089а.

Актуальные проблемы воспитания в опытно-экспериментальной работе ... |

патриотического воспитания) требует научного обоснования потенциала традиций воспитания в системе образования.

Каждая структура, организация образования располагает уникальными воспитательными возможностями; занимает особое место в отечественной системе воспитания. Воспитание подрастающего поколения всегда было приоритетной ценностью российского образования [3, 10, 12].

Отечественная система образования детей вступает в новый этап своего развития как:

- органичный содержательный блок становящегося непрерывного, открытого, государственно-общественного образования детей и взрослых;
- инновационная структура общего образования детей (см. Закон «Об образовании в РФ»);
- начальный этап системы профессионального образования детей и молодежи;
- традиционная база развития детско-молодежного движения (детских общественных организаций, объединений, движений) – субъектов воспитания.

Научное осмысление накопленного традиционного опыта воспитания, определение инновационного потенциала позволит занять структурам образования ведущее место в современной системе воспитания с учетом социально-экономических, культурных, исторических, российских и мировых условий и запросов [6, 9, 10].

Решение данной проблемы диктует необходимость активного, творческого включения педагогических коллективов учреждений в опытно-экспериментальную работу.

Опытно-экспериментальная работа (ОЭР) – это особая образовательная деятельность учреждения, органичный блок научно-педагогического обеспечения качественного развития учреждения как инновационной структуры обновляемой системы образования [2,13].

Опытно-экспериментальная работа образовательного учреждения – комплексный научный метод:

- изучения реального состояния актуальной проблемы в деятельности учреждения в теории и практике (рефлексия сложившегося опыта, традиций, инноваций; анализ кадровой базы, имеющихся внутренних резервов, внешних ресурсов;
- определения теоретико-методологических подходов к позитивному разрешению проблемы;

– выявления социально-педагогических условий, средств эффективно-го разрешения проблемы в деятельности образовательного учреждения, адекватных проблеме исследования методов диагностирования (социологических, психологических, педагогических) результативности экспериментальной работы;

– активного включения педагогических работников в творческую исследовательскую деятельность (индивидуальную и коллективную), становления и развития их личностно-профессиональной позиции.

Особо подчеркнем, что опытно-экспериментальная работа не самоцель, не дань моде, а осознанная потребность изменить сложившуюся практику воспитания в образовательной организации, придать ей социально-педагогическую динамику на основе органичного взаимодействия научного знания, опыта (позитивного и негативного, сложившихся противоречий). Это коллективный научно-исследовательский поиск оптимальной педагогической модели функционирования учреждения в социуме как образовательной среды, гуманистической воспитательной системы.

Востребованность обществом, государством возрастания роли воспитания как средства преобразования человека и общества в соответствии с требованиями времени и нового формируемого образовательного пространства актуализирует проблему организации опытно-экспериментальной работы по развитию теории и практики воспитания.

Именно выявленные в реальном опыте общие и частные (но не менее значимые) проблемы воспитания в разных пространствах социума, обозначенные в государственных документах, и должны стать объектами опытно-экспериментальной работы образовательных учреждений.

Обозначим комплекс актуальных взаимосвязанных проблем опытно-экспериментальной работы.

– Формирование в деятельности образовательных учреждений основного и дополнительного образования детей нового типа педагога-воспитателя, владеющего теорией, методологией и практикой воспитания; разработка инновационных программ становления и развития личностно-профессиональной позиции педагога-воспитателя.

– Осмысление воспитательного опыта (традиций, инноваций) учреждения и определение перспектив его совершенствования, развития, эффективной реализации в новых условиях, с учетом приоритетов современного воспитания.

– Моделирование педагогически организованных сред жизнедеятельности детей в учреждении (детских, детско-взрослых общностей, государ-

Актуальные проблемы воспитания в опытно-экспериментальной работе ... |

ственных, государственно-общественных, сетевых объединений – субъектов воспитания).

– Создание современного информационного пространства в образовательном учреждении как воспитательного.

– Трудовое воспитание детей и подростков, раннее профессиональное просвещение, самоопределение, воспитание.

– Проблема становления позиции активного юного гражданина-патриота, творческого создателя (человека-личности) во взаимодействии основного образования и внеурочной деятельности учреждения.

– Организация сетевого взаимодействия учреждений образования детей с образовательными структурами, общественными объединениями в социуме в решении общих задач воспитания, социализации подростков.

– Проблема становления государственно-общественной системы управления (самоуправления) как фактора социального воспитания детей и взрослых.

– Научная отработка системы качественных (воспитательных) результатов-показателей образовательной деятельности учреждения и системы ее педагогического диагностирования.

– Инновационное, дифференцированное программирование образовательной деятельности учреждения с выделением специфических для конкретного учреждения приоритетов воспитания.

Выделенные общие проблемы ОЭР – ориентир для образовательных организаций в определении частных проблем, актуальных для каждого типа учреждения, его статуса (государственного, муниципального, частного, корпоративного, образовательного комплекса и т.д.). Частные проблемы воспитания в ОЭР не менее значимы; их определение педагогическим коллективом учреждения – важнейшее условие развития, совершенствования его образовательной и воспитательной деятельности.

Главные критерии определения частных, наиболее актуальных для образовательного учреждения проблем ОЭР – результаты изучения и педагогической (качественной) рефлексии социально-воспитательного, культурного опыта учреждения. Именно выявленные результаты (позитивный опыт, сложившиеся традиции, риски, кризисные ситуации и т.д.) позволят выявить проблемы научного поиска инновационного творческого, современного движения, развития педагогического коллектива как субъекта воспитания.

Анализ «собственного опыта» образовательной, воспитательной деятельности учреждения – это неотъемлемая часть всей работы педагоги-

ческого коллектива, творчески осуществляемая конкретным коллективом, его руководителями [4].

Для выявления актуальных проблем развития учреждения, определения цели и содержания ОЭР нужна педагогическая рефлексия и саморефлексия всей сложившейся системы обучения и воспитания. Рефлексия – это особая качественная всесторонняя, глубокая, сущностная аналитическая деятельность, позволяющая выявить «внутренний потенциал» учреждения и его реализацию в учреждении, причины ограниченной реализации (внутренние), объективно-субъективные проблемы, над которыми надо работать коллективу.

Объекты рефлексии: а) профессионально-личностная позиция педагога (саморефлексия и рефлексия коллегами, руководителями, воспитанниками), включающая ее качественные характеристики (в отличие от преимущественно количественных при аттестации педагога); педагогическая культура, творчество, уровень профессиональных и общих компетенций, отношение к основной деятельности, роль в педагогическом коллективе – показатели педагогической индивидуальности; б) динамика позиции ученика, его личностного роста (от младшего до старшеклассника); в) содержание образовательной деятельности (цели воспитания, их дифференциация, специфика в реализации учебных дисциплин (основных и по выбору), инновационность образовательных программ (основных и дополнительных); в) социально-педагогическая направленность управления и самоуправления в учреждении; взаимодействия с различными структурами социума; г) «воспитательная система» как механизм интеграции воспитательных специфических возможностей образовательной деятельности учреждения; г) коллективные творческие общественные структуры учащихся и педагогов как субъекты образования и воспитания; д) социальные партнеры учреждения, их роль в деятельности учреждения.

Формы, методы, способы рефлексии многообразны; от саморефлексии педагога по разработанному алгоритму до коллективных форм, комплекса диагностических методов и системных мониторингов. Обратим внимание на более эффективное использование в рефлексии традиционных форм работы педагогического коллектива: педагогические советы, советы методистов, методические объединения педагогов, конференции, творческие смотры, фестивали педагогического мастерства в учреждении, мастер-классы и др. Важно ориентировать их ценностную направленность на выявление творчества, индивидуальности педагога, творческих содружеств педагогов и, главное, этот потенциал активно задействовать в опытно-экс-

периментальной работе учреждения, в стимулировании творческого роста педагога [2, 4].

Выявление «творческого ядра педагогов», готовых к существенным преобразованиям в учреждении – это, пожалуй, самая важная основа опытно-экспериментальной работы.

Критерием выявления частных проблем ОЭР учреждения в современных условиях выступают: а) требования соответствующих органов образования (к самоаттестации деятельности учреждения при лицензировании, аккредитации, аттестации учреждения и педагогических работников; к отчетам по различным вопросам деятельности учреждения; к участию в инновационных образовательных проектах, программах, района, города, региона); б) социально-культурные, образовательные акции, мероприятия в окружающем социуме (подготовка и участие в педагогических конкурсах, смотрах, фестивалях и др.).

Формальные отчеты-анализы (за последние годы) – преимущественно количественные, как правило, слабо отражают качественные существенные изменения в жизнедеятельности учреждения, его воспитательные результаты. Они преследуют цель – подтверждение статуса, типа учреждения, его основной образовательной деятельности (наличие программ государственных, адаптивных, авторских); подтверждение финансовой кадровой обеспеченности учреждения, в частности, наличием числа воспитанников по возрастам, классам, групп продленного дня, число кабинетов, мастерских; обеспеченность безопасности для здоровья детей и взрослых и т.д.). Но грамотный педагогический подход к данным таких отчетов позволяет выявить дополнительные воспитательные неиспользованные ресурсы и включить их реализацию в содержание опытно-экспериментальной работы.

Соотнесение данных состояния воспитания в современном массовом опыте, представленных в научно-методической педагогической литературе (выявление «проблемного поля», позитивных тенденций развития и др.), и рефлексии опыта образовательной деятельности учреждения и позволит определить проблему и тему опытно-экспериментальной работы учреждения, социально, педагогически значимую в целом для системы современного образования, воспитания и для успешного функционирования данного учреждения в конкретном социуме.

Организация ОЭР как органичного постоянного инновационного блока образовательной деятельности учреждения требует научно-методической подготовки педагогических работников. Эта подготовка должна стать важным содержанием работы научно-методических Центров, Советов (мест-

ных, региональных, на базе учреждений) и оцениваться соответствующим документом повышения педагогической квалификации работника. А участие педагога в ОЭР станет важным показателем оценки его педагогической исследовательской деятельности в учреждении и морально-материальным стимулом его индивидуального творческого профессионального роста как педагога-воспитателя.

Взаимодействие образовательного учреждения с научно-педагогическими структурами, исследователями проблем воспитания – проверенный временем опыт эффективной и качественно результативной организации ОЭР. Позитивный опыт такого научно-практического сотрудничества сложился в деятельности Центра стратегии и теории воспитания личности Института стратегии развития образования РАО (руководитель Н.Л.Селиванова, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор). Формы, содержание взаимодействия – многообразны: краткосрочные и долгосрочные договоры о научном сотрудничестве с разными типами образовательных организаций по исследованию конкретных актуальных проблем воспитания; научное руководство ОЭР учреждения по общей проблеме воспитания, разработка Концепций и программ ОЭР, индивидуальное консультирование; помощь педагогам образовательных учреждений в подготовке диссертационных работ; проведение совместных научно-практических конференций, семинаров, круглых столов, педагогических чтений; совместное оформление результатов ОЭР как научно-методических материалов [3,5,7,8, 11,14].

Взаимодействие образовательных организаций и научных учреждений (их структур) в проведении опытно-экспериментальной работы позволит результативно решать актуальные проблемы воспитания детей и взрослых.

Литература

1. Алиева Л.В. Закон «Об образовании в РФ» о приоритете воспитания в деятельности образовательной организации // Воспитание в школе. – 2013. – № 6. – С. 7–11.
2. Алиева Л.В. Опытнo – экспериментальная работа – стимул личностного творческого профессионального роста педагога-воспитателя // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2014. – № 2 (34). – С.136–146 .
3. Алиева Л.В. Воспитание – ценностный блок образовательного пространства // Сборник статей Междунар. научно-практ. конф. «Современное образовательное пространство: риски и безопасность». 16–17 октября 2014 г. Оренбург, ФГБОУ ВПО «ОГТТУ», 2014. – С.35–39.

4. *Алиева Л.В.* Содержание и средства опытно-экспериментальной работы в сфере воспитания: анализ передового педагогического опыта // Современная практика организации опытно-экспериментальной работы по воспитанию в сфере общего образования: сб. научных статей/ Под ред. И.Д.Демаковой, И.Ю.Шустовой. М.; Тверь: ООО «ГК «Стимул», 2014. – С.5–14.

5. *Алиева Л.В.* Детское общественное объединение – субъект внеурочной деятельности школы и база личностно-профессионального роста педагога-воспитателя: Научно-методический сборник по итогам ОЭР ГЭП Департамента образования Москвы. Вып.3. М., 2013. – 58 с.

6. Детская общность как объект и субъект воспитания: Монография / Под ред. Н.Л.Селивановой, Е.И.Соколовой. М.: Издат. центр ИЭТ, ФГНУ ИТИП РАО, 2012. – 324 с.

7. Инновационная деятельность учреждения дополнительного образования – база формирования педагога нового типа: Сб. по итогам опытно-экспериментальной работы / Под ред. Л.В.Алиевой, О.В.Озерской. М.: ООО «Ритм», 2008. – 124 с.

8. Мониторинг и диагностика результативности детских объединений – субъектов модернизации школьного образования: Информационно-методический сб. по итогам ОЭР ГЭП Департамента образования Москвы. / Под ред. Л.В.Алиевой. М., 2011. – Вып.2. – 120 с.

9. Перспективные модели воспитания школьников и студентов: сборник статей / Под ред. Н.Л.Селивановой, Е.И.Соколовой. М.: ФГБНУ ИСТО РАО, 2015. – С. 24–33.

10. Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности: сборник научных трудов / Под ред. Н.Л.Селивановой, Е.И.Соколовой. М.: ИТИП РАО, 2009.

11. Роль детских общественных объединений в модернизации системы образования: Информационно-методический сборник по итогам ОЭР ГЭП Департамента образования Москвы. Вып. 1./ Коллектив авторов/ Под научной ред. Л.В.Алиевой. М., 2010. – 61 с.

12. *Селиванова Н.Л., Алиева Л.В.* Проблемы методологии, теории и практики воспитания в исследованиях института: история и современность. Глава 5. /Институт теории и истории педагогики: 1944-2014.: Юбилейная книга / Под общей ред. д-ра филос. наук, проф. С.В.Ивановой. М., ФГНУ ИТИП РАО, 2014. – С. 134–155.

13. Современная практика организации опытно-экспериментальной работы по воспитанию в сфере общего образования: сборник научных ста-

тей/ Под ред. И.Д.Демаковой, И.Ю.Шустовой. М.; Тверь: ООО «ГК «Стимул», 2014. – 160 с.

14. Становление личностно-профессиональной позиции педагога в образовательной деятельности школы: сборник материалов опытно-экспериментальной работы / Под ред. В.А.Мясникова; авторы-составители: Л.В.Алиева, Р.В.Николаева, М.В.Пименова. М: ИТИП, 2006. – 160 с.



Н.Л. Селиванова

Ключевые слова:

воспитание, гуманизм, инновации, исследовательская деятельность, лично-профессиональная позиция, опытно-экспериментальная работа, педагог-воспитатель, повышение квалификации, принципы, традиции.

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ В СФЕРЕ ВОСПИТАНИЯ: ОТ ТРАДИЦИЙ К ИННОВАЦИЯМ

В статье рассматриваются принципы повышения квалификации педагогов как воспитателей, обосновывается необходимость их исследовательской и инновационной деятельности, что позволит педагогам повысить свою квалификацию, осознанно относиться к своим поискам, стимулирует их креативность.

Возвращение интереса к проблемам воспитания в профессиональном сообществе заставляет все внимательнее и обстоятельнее рассматривать фигуру педагога-воспитателя. Некоторые исследователи считают некорректным само понятие «педагог-воспитатель», аргументируя свою позицию тем, что любой педагог обязательно является воспитателем. Конечно, идеальный педагог всегда воспитатель. Но для всех имеющих дело с сегодняшними образовательными организациями очевидно, что в практике это далеко не так. Более того, для многих педагогов, к сожалению, воспитательная деятельность была и остается самой непривлекательной составляющей профессиональной деятельности.

Сегодня еще можно встретиться с мнением, что учитель воспитывает в первую очередь своим предметом. Но, наш взгляд, такое мнение связано с недооценкой роли воспитания в системе образования и непониманием того, что воспитательная деятельность

учителя не есть приложение к преподаванию предмета.

Многие современные исследователи относят воспитание к духовно-практической деятельности, а, значит, воспитание – это работа педагога со смыслами, ценностями, отношениями другого человека, ребенка. Сегодня существует много интересных предложений о том, как должна выглядеть современная система повышения квалификации работников образования. В направлении ее обновления сделано немало.

К сожалению, следует констатировать, что внимание разработчиков такой системы больше связано с решением финансовых, организационных вопросов, с выбором содержания и форм повышения квалификации работников образования.

Безусловно, это значимые аспекты построения современной системы и они в значительной степени определяют ее лицо.

Не менее важно при выстраивании любой системы, прежде всего, определить принципы, на которых она будет базироваться, так как именно они, в конечном счете, обусловят и организацию, и содержание, и формы повышения квалификации работников образования.

Принципы определяются в процессе разрешения противоречий между декларируемой в современном обществе необходимостью гуманизации воспитания подрастающего поколения и традиционной системой воспитания, в которой ребенок по преимуществу все еще рассматривается как объект педагогического воздействия; между возросшим уровнем требований общества к педагогу, способному к реализации идей гуманистической парадигмы в своей профессиональной деятельности, и его реальными личностными и профессиональными характеристиками; между общественной потребностью в такой системе воспитания, которая обеспечивала бы достоинство и свободу личности ребенка, и недостаточной разработанностью содержания и методики воспитательной деятельности педагога, обеспечивающей реализацию этих идей в массовой педагогической практике.

При определении данных принципов в современных условиях необходимо учитывать, что этот процесс происходит, с одной стороны, в условиях модернизации образования, а с другой, в условиях значительного усиления внимания общества к воспитанию детей и молодежи.

Сегодня нужен педагог-воспитатель, не только способный работать в условиях постоянных перемен, но способный быть субъектом этих перемен, их инициатором и активным участником. Отсюда задачами повышения квалификации педагогов становится не столько предоставление педагогам информации о нормах воспитательной деятельности в современных усло-

Повышение квалификации педагогов в сфере воспитания ... |

виях, сколько помощь в выстраивании самостоятельного пути освоения нового и реализации этого нового в собственной практике.

Основу построения современной системы повышения квалификации и переподготовки педагогов как воспитателей должны составлять междисциплинарные научные знания о человеке и о личности как феномене историческом, антропологическом, психологическом, культурологическом, социальном, философском и педагогическом, а также о развитии тех обществ, в которых живет человек. В частности:

- положения гуманистически ориентированной психологии о сущности педагогической деятельности и отношений в сфере воспитания (А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.Б. Орлов, В.А. Петровский и др.);

- личностно-деятельностный подход к рассмотрению профессиональной позиции педагога как воспитателя (Б.З. Вульф, О.С. Газман, И.А. Колесникова, А.Н. Леонтьев, В.А. Сластенин и др.);

- положения теории воспитательных систем, определяющие роль и место педагога как субъекта воспитания (А.В. Гаврилин, М.В. Воропаев, В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, А.М. Сидоркин и др.).

Повышение квалификации педагогов как воспитателей будет эффективно, если работа строится на принципах:

- направленности не столько на оснащение педагогов новыми знаниями и технологиями, сколько на «выращивание» их личностно-профессиональной позиции как воспитателей, на формирование отношения к себе как к участнику диалога с коллегами, как носителю знания и незнания в профессиональной сфере;

- осуществления ее в процессе взаимодействия с разными профессиональными сообществами, включающем педагога в различные виды социальной практики;

- включения педагогов в реальную инновационную практику образовательных учреждений, в систему отдыха и оздоровления детей и молодежи;

- вариативности характера, определяемой различиями в особенностях профессиональной деятельности педагогов;

- ориентированности на формирование индивидуальной траектории профессионального совершенствования;

- осуществления на разных уровнях (государственном, региональном, образовательного учреждения);

- осуществления в рамках самоопределяющейся профессиональной общности.

Особо хотелось бы отметить, что результатом повышения квалификации педагогов в сфере воспитания должно стать развитие личностно-профессиональной позиции педагога [1].

Гуманистическая личностно-профессиональная позиция педагога формируется постепенно и берет начало в безусловном и безоценочном принятии педагогом ребенка, уважении к нему, источником которого являются глубинные ценностные установки педагога.

Важно не столько дать педагогам знания и технологии, сколько направить усилия на «выращивание» их личностно-профессиональной позиции как воспитателей. Ее становление связано с формированием индивидуальной траектории профессионального совершенствования, которая включает в себя не только освоение педагогами знаний, но и выстраивание «воспитательной стажировки» с тьюторским сопровождением, когда в качестве тьютора выступает другой педагог, владеющий новыми знаниями в сфере воспитания, инновационными технологиями, методиками. Именно в воспитательной деятельности нередко бывает принципиально важным передача методик из рук в руки.

Следует отметить, что нередко разработанные программы повышения квалификации педагогов предоставляют слушателям возможность проследить решение различных проблем, разрабатываемых в том или ином образовательном учреждении. Проблем подчас не менее сложных, чем те, которые непосредственно заявлены в названии программы, в ее основных задачах.

Формы реализации программ повышения квалификации отличаются большим разнообразием. Наряду с традиционными формами: лекцией, семинаром, дискуссией, групповой работой, экспертизой, моделированием различных ситуаций, имитационными и деятельностными играми, мастер-классом, творческой мастерской, круглым столом, защитой проектов, консультацией – формируются и нетрадиционные формы деятельности слушателей. Среди них: самоэкспертиза, детско-взрослая экспертиза, полипрофильная и управленческая экспертиза, педагогическая лаборатория, педагогический ринг, культурно-образовательная стажировка, ведение «дневника слушателя». Обучение предполагает очную и заочную формы обучения, в последней может активно использоваться дистантное обучение.

Программы также предусматривают возможность проведения некоторых форм повышения квалификации на базе образовательных учреждений, в которых проводится опытно-экспериментальная работа: различные формы экспертиз; проектные семинары; предъявление проектов детскому

Повышение квалификации педагогов в сфере воспитания ... |

сообществу, попечительскому совету, родителям; запуск проективной деятельности в этих образовательных учреждениях.

Немаловажно и включение педагогов в реальную инновационную воспитательную практику как своих и других образовательных организаций.

Бесспорно, новая общественно-политическая ситуации в стране, курс на инновационное развитие всех сфер жизни российского общества и государства потребовали поиска и введения инноваций в систему образования.

Инновационный взрыв в педагогической практике, происшедший в 90-е годы прошлого столетия, в значительной степени определил пути развития современной системы образования.

Появившиеся в 90-е годы инновации в большей степени относились к обучению, чем к воспитанию.

Инновации в воспитании в основном представляли собой либо модификацию известных отечественных педагогических идей в новых общественных условиях (например, получившая широкое распространение методика КТД), либо возвращение на российской почве зарубежных идей, уже зарекомендовавших себя в мире как позитивные (например, моральные дилеммы Л. Кольберга, тьюторство). Многие инновации в воспитании были связаны с поисками новых форм организации воспитательного процесса.

Нередко инновации, возникшие в том или ином образовательном учреждении, бездумно, без серьезного теоретического осмысления распространялись в других учреждениях.

Сегодня внешняя система управления сферой воспитания нередко сосредоточена на поиске тактических, а точнее сказать, сиюминутных решений. С одной стороны, это позволяет поддерживать ее неизменность, а, с другой, избегать неприятных ситуаций, например, протестов в ученической и родительской среде по поводу решений администрации образовательных учреждений в связи с изменениями требований к поведению учащихся, их внешнему виду

Формально поддерживая инновационные устремления педагогических коллективов, отдельных педагогов, сегодняшняя система управления образованием в малой степени создает условия для их реализации (при этом, следует отметить, что разработка инноваций в сфере воспитания чрезвычайно сложна). Часто управляющая система опаздывает в оценке инноваций или не способна к этой оценке, что приводит к попыткам «развенчать» данную инновацию.

Инновационная деятельность предполагает творчество, свободу действий и определенную независимость от внешних управленческих решений.

Последние особенно неприемлемы для жесткой системы управления. Инновационная деятельность обычно инициирует особый климат в образовательном учреждении, предъявляющий, в свою очередь, особые требования к управленческим воздействиям, в которых существенное место должен занимать психологический компонент.

Сегодня мы нередко имеем дело с жесткими управляющими воздействиями со стороны внешней системы управления сферой воспитания. Она является проводником стандартов и регламентирующих указаний, нередко следует принципам жесткой централизации.

Жесткие управленческие воздействия лишают педагогов, учащихся и родителей возможности реализовать субъектную позицию во внутреннем управлении образовательным учреждением, что приводит к пассивности, равнодушию основных участников воспитательного процесса и провоцирует его стагнацию.

К сожалению, и сейчас нельзя констатировать наличия полномасштабного анализа эффективности и результативности имеющихся и появляющихся инноваций в сфере воспитания, образования (кстати, все ли, что появляется в этой сфере, можно отнести к этой категории?), хотя следует отметить серьезное исследование в области инноваций С.Д. Полякова [3].

Спорным остается и вопрос о креативности педагога как об обязательной составляющей его профессиональной компетентности.

Что необходимо поддерживать у педагога – креативность или технологичность, то есть способность использовать различные образовательные и воспитательные технологии? Проще всего ответить, что нужно и то, и другое. На самом деле креативность – скорее личностная характеристика, чем профессиональная. Замечательно, когда педагог ею обладает, а если нет? Тогда на первое место выходит необходимость овладения различными технологиями организации воспитательного процесса. Конечно, креативность, проявляющаяся у воспитателя, открывает перед ним новые возможности в воспитании ребенка, но известно и другое, когда излишнее форматворчество может и навредить воспитательному процессу.

Исследование, проведенное польским педагогом Яном Лацником, показывает возможность обучения педагога творчеству. Он считает, что «основные направления и цели реализованного обучения можно свести к трем следующим: создание творческих индивидуальностей путем формирования и развития у педагогов, обучающихся в специальных школах творчества, тех индивидуальных черт, которые способствуют получению творческих решений; подготовка участников к деятельности педагога творчества, т.е. снаб-

Повышение квалификации педагогов в сфере воспитания ... |

жение их знаниями и методическими умениями, и образцами действия, позволяющими эффективно развивать predisposition к творчеству других людей; создание групп людей, которые будут развивать и популяризировать этот вид педагогики, и участвовать в других действиях, связанных с расширением знаний о творчестве» [2, с.18].

Вывод очевиден и банален: сама по себе инновация (даже, если она действительно таковой является) не гарантирует результативности воспитания, а, если она вводится без оглядки на сложившиеся традиции, систему воспитания, воспитательную систему, может быть просто вредна.

Кроме того, насколько характерная для сегодняшнего дня унификация и стандартизация всего и вся стимулирует инновационный процесс? Это далеко не праздный вопрос.

И все же, как на фоне вышесказанного педагог может стать субъектом инновационных преобразований и тем самым повысить свою квалификацию?

Один из эффективных путей (а может быть, и единственный) – приобретение педагога к исследовательской, опытно-экспериментальной работе в любой сфере его деятельности.

Для эффективного участия в исследовательской работе важны творческие устремления педагога, его общекультурная и воспитательная компетентность, опыт организационной работы, умение выстраивать отношения с коллегами.

Если педагог вовлечен в исследовательскую деятельность, в ОЭР могут сложиться разные ситуации:

- он будет вынужден включиться в активную работу по овладению инновациями и методами исследовательской работы;
- апробация инновации толкает педагога на поиск собственного нового решения проблемы;
- педагог вначале проявляет интерес к инновации, но, оценив затраты на ее освоение и введение в воспитательный процесс, утрачивает к ней интерес или создает видимость продолжения работы;
- педагог избегает участия в инновационном и исследовательском процессе.

Чтобы педагог стал субъектом инновационных преобразований:

- он должен не только вести индивидуальное исследование, но и участвовать в коллективном исследовании. Индивидуальные темы исследований должны составлять часть общей проблемы;
- проблема его исследования особенно в случае апробации инновации должна отражать насущные потребности образовательного учреждения;
- цель исследования может быть представлена в двух видах:

- она может быть направлена на выявление изменений в учреждении при введении тех или иных инноваций;
- состоять в определении условий, при которых инновационный процесс будет протекать успешно;
- исследовательская деятельность педагога базируется:
 - на знании им литературы (философской, психологической и педагогической) по исследуемой проблеме;
 - на изучении передового опыта образовательных учреждений, сложившегося в решении данной проблемы.

Повышение квалификации педагогов-воспитателей должно происходить в процессе взаимодействия с различными профессиональными сообществами, что позволяет включить его в различные виды социальной практики.

Современное воспитание все меньше является камерным и все больше выходит за стены образовательного учреждения. В процессе воспитания участвуют различные общественные, культурные, религиозные организации, политические партии и движения, детские общественные объединения, молодежные субкультурные общности и т.д.

В этих условиях возникает настоятельная потребность, с одной стороны, организовать сотрудничество тех субъектов воспитания, кто ориентирован на развитие личности ребенка на основе гуманистических ценностей, и, с другой стороны, противодействовать влиянию субъектов диссоциального воспитания. Эта сфера редко присутствует в системе повышения квалификации.

Следует констатировать, что в системе повышения квалификации педагогов различных категорий идут активные поиски современных путей его организации, нового содержания и форм. Именно изменения в этой системе могут создать базу для подлинного развития системы образования.

Литература

1. Григорьева А.И. Становление и развитие личностно-профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе послевузовской подготовки: Дис.... канд. пед. наук. М., 1998. – 178 с.
2. Лащик Ян. Развитие теории и практики педагогики творчества: опыт Варшавского кружка: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1994 – 40 с.
3. Поляков С.Д. Основы теории инновационных процессов в сфере воспитания: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1994. – 40 с.



О.В. Гукаленко



В.П. Борисенков

Ключевые слова:

педагогика работы с детьми-мигрантами; поликультурное образовательное пространство, модульно-компетентностный подход, поликультурность, диалог культур, поликультурное образование; миграция, дети-мигранты.

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ- МИГРАНТАМИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье рассматриваются педагогические проблемы, связанные с миграцией и подготовкой педагогов для работы с детьми-мигрантами в поликультурном образовательном пространстве, раскрыты причины, вызывающие трудности в этой деятельности, обоснованы актуальные направления ее совершенствования. Выявлены пути улучшения подготовки педагогов в контексте модульно-компетентностного и лично-ориентированного подходов, принципов поликультурности и диалога культур.

На рубеже XX–XI вв. расширение миграционных потоков предстало в качестве одной из важнейших проблем народонаселения и рассматривается не просто как механическое передвижение людей, а как сложный общественный процесс, затрагивающий многие стороны социально-экономической, политической и культурной жизни целого ряда государств. Сегодня в мире насчитываются десятки миллионов мигрантов, в том числе и на постсоветском пространстве, меняется их качественный и квалификационный состав, обостряются проблемы их интеграции в новых местах проживания. Отсюда вытекает необходимость всестороннего анализа социально-экономических и гуманитарных последствий миграции

как для России, так и для всего Евразийского пространства, находящегося в процессе его формирования. Резкое увеличение динамичности и масштабов миграции населения, трудовых ресурсов в постсоветских регионах, в частности и в России, ставит на повестку дня задачу организации подготовки специалистов, работающих с мигрантами и их семьями.

Эффективными инструментами грамотной миграционной политики и практической работы с мигрантами выступает реализация норм международного, федерального и регионального права, наличие квалифицированных специалистов и подготовленность самих мигрантов к выполнению профессиональных и жизненных (в том числе и родительских) функций на новом месте проживания.

Попав в инокультурную среду, мигрант оказывается перед необходимостью определения новой жизненной стратегии и адаптации как профессиональной, так и социальной, что касается и членов его семьи, в том числе и детей. Знание и предвидение особенностей поведения мигранта имеет большое значение в предупреждении межэтнических и межконфессиональных конфликтов, примеры которых мы видим и в странах Европы, и у нас. Среди мигрантов, как правило, преобладают семьи: полные и неполные, благополучные и неблагополучные, обеспеченные и необеспеченные. В этих семьях в большинстве случаев есть дети, причем они становятся невольными мигрантами, поскольку решение о смене места жительства обычно, как правило, принимается без их участия. Наиболее остро проблема детей-мигрантов проявляется в городах-мегаполисах, где она затрагивает судьбы сотен тысяч детей. Негативные последствия неразрешенности педагогических проблем детей-мигрантов вполне очевидны и чреваты усилением в будущем межэтнических, межконфессиональных и социальных конфликтов в обществе.

Общеобразовательная и профессиональная школы должны учитывать масштабность явления миграции и специфические особенности поведения мигрантов в инокультурной среде. Школа в первую очередь призвана стать местом широкой культурной дискуссии, помочь учащимся и молодым людям научиться понимать, осмысливать и осознавать разнообразие современной многокультурной действительности, личностные и культурные различия, научить решать проблемы и конфликты межкультурного взаимодействия путем диалога и сотрудничества. Для этого следует обеспечить необходимый уровень профессиональной компетентности педагогов, способных учитывать особенности работы с детьми-мигрантами, осуществлять их поддержку, защиту и адаптацию в новой социокультурной среде.

Подготовка педагогов для работы с детьми-мигрантами ... |

Однако решение проблемы подготовки специалистов для работы с детьми-мигрантами сопряжено с преодолением ряда противоречий. Это, во-первых, противоречие между массовостью явления миграции и неготовностью системы образования обеспечить их качественное обучение и воспитание на базе принципов поликультурности в связи с отсутствием отвечающей вызовам времени системной государственной политики, имеющей соответствующее финансирование, разработку правовой базы и методико-технологического обеспечения работы с детьми – мигрантами и их семьями.

Во-вторых, налицо противоречие между острой необходимостью в специальной подготовке учителей, социальных педагогов, социальных работников и управленцев для работы с семьями мигрантов и их детьми и отсутствием соответствующих положений и рекомендаций в стандартах педагогического образования.

В-третьих, дети-мигранты – это социально-педагогическая реальность, которая пока еще не нашла должного внимания со стороны системы образования, социальных институтов, недостаточно отражается в средствах массовой информации, в сознании и деятельности педагогической и родительской общественности.

В мировой практике накоплен солидный опыт социально-педагогического сопровождения и поддержки детей-мигрантов в поликультурной среде (Англия, Германия, Израиль и др.), позитивные практики которого могут быть адаптированы к условиям российской действительности. Поучителен и интересен опыт русской эмиграции прошлого века по работе с детьми – мигрантами, который еще недостаточно изучен, хотя его ценность в современных условиях не вызывает сомнений.

Обращение к изучению международного опыта подготовки педагогов к решению новых проблем дает возможность не только расширить представления о мировом педагогическом процессе, проследить основные тенденции развития образовательных систем, но и провести его объективный анализ с целью эффективной реализации полученных результатов в условиях российской системы педагогического образования. Методологией адаптации прогрессивного отечественного и зарубежного опыта является методология системно-культурологического подхода, позволяющая определить последовательность «шагов» подготовки специалистов для работы с детьми-мигрантами:

- выделить ценностные основы поликультурного образования в современном мире;
- обосновать выбор стран, опыт которых адаптируется к условиям раз-

вития педагогического образования в части подготовки педагогов для работы с детьми-мигрантами в России;

– обобщить основные направления построения педагогического образования с учетом миграционных процессов и определить, что из этого может быть адаптировано к российской системе;

– построить обобщённую модель изменений педагогического образования в условиях развития миграционных процессов.

В отечественной педагогике разработаны теоретико-методологические основания педагогики работы с детьми-мигрантами (Б.Л. Вульфсон, О.В. Гукаленко, А.Н. Джурицкий, С.А.Дудко, А.С.Ильина, Л.М.Сухорукова,). В отношении педагогической работы с детьми-мигрантами интерес представляют концепции поликультурного, этнокультурного образования, раскрывающие различные подходы к организации межкультурного взаимодействия в условиях поликультурного пространства России (В.П. Борисенков, Е.В. Бондаревская, Г.Н.Волков, Т.Т. Камболов, М.Н. Кузьмина, А.А. Магомедов, С.В. Иванова, Л.Л. Супрунова и др.). В работах Л.Т. Ткач, М.А. Болдыревой, А.Н.Гуляевой актуализируется проблема поиска новых моделей подготовки поликультурно-ориентированного педагога с учетом происходящих в мире глобальных вызовов, связанных с процессами и проблемами миграции.

Несмотря на имеющиеся научные изыскания в области изучения миграционных процессов и поликультурного образования, общеобразовательная и профессиональная школы и педагоги недостаточно подготовлены к работе с детьми-мигрантами как в правовом, так и в организационно-содержательном, методологическом и методическом отношениях. В этой связи следует определить причины, вызывающие трудности в социально-педагогической работе с детьми-мигрантами: отсутствие у педагогов навыков личностно-ориентированного взаимодействия с детьми-мигрантами; неумение профессионально грамотно выстраивать отношения с учащимися на основе принципов диалога, толерантности, поликультурности; неготовность педагогов вступать в общение с детьми разных этносов, национальностей и культур с позиции равенства культур в любой (учебной, внеклассной, игровой) совместной деятельности; отсутствие доступных практико-ориентированных социокультурных и поликультурных технологий; недостаточная подготовленность в установлении взаимодействия между социумом, образовательным учреждением, родителями, органами власти и институтами гражданского общества в решении вопросов, касающихся детей-мигрантов.

Подготовка педагогов для работы с детьми-мигрантами ... |

Совершенствование процесса подготовки педагогов для работы с детьми – мигрантами позволяет рассматривать эту подготовку как систему, процесс и результат целенаправленной образовательной деятельности, основанной на принципах поликультурности, модульно-компетентностного и личностно-ориентированного подходов. Система профессиональной подготовки педагога для работы с детьми-мигрантами включает следующие **компоненты**: овладение профессиональной культурой; подготовка педагога-исследователя; формирование личности педагога; обеспечение широкого общегуманитарного образования; обеспечение высокого уровня практического владения профессиональным мастерством; интеграция курсов педагогики, психологии и методики; возможность индивидуальной самореализации; дифференцированная оценка профессиональных умений, профессионального мастерства [3,с.199]. В этой связи в концепции организации подготовки педагогов в качестве цели обучения выступает совокупность профессиональных компетенций, в качестве средства ее достижения – модульное построение содержания и структуры профессионального образования. Для построения системы подготовки педагога для работы с детьми – мигрантами требуется решение следующих задач:

- обоснование научно-теоретических и методологических основ подготовки специалистов для работы с детьми-мигрантами в контексте принципов поликультурности и диалога культур;

- разработка программно-методического и технологического обеспечения подготовки педагогов для работы с детьми-мигрантами на основе культуросообразного, деятельностного, модульно-компетентностного и личностно-ориентированного подходов.

Процесс подготовки педагогов для работы с детьми-мигрантами предполагает создание блоков, модулей, интегрированных курсов и программ поликультурного образования, направленных на формирование у них целостной, объективной картины мира, способов активного межкультурного взаимодействия. Тематика образовательных модулей может быть определена следующим образом: поддержка и защита детей-мигрантов в мировой и отечественной педагогике; этнопедагогические и этнопсихологические особенности работы с детьми – мигрантами; билингвизм: лингвистический статус и характеристики; поликультурное воспитание; основные направления обучения русскому языку детей-мигрантов; педагогика работы с детьми-мигрантами в поликультурном образовательном пространстве и другие.

В подготовке педагогов для работы с детьми-мигрантами большое внимание уделяется учебной практике, в процессе прохождения которой

предусмотрены следующие виды работ: анализ программ, учебных планов и учебно-методического обеспечения образовательного процесса; составление планов психолого-педагогической и методической работы педагога с детьми-мигрантами; выполнение планов психолого-педагогической и методической работы педагога с детьми-мигрантами; разработка и использование элементов учебно-методического комплекса в профессиональной деятельности; анализ предметно-развивающего поликультурного пространства; применение современных методов, методических приемов, средств, технологий обучения и воспитания детей-мигрантов в профессиональной деятельности.

Квалификационные требования к педагогам, которые будут работать с детьми-мигрантами, должны учитывать особенности сферы их будущей деятельности – собственно преподавательскую, работу с родителями и социальным окружением, управленческую деятельность и профессиональное самообразование. В каждой сфере деятельности развиваются и проявляются профессионально значимые умения в коммуникативной, социальной и информационной сферах, что предполагает развитие у педагогов соответствующих компетенций.

Коммуникативные компетенции:

- сочувствовать ребенку – мигранту и понимать его;
- строить конструктивное взаимодействие с детьми другой национальности;
- понимать особые трудности ребенка в общении с другими детьми; учитывать особенности смешанных браков;
- выстраивать толерантные отношения с родителями других национальностей;
- конструктивно взаимодействовать с другими ОУ, в которых обучаются дети-мигранты, заимствовать позитивный опыт;
- устанавливать контакты и сотрудничать с национальными диаспорами, этнокультурными общинами;
- критически анализировать результаты своей работы с детьми-мигрантами и их родителями.

Социальные компетенции:

- помогать родителям, другим педагогам понимать ребенка – мигранта;
- оказывать поддержку ребенку-мигранту в установлении контактов с другими детьми в образовательном учреждении и социальном окружении;

Подготовка педагогов для работы с детьми-мигрантами ... |

- пропагандировать и демонстрировать толерантное поведение в образовательном учреждении и вне его;
- помогать осваивать культуру, культурные ценности, традиции страны проживания (России);
- содействовать проведению культурных акций, этнонациональных праздников с опорой на особенности поликультурного пространства региона;
- способствовать дружественному взаимодействию ребенка-мигранта с другими детьми в образовательном учреждении;
- соблюдать этические нормы межкультурных взаимоотношений.

Информационные компетенции:

- использовать в образовательном процессе информацию об особенностях разных национальных культур;
- интегрировать информацию о странах, откуда приехали дети-мигранты, в содержание преподаваемых предметов;
- создавать информационную коммуникативную среду для расширения контактов детей-мигрантов со сверстниками и социальным инокультурным окружением;
- способствовать распространению достоверной информации об истории, культуре, обычаях, традициях народов и стран, откуда приехали дети-мигранты;
- использовать разные способы информирования и технологии организации поликультурных праздников и культурных акций;
- представлять и защищать интересы воспитанников, учащихся разных национальностей при проектировании образовательных программ;
- использовать различные источники информации для расширения знаний и опыта по вопросам, касающимся работы с детьми-мигрантами.

В поликультурном образовательном пространстве Москвы выстраивается система педагогической работы с детьми мигрантами на модульно-компетентностной основе в контексте принципов поликультурности и личностно-ориентированного подхода. В данном направлении приоритеты политики Москвы в сфере общего и дополнительного образования, обозначенные в Государственной программе города Москвы на среднесрочный период (2012–2016 гг.) – Развитие образования города Москвы («Столичное образование»), состоят в том, чтобы обеспечить вклад образования в формирование человеческого капитала города Москвы, в улучшение жизни детей и всего населения, в повышение глобальной конкурентоспособности

города Москвы, одно из направлений которых – *обучение детей-мигрантов русскому языку, реализация программ их культурной адаптации и интеграции в общество города Москвы.*

Развитие поликультурного образовательного пространства России, современная социокультурная ситуация определяют необходимость существенного пересмотра традиционных образовательных парадигм, оказавшихся уже сегодня несостоятельными в смысле обеспечения развития современного поликультурного общества, в котором усилились миграционные потоки и обострились проблемы мигрантов. В данной работе представлены отдельные направления оптимизации педагогического образования, позволяющие подготовить конкурентоспособного, компетентного специалиста в контексте развития социально-педагогической работы с детьми – мигрантами. Таким образом, подготовку учителя к деятельности в поликультурном образовательном пространстве необходимо начинать с реорганизации педагогического образования, обновления его концептуальных основ на культурологических принципах, внедрения в процесс подготовки учителя интегрированных курсов и междисциплинарных программ в контексте педагогической работы с детьми – мигрантами.

Современный педагог, работающий в поликультурном образовательном пространстве, является связующим звеном между воспитательными, социальными институтами и факторами, которые в той или иной мере способствуют разрешению проблем миграции и интеграции семей мигрантов и их детей в инокультурную среду. В этой связи совершенствование подготовки педагогов для работы с детьми – мигрантами отвечает вызовам времени и задачам формирования целостного поликультурного образовательного пространства России.

Литература

1. *Бондаревская Е.В., Гукаленко О.В.* Подготовка учителя к осуществлению педагогической поддержки детей-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве. Тирасполь, 2000. – 89 с.
2. *Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Данилюк А.Я.* Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования. М.: ООО «Педагогика», 2006. – 464 с.
3. *Гукаленко О.В.* Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве. Бендеры, 2000. – 288 с.
4. *Гукаленко О.В.* Поликультурное образование: теория и практика.

Подготовка педагогов для работы с детьми-мигрантами ... |

Пекин, 2013. – 367с. (на кит.яз.)

5. *Гуляева А.Н.* Психолого-педагогическое сопровождение социокультурной адаптации детей-мигрантов в иноэтнической среде. М., 2007.

6. *Дудко С.А.* К проблеме социально-педагогической интеграции детей мигрантов в России // Известия ПГПУ им.В.Г.Белинского. – 2012. – №28. – С. 757–761.

7. Миграционная ситуация в странах СНГ. М.: Координационный совет помощи беженцам и вынужденным переселенцам, 2000.-208с.

8. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования// Ученик в обновляющейся школе. М.: ИОСО РАО, 2002.

9. *Хухлаева О.В.* Этнопедагогика: социализация детей и подростков в традиционной культуре: Учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. – 248 с.

10. Этнофункциональный аспект воспитания и психотерапии: Учебное пособие /А.В. Сухарев. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК», 2008. – 264 с.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ИНСТИТУЦИОНАЛИЗИРОВАННЫЙ ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

В статье рассматриваются подходы к понятию «дополнительное образование детей», анализируются определения, данные в различных нормативных документах. Автор предлагает свое определение понятия, основанное на современной социокультурной реальности и сформировавшихся в обществе подходах.

Анализируя имеющиеся определения понятия «дополнительное образование», придется признать, что немногие из них отвечают существующему положению дел и сложившейся практике. Обратимся к действующему законодательству. Нормативных актов, определяющих понятие «дополнительное образование» – немного. Это – ФЗ «О дополнительном образовании»[1], принятый более 14 лет назад, в 2001 году и ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»[2], принятый в 2012 году. Кроме того в 2014 году была принята «Концепция развития дополнительного образования детей»[3].

Так, Федеральный закон «О дополнительном образовании» от 26.07.2001г. трактует дополнительное образование как «целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ, оказания допол-



В.В. Круглов

Ключевые слова:
дополнительное образование детей, объединения дополнительного образования, нормативные документы в области дополнительного образования, развитие личности ребенка.

Дополнительное образование как институционализированный процесс ... |

нительных образовательных услуг и осуществления образовательно-информационной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, общества, государства. Дополнительное образование включает в себя общее дополнительное образование и профессиональное дополнительное образование»

Очевидно, что трактовать дополнительное образование только как процесс реализации дополнительных образовательных программ и оказания услуг нецелесообразно. Образование сейчас – многогранный, всеобъемлющий и разносторонний процесс, который осуществляется далеко не только в образовательных учреждениях, но и вне их стен, не только в период обучения человека в том или ином образовательном учреждении, но и на протяжении всей жизни[4]. Это подтверждает и новое определение понятия «образование», данное в Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации". Закон трактует образование как «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов)». Образование, согласно этому определению, может осуществляться любыми путями, способами, в различных формах, многие из которых уже сейчас получают свое распространение. Это и дистанционное образование, образование с применением новейших информационных технологий, новые методики, технологии, способы обучения, созданные за последние десятилетия трудами как отечественных, так и зарубежных педагогов.

В том же Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» дается также и определение понятия «дополнительное образование». Дополнительное образование трактуется как «вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования». Это определение представляется нам более близким к имеющейся реальности, но вместе с тем требующим коррекции. С одной стороны, дополнительное образование – тот вид деятельности, который исторически базировался на добровольности участия, удовлетворении любопытства и желания детей (в том случае, когда мы говорим о дополнительном образовании детей), стремлении познать что-то новое, лежащее за пределами традиционных образовательных программ и рамок учебных предметов.

С другой стороны, всегда ли мы можем говорить о высокой образова-

тельной потребности всех детей, занимающихся в тех или иных объединениях дополнительного образования? Ведь очень многие дети приходят туда удовлетворять не образовательные а иные потребности – коммуникативные, социальные, физические и другие. Поэтому, с нашей точки зрения, говорить строго об удовлетворении образовательных потребностей – неверно. Более правильно говорить об удовлетворении самого разного круга потребностей, в том числе таких, как:

- акизитивные (потребность в накоплении, приобретении)
- альтруистические (потребность совершать бескорыстные действия),
- гедонистические (потребность в комфорте, безмятежности),
- глорические (потребность в признании собственной значимости),
- гностические (потребность в познании),
- коммуникативные (потребность в общении),
- практические (потребность в результативности усилия),
- пугнические (потребность в соревновании),
- романтические (потребность в необычном, неизведанном),
- эстетические (потребность в прекрасном).
- (классификация Б.И.Додонова [5]).

Дополнительное образование дает ребенку широкий спектр возможностей по удовлетворению самого разнообразного круга потребностей, и очень многие дети приходят в объединения дополнительного образования, руководствуясь совершенно иными мотивами, нежели удовлетворение образовательной потребности.

Не дает строгого определения понятия «дополнительное образование» Концепция 2014 года. Вместе с тем она, как нам представляется, наиболее близко к существующей реальности трактует общественное понимание и миссию дополнительного образования как «открытого вариативного образования и его миссии наиболее полного обеспечения права человека на развитие и свободный выбор различных видов деятельности, в которых происходит личностное и профессиональное самоопределение детей и подростков».

Концепция признает «ценностный статус дополнительного образования как уникальной и конкурентоспособной социальной практики наращивания мотивационного потенциала личности и инновационного потенциала общества».

В условиях стремительно меняющейся реальности, связанной с появлением новых средств коммуникации, глобализацией мирового информационного пространства, интеграцией детей в это пространство с самого

Дополнительное образование как институционализированный процесс ... |

раннего возраста, нам кажется правильным, что Концепция трактует дополнительное образование как «средство профилактики рисков, ответ на вызовы глобализации, проектирование персонального образования как информационно насыщенное социокультурное пространство конструирования идентичности».

В дополнительном образовании детей познавательная активность личности, ее образовательные потребности выходят за рамки образовательных программ, образовательных учреждений в сферу самых разнообразных социальных и коммуникативных практик. Главным в этом процессе становится участие ребенка в высоко мотивированном детско-взрослом обществе, в котором дети получают мощный социокультурный опыт конструктивного взаимодействия и продуктивной эффективной деятельности. В этой ситуации дополнительное образование становится не самоцелью, а эффектом от деятельности, основой непрерывного процесса саморазвития и самосовершенствования человека как субъекта культуры и труда.

При такой деятельности социальные отношения, возникающие в процессе взаимодействия взрослых и детей, детей с детьми, да и взрослых со взрослыми, институционализируются, т.е. превращаются в социальный институт со своими установленными правилами, нормами поведения и взаимоотношений. Кроме того, такого рода сообщества могут возникать в рамках уже имеющихся социальных институтов: например, детские пресс-центры и редакции в рамках поля средств массовой информации, детские театральные студии в рамках поля культурных учреждений города, населенного пункта

Таким образом, нам представляется наиболее точным определить дополнительное образование как институционализированный процесс развития личности в рамках детско-взрослой общности.

Литература

1. Федеральный закон от 26 июля 2001 г. «О дополнительном образовании».
2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
3. Концепция развития дополнительного образования детей. Утверждена Распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014г. № 1726-р.
4. *Круглов В.В.* Теоретико-методологические подходы к формированию самостоятельности подростков в системе медиаобразования //

Профессиональное развитие педагогических и управленческих кадров в Московском мегаполисе: Сборник материалов Пятой международной научно-практической конференции, 2014. – С. 35–38.

5. *Додонов Б. И.* Потребности, отношения и направленность личности // Вопросы психологии. — 1973. — № 1. — С. 18–28.



Н.А. Шайденко



С.Н. Кутепов

Ключевые слова:

профессиональное образование и обучение, европейская рамка квалификаций, национальная рамка квалификаций, европейская кредитная система профессионального образования и обучения, международное сотрудничество, мобильность.

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЕВРОПЕЙСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ: ОПЫТ ФРАНЦИИ

В статье обобщен опыт Франции, касающийся реформ профессионального образования в контексте Копенгагенского процесса. Проанализированы основные достижения развития ПОО, касающиеся общеевропейских векторов: качество, прозрачность, мобильность, а также его национальные и региональные особенности: сохранение традиционно высоких требований к присуждаемым квалификациям при участии широкого круга социальных партнеров, точечная стратегия. Представлены конкретные направления развития ПОО, которые могут оказаться полезными для отечественной системы профессиональной подготовки в современных условиях

Профессиональное образование и обучение в Европе переживает многолетний кризис. Главные проблемы касаются его качества, доступности, валидности (значимости), портативности (удобной перемещаемости). Профессиональное образование и обучение (ПОО) повсеместно признается не соответствующим современным требованиям рынка труда, быстро меняющейся экономической и политической конъюнктуре, требованиям социального порядка. Это отмечают исследова-

тели ПОО [1; 5; 6; 7; 8], об этом говорят документы и институции общеевропейских структур [2; 10], статистика также свидетельствует о наличии нерешенных до сих пор проблем [4].

При этом в большинстве стран, считающихся лидерами в области современного ПОО (Франция, Финляндия, некоторые страны Бенилюкса, Италия), пытаются модернизировать национальные ПОО. И этот процесс двунаправленный. С одной стороны – децентрализация управления, регионализация, передача главных функций на местный уровень. С другой – деятельность в направлении евроинтеграции, единства стандартов, требований и сертифицирования.

Общеевропейская стратегия реформирования профессионального образования, процесс его интернационализации, а, точнее, европеизации начался достаточно давно. Магистральные направления были обозначены в 2000 г. Лиссабонской стратегией. Начатый в 2002 г. Копенгагенский процесс объединил национальные органы власти и социальных партнеров из 33 европейских стран в совместных усилиях по модернизации национальных систем ПОО. Европейская стратегия в области ПОО направлена главным образом на выработку единых магистральных направлений его развития: единые критерии оценки качества, единые квалификационные рамки, единые инструменты оценивания, признания и сертифицирования, а также прозрачность и мобильность как неотъемлемые характеристики европейского направления развития образования в целом.

23 апреля 2008 г. Европейским Парламентом и Советом принимается Европейская рамка квалификаций (EQF), которая является эффективным инструментом для сравнения, подтверждения и признания академических степеней и других квалификаций в странах ЕС. Основным принципом признания квалификаций является оценка результатов обучения, выраженных в компетенциях [3].

Таблица 1

Европейская рамка квалификаций

Уровень	Знания	Умения	Компетенции
1	Базовые общие знания	Базовые умения, требующие выполнения простых заданий	Работать или обучаться под непосредственным руководством в структурированной среде

Национальные приоритеты профессионального образования и обучения ... |

2	Знания базовых фактов в области трудовой деятельности	Базовые когнитивные и практические умения, требующие использования соответствующей информации для выполнения простых заданий и решения задач с применением простых правил и инструментов	Работать и обучаться под руководством с некоторой степенью автономности
3	Знание фактов, принципов, процессов и общих концепций в области трудовой деятельности или обучения	Набор когнитивных и практических умений, необходимых для выполнения заданий и решения задач путем отбора и применения базовых методов, инструментов, материалов и информации	Брать на себя ответственность за выполнение заданий в трудовой деятельности или при обучении. При решении задач адаптировать свое поведение к существующим обстоятельствам
4	Фактические или теоретические знания в области трудовой деятельности или обучения	Набор когнитивных и практических умений, необходимых для нахождения решений конкретных проблем в сфере трудовой деятельности или обучения	Осуществлять самоменеджмент в пределах, ограниченных инструкциями в условиях трудовой деятельности или обучения, которые, как правило, являются предсказуемыми, но подвержены изменениям
5	Всесторонние специализированные фактические и теоретические знания в области обучения или трудовой деятельности и понимание ограниченности этих знаний	Широкий диапазон когнитивных и практических умений, необходимый для выработки решений абстрактных проблем/задач	Управлять и руководить в условиях трудовой деятельности или обучения при наличии непредсказуемых изменений. Анализировать и совершенствовать собственную деятельность и деятельность других

6	Передовые знания в области трудовой деятельности или обучения, критическое осмысление теорий и принципов	Продвинутое умение, демонстрирующее мастерство и инновации, необходимые для решения сложных и непредсказуемых проблем в специализированной области трудовой деятельности или обучения	Управлять сложной профессиональной деятельностью или проектами, нести ответственность за принятие решений в непредсказуемых условиях трудовой деятельности или обучения. Нести ответственность за управление профессиональным развитием отдельных лиц и групп
7	Высокоспециализированные знания, часть из которых относится к последним достижениям в области трудовой деятельности или обучения и является основой формирования оригинальных идей и/или проведения исследований; критическое осмысление вопросов в смежных областях знания	Умения решать специализированные проблемы, необходимые для проведения исследований и/или внедрения инноваций с целью создания новых знаний и процедур, а также интегрировать знания из различных областей	Управлять и преобразовывать контексты трудовой деятельности или обучения, которые являются непредсказуемыми и требуют новых стратегических подходов. Нести ответственность за вклад в профессиональные знания и практическую деятельность и/или за оценку стратегической деятельности команд
8	Самые передовые знания в области трудовой деятельности или обучения в смежных областях	Самые передовые и специализированные умения и методы, в том числе синтез и оценка, необходимые для решения важнейших проблем в области исследований и/или инноваций, а также для решения и переосмысления существующих знаний или профессиональной практики	Демонстрировать значительный авторитет, автономию и инновационность, научную и профессиональную цельность, а также устойчивую приверженность разработке новых идей или процессов в передовых областях трудовой деятельности или обучения, включая исследования

Национальные приоритеты профессионального образования и обучения ... |

В этом же году была разработана и принята европейская кредитная система профессионального образования и обучения (ECVET), позволяющая облегчить передачу, признание и накопление приобретенных в течение жизни знаний, умений и компетенций в области профессионального образования и подготовки, подлежащих сертифицированию.

На примере Франции предлагаем проанализировать, каким же образом национальные системы ПОО участвуют в Копенгагенском процессе, в чем состоят успехи, где кроются просчеты и неудачи. В чем состоит их национальный интерес и продвижение ПОО при реализации европейской стратегии.

Традиционно являясь флагманом общеевропейских реформ в области образования последних десятилетий, возглавив Болонский процесс, Франция не смогла остаться в стороне и от Копенгагенского. Основные реформы пришлось на 2002-2014 гг. Именно в этот период принимаются наиболее значимые решения и проводятся реформы ПОО в стране. В 2002 г. на волне модернизации ПОО во Франции была начата национальная программа сертификации, а к 2009 г. была создана Национальная рамка квалификаций (RNCP) нового поколения с учетом европейских тенденций развития ПОО, продиктованных Копенгагенским процессом, тенденций к открытости, прозрачности, мобильности.

Таблица 2

Национальная рамка квалификаций

Уровень	Характеристика	Индикаторы
V	Персонал, выполняющий работу, требующую квалификации, подтвержденной профессиональными дипломами CAP, BEP, CFPA	Этот уровень соответствует квалификации, требующей выполнения определенной деятельности с использованием инструментов и технологий, которые ей соответствуют. Эта деятельность касается работы под руководством, которая содержит элементы автономности в использовании инструментов и технологий
IV	Персонал, занимающий должность мастера или высококвалифицированного рабочего, обладающего подготовкой, соответствующей диплому BP, BT, BAC PRO, BAC TECHNO	Этот уровень соответствует квалификации, требующей большего объема теоретических знаний, чем на предыдущем уровне. Эта деятельность относится главным образом к самостоятельному выполнению технической работы, включающему ответственность, руководство и координацию

III	Персонал, выполняющий работу, требующую квалификации, подтвержденной дипломами IUT, BTS или диплома первого цикла высшего образования	Квалификация соотносится со знаниями и умениями высокого уровня, требующими постижения научных основ в определенной области для осуществления автономной деятельности руководителя, отвечающего за принятие независимых и взвешенных решений
II	Персонал, обладающий дипломами первого и второго цикла высшего образования (Licence, Maitrise)	На этом уровне осуществляется профессиональная деятельность наемного работника или работника свободной профессии, предусматривающая владение научными основами профессии, что ведет к автономности в указанной деятельности
I	Персонал, обладающий дипломами второго третьего цикла высшего образования (Maitrise; Doctorat)	В дополнение к владению научными основами профессиональной деятельности данная квалификация предполагает руководство научными исследованиями

Эта рамка предъявляет единые требования к квалификациям, получаемым как в государственном, так и в частном секторе ПОО, на различных уровнях (начальное профессиональное, непрерывное профессиональное, высшее профессиональное образование), на различных траекториях обучения (формальное, неформальное, информальное образование, обучение на протяжении всей жизни).

При создании RNCР были учтены интересы основных субъектов, наделенных полномочиями присваивать квалификации и выдавать дипломы в стране: Министерства образования, профильных министерств, различных палат и профессиональных партнерских структур.

Директива об автоматической транскрипции национальных квалификационных документов в европейское приложение в системе Europass (www.ploteus.net) демонстрирует, что использование ECVET в ПОО страны к этому времени стало неоспоримым фактом. Прогрессивное внедрение системы ECVET совместно со странами-партнерами (Германией, Бельгией, Испанией и др.) в рамках проекта Леонардо да Винчи особенно касается IV EQF (BAC PRO) контекста следующих направлений подготовки: туристическо-гостиничный сервис, бухгалтерия и секретариат, уход и обслуживание населения, электроника, строительство.

Следующим этапом реализации общеевропейских стратегий явился эксперимент по приведению в соответствие национальной и европейской

рамки квалификаций. Работа была закончена в 2010 г. и осуществлялась, в том числе, посредством участия в проекте Леонардо да Винчи «EQF network testing». Несмотря на стремление разработчиков скрупулезно установить соответствие между французскими и европейскими уровнями, что называется «тютелька в тютельку», этого не получилось. Основные трудности, с которыми столкнулись разработчики, касались непосредственно структуры и содержания национальной рамки. Ее дескрипторы были разработаны в дискурсе рынка труда, тогда как дескрипторы европейской рамки начинались со «знаний». Французская специфика состояла и в том, что национальная 5-уровневая рамка не позволила даже самым низшим ее уровням найти соответствия с 1-м и 2-м уровнями 8-уровневой европейской рамки. Дело в том, что во Франции никакой, даже самый низший уровень квалификации не может быть ниже уровня, который определен Министерством образования. При этом существовали некоторые трудности, касающиеся традиционно сложившейся во Франции системы исчисления уровней. Самый высший – это первый, затем счет идет по убывающей. Особого решения потребовали поиски соответствия, касающиеся сравнения квалификаций среднего медицинского персонала, дипломы которого во Франции очень высокого уровня. Также специальное решение потребовалось для позиционирования национального диплома мастера, находящегося в ведении Промышленно-ремесленной палаты. Несмотря на то, что национальная рамка расположила его на 3-м уровне, соответствие ему нашлось на 6-м уровне европейской рамки. При этом было принято решение, что за основу принимаются европейские дескрипторы (знания, умения, компетенции) с элементами национальной интерпретации. В процессе согласования квалификаций были обнаружены возможности в разных профессиональных контекстах использовать разные наборы дескрипторов, причем даже разных уровней квалификации. В основном это касается согласования между 3-5-м уровнями. Уровни 7 и 8 RQF однозначно соответствовали второму и третьему циклу высшего образования во Франции в контексте Болонских рекомендаций и национальной стратегии LMD развития высшего образования в стране.

Таким образом, сопоставление состоялось. Национальная квалификационная рамка представлена в соответствии с RQF в таблице 3.

Таблица 3

Соответствие национальной и европейской рамки квалификаций

RNCP	RQF
1	8
1	7
2	6
3	5
4	4
5	3
Нет эквивалента	2
Нет эквивалента	1

Хотелось бы также остановиться и на реальной практике международного сотрудничества Франции в области профессионального образования. Так в октябре 2008 г. в Берси под Парижем прошел беспрецедентный по масштабам форум учащихся системы ПОО Франции и Европы. В форуме приняли участие 12500 учащихся из 27 стран ЕС, члены французской постоянно действующей ассамблеи при Ремесленной палате (АРСМ), члены художественной палаты, педагогическое сообщество, члены правительств и чиновники ЕС высокого ранга – Кристин Лагар и Эрве Новели. Участников приветствовал президент Н. Саркози, который предложил сделать девизом форума в Берси мобильность ПОО.

Обсуждаются вопросы расширения вертикальных рамок программы Еразмус, которая должна быть сориентирована не только на студентов, но и на учащихся профессиональных учебных заведений. На повестке дня – организация ученических обменов в таких специализациях, как художественный промысел, коммерция, гостиничное дело, строительство, сфера обслуживания и т.д.

Дело в том, что во Франции малый и средний бизнес в области ремесленного производства является одним из самых динамично развивающихся секторов промышленности и сельского хозяйства. В структуре национальной системы ПОО прочное место занимают центры производственного ученичества (CFA) наряду с профессиональными лицеями (LP). Именно они удовлетворяют потребность в профессиональных кадрах. Именно эти учебные заведения оказываются в зоне повышенного внимания форума в Берси. Было заявлено, что, несмотря на участие Франции в европейской программе «Обучение и образование на протяжении всей жизни 2007-2013» (FTLV), проведение общенациональных реформ системы ПОО, для вышеназванных учебных заведений существуют большие проблемы в

области внедрения ECVET, что затрудняет прозрачность, сопоставимость результатов обучения и тем самым затрудняет процесс мобильности. Для решения обозначенных проблем европейский союз малых и средних ремесленных предприятий (UEAPME) в лице председателя комиссии UEAPME по профессиональному образованию и подготовке Алена Грize (Франция) предложил ряд мер, касающихся согласования учебных планов учебных заведений ПОО, разработки критериев эквивалентности дипломов, что должно активизировать процесс мобильности учащихся ПОО [9].

Таким образом, была предложена точечная стратегия, направленная на «прицельное» совершенствование системы ПОО в отдельных странах и регионах в зависимости от потребностей выхода на международный уровень сотрудничества. Регионализация мобильности становится во Франции ведущим трендом в реализации Копенгагенского процесса и характеризует тенденцию к децентрализации международного сотрудничества.

Результатом данной стратегии явился договор между австрийской, болгарской сторонами и CFA департамента Эндр и Луара (Indre-et-Loire). Речь идет о подготовке специалистов в области кондитерского дела и хлебопечения. Этот договор был заключен не случайно. Департамент верхней Луары исторически знаменит своим кондитерским производством, пекарнями и кондитерами, а также связанными с этим достопримечательностями, например, музеем сахара. Венская традиция кондитерства равно, как и болгарская культура производства сладостей, явились прочным фундаментом в развитии сотрудничества в подготовке специалистов в данной области с выходом данной деятельности на межгосударственный уровень. Это явно положительная тенденция в децентрализованном процессе развития французских территорий. Экономические традиции регионов зачастую тормозят профессиональную мобильность и во многом не отвечают современным запросам молодежи в области профессионального образования. Наш пример показывает, что ситуация постепенно меняется в лучшую сторону.

Сотрудничество между сторонами было осуществлено на основе программы Леонардо да Винчи, которая направлена на содействие трансграничному профессиональному обучению. Для проходящих профессиональную подготовку или уже закончивших ее предоставляется возможность углубления своих знаний за границей. Такая возможность предоставляется и преподавателям, которые в рамках проектов по обмену знакомятся с системами и практикой ПОО в других странах ЕС. При этом проекты организуются не самим ЕС, а учреждениями или организациями в конкретных

странах. Затем они получают финансирование из Брюсселя. В рассматриваемом случае это предполагало партнерское участие не только субъектов ПОО, т.е. учащихся и педагогов СФА, но и представителей промышленных предприятий, задействованных в программе европейской мобильности ПОО. Политическое и экономическое руководство обеспечивается на уровне ЕС, региональных административных органов каждой из стран, представителей ремесленных палат и администрации проекта Леонардо да Винчи. На уровне департамента Эндр и Луара была обеспечена вся инфраструктура реализации соглашений: кампус для проживания делегаций, производственные площадки предприятий с самыми высокими рейтингами производства и качества продукции. Информация о возможностях и путях реализации сотрудничества была размещена на порталах www.europaver.net; www.apprentienurope.fr.

Учащимся СФА, как и производственным подмастерьям, стремящимся получить дипломы III и IV уровней в соответствии с EQF (французский уровень 5–4: CAP, BP, BAC PRO), предлагалось пройти часть обучения (от двух недель до трех месяцев) в аналогичных учебных заведениях стран-партнеров. Этот период обучения включал и время производственного обучения. Результаты обучения в установленные сроки в соответствии с общеевропейскими соглашениями по ПОО накапливаются, переводятся и признаются.

Количественные показатели изменений системы ПОО во Франции в сторону мобильности говорят о следующем. Ежегодно в стране насчитывается порядка 400000 учащихся системы ПОО. Каждый год 1000 французских учащихся ПОО, стремящихся к получению дипломов III (30% учащихся), IV (70% учащихся) уровня EQF, выезжают за рубеж и проходят часть обучения в странах-партнерах. Более трети из них получают стипендию. 500 человек ежегодно принимает Французская сторона. Среди стран-партнеров: Германия, занимающая 30% сотрудничества в области мобильности ПОО, Великобритания (20%), Италия (15%), Испания (15%), Финляндия (6%). Наиболее востребованные направления подготовки – кулинария (26%), пищевая отрасль (24%), обслуживание населения, мода, красота, медицина (20%), автомобильный транспорт (15%), художественный промысел (9%), дерево и металлообработка (4%), строительство (2%).

Таким образом, очевидно: Франция активно участвует в Копенгагенском процессе, реализуя общеевропейские принципы и рекомендации в области ПОО. Сотрудничество главным образом осуществляется со странами-партнерами, которые граничат с Францией, что облегчает передвижение и

сокращает время перемещения. Однако искомого количественного показателя, который обозначен в Стратегии 2020, она пока не достигла. Это открывает новые горизонты для активизации данной деятельности.

Литература

1. Мангер Т.Э. Диверсификация системы непрерывного образования в социокультурной сфере: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тамбов, 2008. – 24 с.
2. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза. 2006 2005 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html> дата обращения: 30.09.2014
3. Коулз М., Олейникова О.Н., Муравьева А.А. Национальная система квалификаций. Обеспечение спроса и предложения квалификаций на рынке труда. М.: РИО ТК им. А.Н. Коняева, 2009. – 115 с.
4. Обучение на протяжении всей жизни в условиях новой экономики: Доклад Всемирного банка. Предисловие к русскому изданию. М.: Алекс, 2006.
5. Олейникова О.Н. Европейское сотрудничество в области профессионального образования. Копенгагенский процесс. М.: Центр изучения проблем профессионального образования, 2004. – 70 с.
6. Орехова Е.Я., Полунина Л.Н. Стратегии модернизации образования в глобальном мире/ Университеты мира как центры научных исследований: Материалы Международной научно-практической конференции, 2013. С.66–70
7. Raff D. What is the evidence for the impact of National Qualifications Frameworks/ Comparative Education. 2013. С. 143–162
8. Young M. F.D. National Qualifications Frameworks as a Global Phenomenon: A comparative perspective. Journal of Education and Work, 16:3, 223-237. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.tandfonline.com/loi/cjew20> дата обращения: 30.09.2014;
9. Assemblée permanente des chambres de métiers (APCM) [Электронный ресурс]. URL: <http://creation-reprise.artisanat.fr> дата обращения: 30.09.2014
10. Le Journal officiel de l'Union européenne (JO) C 100 du 30.04.2009, p. 140. [Электронный ресурс]. URL: publications.europa.eu/official/index_fr.htm дата обращения: 30.09.2014

РЕФОРМЫ ОБЩЕГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОСЛЕДНЕЙ ТРЕТИ XX– НАЧАЛЕ XXI ВЕКОВ ВО ФРАНЦУЗСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

В данной статье представляются в исторической ретроспективе реформы общего школьного образования последней трети XX–начала XXI веков во Французской республике. Рассматриваются их особенности. Даются прогностические оценки их развития в современном образовательном мировом пространстве в условиях глобализации.

Целью данной статьи является рассмотрение школьных реформ, проходящих во Франции в последней трети XX–начале XXI веков, с точки зрения определения их особенностей, специфики и прогнозирования дальнейшего развития в современных условиях жизнедеятельности французского общества. В этой связи необходимо отметить, что образовательная система Франции имеет весьма длительную историю своего развития. В своем современном виде она насчитывает около 15 млн. учащихся. Система начала формироваться в 60–70-х гг. XX века, когда достаточно разрозненные учебные учреждения и организации начали приводиться к типологическому единообразию, в эту систему были включены начальные школы, колледжи (*collèges*) и лицеи (*lycées*). Начиная с 70-х гг. XX века центром приложения усилий по развитию образования во Франции стало дошкольное образова-



О.Н. Мачехина

Ключевые слова:

общее образование, средняя школа, бакалавриат, реформа, децентрализация, профессиональное обучение, адаптация обучающихся, глобализация.

ние, результатом чего стал 100-процентный охват различными формами обучения детей в возрасте 3–5 лет. В свою очередь, уже в 1967 году школьное обучение стало обязательным для детей и подростков от 6 до 16 лет [7, p.36].

Рассматривая структуру французского образования, следует отметить, что в настоящее время в стране насчитывается около 60 000 начальных школ, охватывающих учащихся на протяжении первых пяти лет систематического образования. Первые три года (CP – *cours préparatoire* – и CE1/CE2 – *cours élémentaire 1* и 2) призваны заложить фундамент основных учебных умений и навыков. Следующая стадия – CM1/CM2 (*cours moyen 1* и 2) ведет детей до конца начальной школы и возраста 11 лет.

Общее обучение разделено на две последовательные стадии, именуемые во Франции циклами. С 11 до 15 лет почти все дети теперь посещают колледж, который начинается с обучения в шестом классе (*sixième*) и заканчивается обучением в третьем классе (*troisième*). При этом начиная с 1975 года в колледж принимают всех учеников независимо от уровня их способностей или учебных успехов. После третьего класса, они продолжают обучение в лицее (*lycée*), который может быть общим, техническим или профессиональным. На этом этапе учеников готовят к соответствующим экзаменам и аттестационным процедурам, по результатам которых получается степень бакалавра (*baccalauréat*), что происходит, обычно, в возрасте 18 лет [4, p.41].

При этом необходимо отметить, что решение о переводе учащегося из класса в класс принимается посредством процедуры, включающей согласование этого вопроса между школой (учителя, административный и вспомогательный штат), семьями и самими учащимися. Хотя ведущую роль здесь играет мнение учителей, окончательное решение принимается коллегиально на так называемом совете класса, в который входят представители учеников, учителей и родителей. Однако и оно может быть обжаловано родителями или самим учащимся. В каждой школе присутствуют специальные консультанты, которые призваны помочь ученикам, родителям и учителям разрешить любые проблемы, с которыми они могут столкнуться при принятии «окончательного вердикта» о переводе учащегося. Особенную важность этот вопрос приобретает относительно перевода учащегося в третий – последний класс колледжа и в то же время первый класс, где есть возможность выбора предметов и курсов для изучения, тогда как на предыдущих стадиях такая возможность имеется только в отношении иностранных языков [5, p.103].

Подавляющее большинство учащихся во Франции обучается в школах,

которые курирует Министерство Национального Образования. Однако приблизительно 100 000 учащихся, страдающих от различных нарушений, обучаются в школах специального типа, действующих под эгидой Министерства здравоохранения. В то же время, около 200 000 учащихся идут в сельскохозяйственные лицеи, проходят технические и профессиональные курсы. Наконец, около 300 000 учащихся, в возрасте старше 16 лет, проходят обучение по специальности прямо на рабочем месте, что предусматривает заключенный ими специальный трудовой договор, который начиная с реформы 1987 года может применяться ко всем типам профессиональной квалификации [11 p.145–148].

Рассматривая эволюцию организации общего школьного образования во Франции на протяжении последней трети XX века, необходимо отметить, что наиболее глубокая основа её формирования находится в республиканской традиции сильной централизации общества.

Применительно к образованию это выражается в понимании образовательного процесса как средства социализации личности, что непосредственно является задачей школьной системы, которая не только осуществляет обучение знаниям, но готовит будущих граждан Республики. Поэтому основная ответственность за организацию и функционирование системы образования лежит на государстве. Правительство, таким образом, сохраняет за собой фундаментальные полномочия относительно определения и осуществления образовательной политики и национальных образовательных учебных планов. Государство в то же время продолжает обеспечивать приблизительно две трети общего финансирования системы образования преимущественно потому, что платит учителям, но также обеспечивает и различные формы финансовой помощи, такие как: стипендии, бесплатные учебные пособия для нового учебного года, гранты, проекты и т.д. [9].

Именно государство ответственно за подготовку, трудоустройство и оплату труда учителей, большинство которых является государственными служащими, получившими университетское образование в области педагогики и образования. С 1991 года эту функцию выполняет «Университетский Институт Подготовки Учителей» («Instituts universitaires de formation des maîtres» (IUFM) [10].

Именно здесь будущие учителя начальной и средней школы проходят полный курс обучения и осваивают комплекс необходимых для их дальнейшей профессиональной деятельности знаний, умений и навыков. Обучение длится пять лет и рассматривается как пост-бакалавриат (post-baccalauréat).

Ещё в начале XIX века диплом бакалавра был символическим нацио-

Реформы общего школьного образования ... |

нальным дипломом, подтверждением успешного завершения среднего образования и олицетворением возможности поступления в университет для получения высшего образования. С начала XX века Франция также стала активно развивать государственное профессионально-техническое образование (*scholarizing apprenticeships*), то есть устанавливала профессиональные квалификации, которые могут быть достигнуты по результатам обучения в средней школе. Подтверждением этого становится получение *профессионального патента* (*brevet d'enseignement professionnel*), подтверждающего завершение надлежащей подготовки в диапазоне технических навыков, требуемых в торговле, коммерции, специальной промышленной, административной или социальной сфере.

Важной тенденцией развития французского общего школьного образования с 80-х гг. прошлого столетия стала децентрализация. Целью этого процесса было внедрение в образовательную сферу большего разнообразия и более гибкой организации. По сути – реформы, большой вес административных полномочий в области организации и управления школьным образованием передавался региональным и местным властям, но тем не менее их деятельность в этой области непосредственно контролировалась «Национальным министерством просвещения». В этих условиях менялась и система финансирования образования, которое в результате реформы приобрело следующий вид: каждый год, *recteurs d'académie* (по сути, комиссары по вопросам образования), ответственные за школы в каждой из 30 областей (*académies*), получают из государственного бюджета единую денежную сумму по каждому пункту расходов, заложенных в бюджет, которые в дальнейшем они сами ассигнуют различным средним образовательным учреждениям. С 1999 года модель децентрализации управления была реализована и относительно кадров образования, где ректорам академий была присвоена новая важная обязанность – обеспечивать продвижение учителей по служебной лестнице и их переводы между школами в пределах их *académie* [3].

На низовом уровне (*niveau inférieur de gestion de l'éducation*) децентрализация обеспечила для учительского сообщества и руководства конкретными школами большую свободу и пространство для маневра. В этом ракурсе колледжи и лицеи стали местными учреждениями государственного образования (*EPL – établissements publics locaux d'enseignement*), являющимися юридическими лицами, обладающими финансовой автономией. На протяжении последующих десятилетий они постепенно приобретали еще большую образовательную автономию, в рамках которой каждая общеобразовательная школа составляет свой собственный «проект развития», отражая в

нем своё видение реализации национальных целей образования и учебных планов. Такая практика позволяет им лучше учитывать непосредственные потребности учащихся и сообразно им организовывать учебный процесс.

«Законы о децентрализации образования 1982 и 1983 годов» также значительно увеличили роль местных властей, региональных, муниципальных и общественных («коммунных»), которые обладают существенными собственными бюджетами. Сегодня они финансируют около 20 % общей стоимости национального образования в целом. Каждый уровень местных властей отвечает за конкретный уровень образования, а именно:

– **Коммуны** ответственны за обеспечение здания для общеобразовательной школы, его оборудование, обслуживание и оплату сотрудников, не относящихся к преподавательскому составу.

– **Департаменты** отвечают за строительство, оборудование и обеспечение работы колледжей и финансирование системы школьного транспорта.

– **Регионы** выполняют те же самые обязанности в отношении лицеев и способствуют планированию образования, формируя региональный учебный план и утверждая образовательную инвестиционную программу [7,р.41].

В последние несколько десятилетий произошли огромные изменения в количестве учащихся во французской системе образования. В 60-х гг. внезапное широкое открытие доступа к общему среднему образованию для всех детей привело к настоящему взрыву количества учеников в общеобразовательных школах (колледжах). В 1985 году была провозглашена цель: «Добиться 80 % получения диплома бакалавра среди молодых людей!». И к концу XX века, будучи подтвержденной в Законе от 27 июля 1989 года, эта декларация стимулировала повторный приток учащихся в общеобразовательные школы, сделав это образование более доступным для значительно большинства молодых людей.

Сегодня около 70% молодых людей получают общее среднее образование в школах, которыми управляет Национальное Министерство просвещения, в сельскохозяйственных лицеях или посредством профессионального ученичества. Это количество фактически удвоилось за 15 лет – с 1985 по 2000 гг., уквеличившись особенно в отношении тех молодых людей, которые проходят технологические и профессиональные курсы.

В 2000 году из выпускников, получивших степень (диплом) бакалавра, у 30% был технологический профиль, 18% – профессиональный и у 52% – общий [9].

Закон от 27 июля 1989года также включал другую главную цель, уста-

Реформы общего школьного образования ... |

навливая принцип: «прежде, чем покинуть систему образования и независимо от их уровня успеха, всем молодым людям нужно предложить профессиональное обучение». Это стало действительностью с принятием «Пятилетнего закона» в декабре 1993 года, который был направлен на обеспечение профессиональной подготовки и профессионального обучения, непосредственно зависящих от деятельности общеобразовательных школ [6].

В этих условиях результатом такого активного развития системы образования стало резкое снижение количества учащихся, отчисляемых из общеобразовательных школ по разным причинам или оставляющих образование не законченным по собственной воле. Так в 60-х гг. XX века количество молодых людей, не получивших законченного школьного образования, составляло 30%, тогда как к концу века благодаря совместным усилиям это количество было снижено в 3 раза – до 10% [9].

Содержательно французская школа к концу XX века основывалась на парадигме, в рамках которой признавалось, что после десяти лет обязательного образования система должна гарантировать, что учащиеся приобретут не только академические знания, но и профессиональные навыки для того, чтобы даже маленькая часть молодых людей не оставляла школу плохо подготовленной к взрослой жизни или военной службе.

Таким образом, можно констатировать, что к концу XX века французская система образования приобрела свои характерные черты, которые отличают её и сегодня.

Во-первых, это появление массового общего образования на более высоком уровне, за счет чего существенно поднялся уровень обучения подрастающих поколений, что оказало воздействие на повышение уровня образованности населения в целом. Дети, посещающие сегодня начальную школу, могут быть уверенными в том, что они продолжат свое образование до 19 лет, то есть на три года больше, чем их родители.

Во-вторых, необходимо отметить, что сегодня уже 60% учащихся заканчивают своё общее образование получением степени бакалавра, по сравнению с 24% четверть века назад.

В-третьих, в то же время на протяжении 70 – 80-х гг. прошлого века демографическая обстановка во Франции существенно осложнилась, что проявилось в сокращении рождаемости, которое и привело к общему уменьшению количества учащихся в общеобразовательных школах. Это привело к осязаемому повышению качества образования, о чем свидетельствуют цифры, приведенные выше.

Это и неудивительно, так как на протяжении третьей четверти XX века на каждого педагога в общеобразовательных учреждениях приходилось 35 учеников, тогда как к концу века – 22 ученика.

Такие события в развитии образовательной системы Франции последовательно открыли двери колледжей, а после – и лицеев подавляющему большинству молодого поколения страны. Они обеспечили доступ к образованию новым категориям учеников, особенно тем, которые находились в невыгодном положении по происхождению и не могли ранее достигнуть высоких уровней образования и обучения. Но такая демократизация выявила новую проблему – проблему необходимости гарантировать общее образование и одинаковые возможности успеваемости всем молодым людям независимо от социальных обстоятельств их жизни.

В этих условиях аналитики в начале нынешнего века стали всё более и более громко утверждать, что большие достижения и позитивный прогресс, который приобрела французская система образования к началу XXI века, начинают постепенно, но уверенно маскировать такую социально-образовательную проблему, как «ядро неудачников» – определенную категорию учащихся, которые терпят в школе неудачу за неудачей, что, зачастую, обнаруживается в течение первых нескольких лет обучения [12, p.187].

Ранее система французского образования, в основном, пыталась стимулировать таких детей путем воздействия на них в пределах ученического коллектива, навешивая на них ярлыки «тормозящих класс», бойкотируя и т.п. Содержательно с проблемами этого «ядра» никто не разбирался, и поэтому поиска путей исправления этой ситуации просто не велось. Ситуация кардинально изменилась в 1997 году, когда было проведено первое национальное исследование неуспевающих учеников, которое выявило поразительную для общего позитивного пафоса развития французского образования картину. В этот год, на первом году колледжа(6-й класс) около 15% детей испытывали серьезнейшие проблемы с чтением текстов и усвоением информации, более того – около 4% учащихся первого года, вообще, оказались малограмотными. Позже наличие и сохранение этого «ядра» было подтверждено при выполнении образовательных тестов молодыми новобранцами при поступлении на воинскую службу во французские вооруженные силы [7, p.56]; [8].

Решение этой проблемы руководство французской системы образования усмотрело во введении специальной системы тестирования, которая выявляла бы проблемных учеников на первом году колледжа, то есть в 11 лет. Она также призвана гарантировать не только подлинное равенство до-

стуга учащихся к коллегам и лицам, но и идентичность шансов добиться успеха на каждом уровне. Это требует оказания существенной образовательной и психологической поддержки детям, испытывающим затруднения в учебе, чтобы не позволить им скатиться в «ядро неудачников».

Главной тенденцией развития французской школы начала XXI века стало повышение адаптируемости системы образования к вызовам и трендам. Реализация этого направления осуществлялась и осуществляется сегодня за счет придания большей гибкости образовательному процессу. Отправным моментом здесь стали существенные изменения, внесенные в общеобразовательное обучение, продиктованные изменениями национально-демографического состава учащихся. В группах дошкольной подготовки общеобразовательных школ стало появляться всё больше и больше детей, для которых французский язык не был родным и которым необходимо было его осваивать. Поэтому на передний план была выведена проблема обеспечения равной успеваемости детей с несоответствующими начальными уровнями освоения языка, учебных умений и навыков. Проблема решалась с помощью специализированных дополнительных занятий с такими детьми, чтобы повысить их уровень освоения французского языка и обеспечить им возможность равным образом с другими успевать в обучении.

Эта же проблема стоит сегодня и перед колледжами, которые вынуждены посещать все учащиеся без исключений. В результате преподавательское сообщество колледжей сталкивается с задачей обеспечения одинакового стандарта образования для всех учеников, по необходимости приспособивая его к детям, которые могли обучаться ранее в системе совсем других стандартов или иметь скромные успехи в начальной школе. Для решения этой проблемы у колледжей сегодня есть необходимые дополнительные ресурсы, чтобы обеспечить, по крайней мере, два часа в неделю в 6-м классе для «доведения» учащихся до необходимого уровня или для возможности предоставить отстающим повторное контролируемое обучение в 6-м и 5-м классах.

Важным компонентом решения этой проблемы выступают также специальные методы обучения, пробуждающие интерес учеников к образованию и создающие условия для их самостоятельной работы и личностного роста. Они используются в новых, более разнообразных и взаимосвязанных учебных планах, включающих уроки, на которых предусмотрено специальное обращение к затруднениям, испытываемым некоторыми учащимися в учебном процессе. Точно так же в лицеях на каждого учащегося, испытывающего затруднения с языком или математикой, выделяется два часа

оплаченных дополнительных занятий, решение о предоставлении которых принимает учитель совместно с учащимися.

Вместе с тем, нельзя не отметить, что важным направлением развития французской системы школьного образования в первое десятилетие XXI века стало повышение самостоятельности работы учащегося, объем которой возрастает ближе к концу обучения. Так, на последних годах обучения в лицее введены модульные курсы по выбору учащегося, а основной формой индивидуальной учебной деятельности выступает самостоятельная контролируемая работа (TPE – travaux personnels encadrés), введенная с осени 2000 года для учащихся, получающих общий диплом бакалавра.

Не менее важной тенденцией, свойственной, впрочем, для системы образования в глобальном измерении, стал вопрос о связи подготовки, получаемой в общей средней школе, с последующей профессиональной и жизненной траекторией учащегося. Длительное время во французской школе господствовало представление, что учащийся, получивший диплом бакалавра, априори готов к продолжению образования в университете, началу своей трудовой деятельности или поступлению на службу в армию.

Однако в середине 90-х гг. XX века, впервые на национальном уровне, было заявлено, что это далеко не так. По результатам национального исследования было констатировано, что во многом французский бакалавриат является источником безработицы. [3]

Анализ взаимодействия образовательной системы и рынка труда, который французские исследователи вели на протяжении конца XX – начала XXI веков, показал, что наилучшие стартовые возможности на рынке имеют те, кто получил образование в дорогих частных школах (*grand école*), отличающихся большим конкурсом, или те, кто полностью окончил университетский курс. По данным исследования, в начале нашего века на французском рынке труда те бакалавры, которые начали свою трудовую деятельность сразу после окончания лицея, в 5 раз реже занимали руководящие посты на предприятиях и в организациях, чем выпускники частных школ или университетов [1,р.7].

Такие факты, на взгляд аналитиков, констатировали невысокую «стоимость» бакалавриата как такового на рынке труда и добавили ещё одну проблему в копилку трудностей французского образования. Пытаясь её решить, государственное руководство национальной системы образования ввело в действие широкую систему курсов и программ повышения квалификации, придав всему этому идеологическое обоснование, провозгласив XXI век веком непрерывного образования (*l'éducation tout au long de la*

vie). Смысл этой философии заключается в том, чтобы предложить второй шанс, уменьшив или исправив наследство несоответствующего требованиям рынка базового образования. Однако практика показала несостоятельность этих попыток, ибо никакие тренинги и семинары, как выяснилось, не восполняют недостатки образования, полученного на протяжении более 10 лет. Вместе с тем не могут они и обеспечить достаточной подготовки для прохождения процедуры подтверждения профессиональных успехов, установленной законами 1985 и 1993 годов. Таким образом, в 2008 году только 12 000 человек из всех слушателей, прошедших курсы, тренинги и семинары повышения профессиональной квалификации, число которых исчисляется сотнями тысяч, смогли подтвердить повышение уровня своей профессиональной подготовки. При этом практически все они проходили повышение квалификации на базе университетов, а не каких – либо центров и т.п. [2].

Подводя итог, следует констатировать, что за период с 70-х гг. XX века до конца первого десятилетия XXI века французская школа прошла большой путь развития. Не все проблемы были решены целенаправленным руководством воздействием органов управления образованием, равно как и не все Проекты и Программы привели к решению задач, для которых они формировались и реализовывались. Тем не менее, рассмотрев путь развития французской школы с 70-х гг. прошлого столетия до первого десятилетия нового века, видим, что генеральной линией развития французского образования в указанный период является повышение его соответствия интенсивно меняющейся окружающей социально-политической и культурно-демографической среде.

Литература

1. Analyse des trajectoires des élèves selon leur cheminement scolaire et leur insertion sur le marché du travail. Paris, la Bibliothèque nationale, 2007, с. 7.
2. BERNIER Philippe Droit de la formation et des compétences Liaisons éditeur, 2011.
3. Corbett, Anne, and Bob Moon, eds. Education in France: continuity and change in the Mitterrand years 1981-1995. Routledge, 2002.
4. Daniel Vitry Collèges et lycées : évolution par type d'établissement / Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. Paris, 2009, p. 41.
5. Eric Maurin, La nouvelle question scolaire, Seuil, 2007, p. 103.
6. <http://circulaire.legifrance.gouv.fr/index.php>

7. ISC educational review. Faringdon, UK, 2014.
8. Journées d'appel de préparation à la défense bulletin. Paris, 2011.
9. LE BULLETIN OFFICIEL DE L'EDUCATION NATIONALE. Онлайн документ: <http://www.education.gouv.fr/pid285/le-bulletin-officiel.html>
10. Le portail des IUFM Онлайн документ: <http://www.iufm.fr/>
11. Prost A. Une histoire des collèges (III): la réforme : quels murs et quels maîtres ? dans Id., Regards historiques sur l'éducation en France (xixe-xxe siècles), Paris, 2009, p. 145-148.
12. Regards historiques sur l'éducation en France (xixe-xxe siècles), Paris, 2009, p. 187.



Т.Н. Бокова

Ключевые слова:

образовательная система в США, альтернативная школа, чартерная школа, привилегированность, качество знаний.

ЧАРТЕРНЫЕ ШКОЛЫ КАК ФОРМА АЛЬТЕРНАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В США

В статье охарактеризованы особенности организации обучения в чартерных школах, соотнесены государственные ожидания, возложенные на них, со стратегиями финансирования и формирования контингента учащихся. Доказано, что чартерные школы занимают особое место в системе среднего образования и являются одной из основных форм современного альтернативного образования в США. Социальная миссия и широкий спектр образовательных подходов существенно отличают чартерные школы от традиционных школ, которые испытывают влияние реформ, инициированных альтернативными школами.

Понятие «альтернативное образование» в США обычно используется в двух случаях: при определении школ для детей с ограниченными возможностями и для определения нетрадиционных государственных и частных образовательных программ, доступных родителям и ученикам по выбору, что соответствует нашему пониманию альтернативных школ. Важно заметить, что для США это не новое понятие, эти программы – от программ для обычной школы до программ одной школы или одного класса – начинали развиваться с конца 1960-х и выросли из нескольких изолированных инноваций в обществе в образовательную ре-

форму, включающую в себя миллионы учеников. В 70-80-х годах прошлого столетия было создано большое количество специализированных школ и других школ «по выбору», чтобы избавиться от разделения общества по расовому признаку. Идея была проста: в дополнение к районным школам, семьи могли выбрать школу специализированную или магнитную школу (с углубленным изучением таких областей, как технологии, математика, наука или искусство). «Если вы думаете, ходить по магазинам, выбирая кроссовки – сложно, попробуйте выбрать правильную школу» – такая реклама присутствовала на листовках по выбору школ в Бостоне или «Если вы заканчиваете 8-й класс, вы можете ходить по магазинам и выбирать, чтобы «купить» лучшую школу для вас» [3]. В начале XXI в. более 15% школьников, обучающихся в системе государственного образования в Соединенных Штатах, посещали государственные школы по выбору.

М.А. Рэйвид оценивает альтернативные школы как передовую образовательную реформу, которая отражает безусловный уход от программных, организационных и поведенческих уставов, тормозящих улучшение школы [7, с 26]. Более того, многие реформы, которые сейчас проводятся в традиционных школах – сокращение старшей школы, отбор учеников и преподавателей, превращение школы в сообщество, расширение прав и возможностей сотрудников, активное участие учащихся, объективная (аутентичная) оценка – это нововведения, которые были впервые применены альтернативными школами.

На современном этапе в США существует большое разнообразие альтернативных школ: магнитные, ваучерные, пилотные, чартерные и др. Чартерные школы являются самым популярным вариантом школ по выбору в образовательной системе США. Так, в первой декаде XXI в. насчитывалось более трех тысяч чартерных школ в 40 штатах и округе Колумбия, и правительство намеренно увеличивало их число. За прошедшие пять лет количество учащихся чартерных школ США возросло на 70%. В некоторых городах темпы роста были особо высоки: в чартерные школы поступило 25% учащихся в Дейтоне, штате Огайо, и почти 25% в Вашингтоне, округе Колумбия, в Канзас-Сити и штате Миссури. Под *чартерными школами* подразумеваются государственно-независимые школы, работающие на контрактной основе, возникшие на базе общественных и получившие лицензию («хартию») на право оказания образовательных услуг и самостоятельного распоряжения ресурсами, а взамен – гарантирующие более высокое качество обучения и большую гибкость в организации в обмен на большую подотчетность за персонал, бюджет и учебные программы [4].

Чартерные школы как форма альтернативного образования в США

Сложно утверждать, что чартерные школы являются государственными или частными, так как в США термин «государственная школа» двусмыслен. Если опираться на то, что школа считается государственной, когда она доступна для поступления, то чартерные школы тоже будут считаться муниципальными. Под эту трактовку также попадают и частные и религиозные школы, поскольку они финансируются государством. Возможно, школа должна рассматриваться как государственная, если она открыта для всех студентов и не участвует в выборочном отборе. Однако и в государственных школах селективный отбор является главенствующей задачей.

Важно отметить следующее: несмотря на тот факт, что сторонники традиционных школ настаивают на том, что это школа для привилегированных учеников, чартерная школа не имеет права свободно выбирать учащихся на основании их способностей или по каким-либо другим признакам. Специализированным школам и магнитным школам разрешается проводить отбор среди тех студентов, которые подали заявки. Чартерным школам, напротив, запрещается производить открытый отбор, и необходимо использовать лотерею, если количество желающих превышает предложенные места. Школьники зачисляются только на конкурсной основе на определенное количество мест. Школа может потерять лицензию за недостаточное количество учащихся, может быть закрыта правительством при наличии каких-либо нарушений или за неуспеваемость учащихся, даже если это устраивает их самих. По этим причинам чартерные школы, хотя и ориентированы на децентрализацию, они тщательно регулируются рынком, именно поэтому их можно считать «квази-рынком» в образовании.

Наиболее значимым аргументом в пользу чартерных школ выступает наличие обширной вариативной академической программы. Самый популярный образовательный подход – фокусирование на точных науках, технологии, инженерии и математике (STEM – Science, Technology, Engineering, and Mathematics), которые всегда были слабым местом в США. Другой популярный подход – это фокусирование на базовых, основных знаниях (Core Knowledge). Он предлагает обширное и глубокое понимание академической программы по литературе, истории, точным наукам и другим предметам. В настоящее время особое место занимает виртуальный/онлайн подход к обучению [8, с 3]. Эти подходы имеют возможность реализоваться в чартерных школах благодаря праву на свободное распределение средств и увеличение времени обучения по сравнению с принятыми в традиционных школах 6,5 часами и 180 – дневным учебным годом. Чартерные школы способны пойти на это, поскольку они традиционно не связаны коллективным соглашением

о регламентации учебных часов и разрешенной деятельности. Эти реформы согласуются с данными образовательных исследований, указывающих связь между увеличением времени обучения студентов, времени на задания и возможностью достигнуть более высоких академических результатов. С 2009 по 2012 гг. наблюдалось значительное увеличение этой пропорции в чартерных школах, особенно в плане увеличения школьного дня. Процент чартерных школ, увеличивших учебный год, вырос с 14% до 27, в то время как процент школ с продленным школьным днем поднялся на четверть – с 23% до 48. Самые известные чартерные школы в США, участники программы KIPP (Знания есть сила), отличаются большей продолжительностью дня в сравнении с традиционными школами. KIPPовцы проводят на 67% времени в школе больше, чем школьники обычных школ. Чартерная школа в Бостоне, например, не только предоставляет удлиненный учебный день, но и пансионат [8].

Более того, чартерные школы предлагают студентам более узкую и индивидуализированную обучающую среду. В 2012 г. типичная (средняя) чартерная школа включала 286 учащихся, в сравнении с 475 учениками традиционной государственной начальной школы и традиционной средней школы. Меньший размер чартерной школы обеспечивает ее ученикам больше внимания со стороны преподавателей, поскольку создаются меньшие по размеру учебные сообщества. Чартерные школы стремятся поддерживать малый по сравнению с преподавательским составом учебный аппарат. В результате на 27,1 учителя приходится в среднем 7,5 чиновников, то есть примерное соотношение профессионального аппарата к административному равняется 4:1. Начиная с 2000 г. все учителя чартерных школ в Массачусетсе сдают экзамен по педагогике (Massachusetts Tests for Educator Licensure (MTEL) в течение одного года работы или должны быть сертифицированы для работы в этом штате до устройства на работу в чартерной школе [1, с.11].

Важно заметить, что для улучшения качества образования, в чартерных школах существует дополнительное оценивание. Помимо участия в государственном тестировании, общеобязательном для всех чартеров, многие чартерные школы согласились ввести дополнительные системы оценок и измерений, с помощью которых можно было бы наглядно продемонстрировать хорошую успеваемость учащихся. Участники тестов могли выбрать из предложенных вопросов или дополнить их своим, если не находили подходящего. Чартерные школы почти всегда создаются благодаря стараниям частных лиц, стремящихся найти образовательный подход, наиболее выгодный для учащихся. Государственный чартерный закон рекомендует

Чартерные школы как форма альтернативного образования в США |

таким благотворителям разработать собственный образовательный подход, а не искать в пособиях готовый, как это происходит в государственных школах. Традиционные школы не столь специализированы, поскольку их образовательная программа диктуется сверху. Учащемуся, попавшему на учебу в школу, специализирующуюся на географии, а не выбравшему школу самому, гораздо труднее оценить личностный подход.

Несомненным достоинством чартерных школ является отсутствие расовой дискриминации. Проведя исследования в Нью-Йорке, Чикаго, Филадельфии и Бостоне, Д. Мур и С. Дэвенпорт обнаружили, что «учащиеся с низким уровнем дохода, афроамериканцы, иноязычные, двуязычные и учащиеся с плохой успеваемостью в малой степени представлены в специализированных школах, но сконцентрированы в школах с низким и умеренным доходом» [3]. 31% афроамериканцев обучается в чартерных школах, и только 17% – в общеобразовательных. В Калифорнии афроамериканцы составляют 8% традиционных государственных школ и 16% – чартерных. В Техасе 14% в государственных школах и 39% в чартерных. Исследования в Коннектикуте, Флориде, Иллинойсе, Массачусетсе и Северной Каролине также показывают, что чартерные школы обучают афроамериканцев в равном или даже большем соотношении к белым. Однако на национально-государственном уровне из вида упускался факт, что если чартерные школы располагались в городах непропорционально (там, где концентрация афроамериканцев не такая значительная), то элитарность может и не замечаться, если взять во внимание все штаты. Чтобы разобраться в этой ситуации, Джеймс Форман [3] сравнил расположение чартерных школ с их демографией. В Калифорнии и Массачусетсе, например, концентрация афроамериканцев в школе гораздо выше, чем в близлежащих округах. В Мичигане данные практически идентичны. На национальном уровне – количество выходцев из Латинской Америки в чартерных школах составляет чуть больший процент, чем количество студентов общеобразовательных школ. На государственном уровне картина более сложная, латиноамериканцы недостаточно представлены в чартерных школах в Калифорнии, Иллинойсе, Массачусетсе, в равной степени представлены во Флориде и Техасе и чрезмерно представлены в Коннектикуте.

Анализируя финансирование чартерных школ, можно отметить, что такие школы могут получить финансирование для каждого ученика, выбравшего их учреждение, из государственных средств, что обеспечивает бесплатное обучение. Однако чартерные школы, как правило, получают меньшее финансирование, нежели традиционные государственные шко-

лы. В среднем на \$1800 меньше за каждого ученика. Некоторые стремятся тратить меньше, в то время как другие стремятся обратиться к частному источнику дохода для покрытия разницы. Если более привилегированные родители и их капитал уйдут из районных школ в чартерные, то районные школы будут иметь меньше учащихся, а, следовательно, меньше финансирования. Но есть и другой аргумент – чартерные школы могут достичь лучших результатов с теми же или меньшими деньгами – и это также может привести к сокращению финансирования. Ричард Леоне объясняет: «Хотя и нельзя отрицать тот факт, что текущие расходы и финансирование школ способствует воспитанию малообеспеченных школьников, инновации, связанные с организационно-управленческими изменениями, кажутся особенно привлекательными. Поскольку, в отличие от старого организационно-управленческого строя, они требуют меньших затрат. Таким образом, сторонники таких идей, как – введение ваучеров, выбора, приватизации создание чартерных школ и различных текущих предложений о внесении изменений в системе государственного образования – нашли поддержку у всего государственного сектора»[3]. В чартерной школе в Бостоне финансирование состояло из учета \$9500 на одного ученика в год, но также присутствовало частное финансирование \$3500. Чартерная школа SEED была первой школой-интернатом и предназначалась для малообеспеченных семей из окрестностей. Она была удостоена пожертвованиями Опры Уинфи и Билл Гейтса в размере \$25 млн [1].

Рыночным фактором для чартерных школ является то, что они должны предоставить «продукт» высокого качества, дабы конкурировать на рынке и быть выбранными учащимися. Борьба за благотворительность расширяет это понятие, так как школы конкурируют между собой, чтобы привлечь частные средства. Кроме того, частные «средства» могут лучше определить качество школ, чем это происходит в государственном секторе. А для тех, кто хочет уменьшить влияние правительства в образовании, это лучший выход из ситуации – переложить ответственность за финансирование с общественного на частный сектор. Благотворительность в финансировании чартерных школ играла огромную роль, так как произошло некое дерегулирование, что позволило школам самостоятельно принимать решения, находить творческие образовательные подходы и самим искать источники финансирования. Кроме того, чартерные школы предоставляют возможность учиться детям из бедных семей, и как результат – все большее число бедных родителей и родителей из рабочего класса видят, что их дети получают достойное образование и лучшие условия жизни.

Чартерные школы как форма альтернативного образования в США |

Чартерное движение продолжает расширяться, что способствует многочисленным изменениям, таким как: изменения в расписании, премия учителям за хорошую работу, позитивную рабочую атмосферу и так далее. Чартеры ориентируются на реформы, полезные и актуальные как для учащихся, так и для их родителей. Некоторые из этих реформ, такие как премия за заслуги вышли на политический уровень и даже после некоторого сопротивления со стороны власти были введены в публичных школах, вышли на уровень штата. Тем временем чартерный подход к проблеме выхода из кризиса постепенно находил признание и становился девизом. Как и реформа, касающаяся взаимоотношений учителя и родителя, реформа чартерных школ является реальной альтернативой разработанному чиновниками плану развития традиционных государственных школ. Как и большинству нововведений, чартерным школам потребовалось несколько лет, чтобы разработать наиболее оптимальную программу и занять стабильное место в образовательной системе.

При видимых и несомненных преимуществах чартерных школ необходимо обратить внимание и на их проблемы. Так, при подсчете только тестовых очков традиционные школы оставляли далеко позади чартерные не только в чтении и математике в четвертых и пятых классах, но также в баллах, полученных на выпускных экзаменах. Исследование, проведенное Проектом Национального Исследования Чартерных Школ (The National Charter School Research Project) выявило, что студенты чартерных школ по-разному ориентировались на такие факторы, как оценка и предмет. Исследователи обнаружили, что студенты чартерных средних школ показывали более высокие результаты по чтению и математике, чем студенты традиционных школ [4]. В 2010 г. исследования Института Образовательных Наук (Institute of Education Sciences (IES) также позволили выявить, что школьники из чартерных школ с низким доходом больше преуспевали в математике, чем такие же учащиеся из традиционных школ. С другой стороны, обеспеченные учащиеся средних чартерных школ показали значительно более низкий результат по математике. Исследователи сходятся во мнении, что учащиеся с низким доходом показывают более высокие результаты в математике и чтении, потому что новая образовательная среда помогает им лучше сконцентрироваться на обучении. Исследователи также подчеркивают тот факт, что возможное влияние на результаты учащихся оказали школы, которые они посещали ранее. Они отметили, что в цели исследования не входило получение подобного результата и последующее исследование, возможно, поможет сгладить это недоразумение. В отчете за 2009 г. из Центра Исследования

Образовательных итогов (ЦИОИ) было выдвинуто предположение, что успех учащихся с низким доходом возможен благодаря специфической программе чартерных школ. В итоге – все проведенные исследования не помогли ответить на вопрос, почему малообеспеченные и малозарабатывающие студенты добились наилучших результатов в чартерных школах. Отчет из РАНД корпорации указывает, что студенты из чартерных школ имели традиционно более низкие баллы, чем их коллеги из традиционных государственных школ. Исследователи считают разумным предположить, что чартерные школы (как и любые другие) в первый год работы будут выделяться низкими тестовыми баллами выпускников [6].

Виртуальные чартерные школы, то есть 4,5% всех чартерных школ на 2009-2010 учебный год, изначально всегда показывали более низкий результат. Исследователи также выявили, что, несмотря на более низкие результаты, студенты чартерных школ чаще поступали в вузы, чем их традиционные оппоненты. Исследователи из Нью-Йоркского городского чартерного школьного проекта в 2009г. сравнили студентов чартерных школ Нью-Йорка, отобранных на чартерной школьной лотерее, с теми, кто также участвовал в лотерее, но не был избран. Опрос выявил, что учащиеся, посещающие чартерные школы, значительно сократили существующий разрыв и чаще получали высшее образование. Общим важным выводом является установление уникальности каждой школы, что особенно заметно при сравнении чартерных и традиционных школ. Исследование, проведенное КРЕДО (the Center for Research on Education Outcomes (CREDO) в 2009 г., показало, что штат, в котором расположена чартерная школа, также оказывает влияние на эффективность ее работы. Политика некоторых штатов определенным образом способствовала развитию чартерных школ в благоприятном ключе. Те штаты, которые ограничивали количество дозволенных чартерных школ, имели в результате более низкие показатели развития студентов, чем штаты, которые старались ставить как можно меньше ограничений [2].

Таким образом, чартерное движение является источником многочисленных полезных реформ и могло бы играть важную роль в развитии образования и преодолении образовательного кризиса через введение расширенной образовательной программы, широкого спектра подходов к ученику, повышение уровня тестирования учеников и повышение квалификации учителей. Афроамериканцы и белые так же, как бедные и богатые, равномерно распределены между разными типами школ. На национальном уровне учащиеся как в чартерных, так и в государственных школах показы-

Чартерные школы как форма альтернативного образования в США |

вают равные академические способности. Несмотря на то, что чартерным школам потребовалось несколько лет, чтобы разработать наиболее оптимальную программу и занять стабильное место в образовательной системе. В результате была создана школа, в центре внимания которой находятся учащиеся, которая отвечает всем требованиям и способна удовлетворить нужды учащихся и родителей. Чартерные школы, как и любая другая система школьного выбора, являются подходящим механизмом для реализации столь высоких запросов.

Литература

1. Abdulkadiroglu A, Angrist J, Informing the Debate. Comparing Boston's Charter, Pilot and Traditional Schools. The Boston Foundation, 2009
2. Center for Research on Education Outcomes (CREDO), Multiple Choice: Charter School Performance in 16 States (Stanford, Calif.: Stanford University, June 2009); http://credo.stanford.edu/reports/MULTIPLE_CHOICE_CREDO.pdf.
3. Forman, Jr., James, Do Charter Schools Threaten Public Education? Emerging Evidence from Fifteen Years of a Quasi-Market for Schooling (October 26, 2010). University of Illinois Law Review, Vol. 2007, May 2007; Georgetown Public Law Research Paper No. 921101. Available at SSRN: <http://ssrn.com/abstract=921101>
4. Gleason Ph. et al., The Evaluation of Charter School Impacts (Washington, D.C.: National Center for Education. Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, 2010); <http://ies.ed.gov/ncee/pubs/20104029/pdf/20104029.pdf>.
5. National Alliance for Public Charter Schools, NAPCS Dashboard: Performance Overview (Washington, D.C.: National Alliance of Public Charter Schools, 2012); <http://dashboard.publiccharters.org/dashboard/performance/year/2008>
6. RAND Corporation, Are Charter Schools Making a Difference?(Santa Monica, Calif.: RAND Corporation, 2009).
7. Raywid, M. A., Alternative schools: The state of the art. Educational Leadership, 1994, 52(1), 26–31
8. Survey of America's Charter Schools, 2014. Available at <https://www.edreform.com/2014/01/survey-of-americas-charter-schools/>

ОРГАНИЗАЦИЯ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В США: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В данной статье представлены результаты проведенного автором исторического анализа организации оценки качества образования на примере системы высшего образования в мире и США. Автор рассматривает проблему организации оценки качества образования с точки зрения внешней и внутренней стороны качества и выявляет общие элементы, характерные для американского опыта, которые возможно применить в теории и практике российского высшего образования.

С самых первых дней существования высшего образования одним из важных объектов внимания была область организации оценки качества образования. До сих пор данная область находится в приоритете и активно обсуждается.

Уже во времена Средневековья можно обнаружить зарождение двух противоположных способов организации оценки качества образования. Опираясь на историю, мы будем называть один способ «французской моделью», или внешним управлением и оценкой, а другой – «английской», или внутренним (самоуправлением и самооценкой) [2, p.124].

Примером французской модели является борьба университета Парижа за самостоятельность в начале XIII века. Наместник собора Парижской Богоматери (Нотр-Дам-де-Пари),



А.И. Варламова

Ключевые слова:

система высшего образования в США, организация оценки качества образования, внутренняя и внешняя стороны качества.

действующий от лица епископа Парижского, выражал доминирующую в то время точку зрения о том, что все университеты должны быть духовными заведениями. В соответствии с данной точкой зрения все университеты, считавшиеся высшей формой образования, должны быть интегрированы в церковную структуру и оставаться под ее внешним контролем. Наместник собора Парижской Богоматери, независимый официальный представитель, был назначен управлять университетом Парижа и его преподавателями. Он предоставлял или отзывал лицензию на преподавательскую деятельность в университете, но не имел права определять содержание образовательной программы, что он страстно желал получить. Преподавателям университета очень не нравилась неограниченная власть наместника, и они активно боролись за ее ограничение. И, наконец, была одержана победа: после долгого и ожесточенного конфликта Папа Григорий IX в своей папской булле, известной как Перенс Синтиарум (*Parens Scientiarum*), в 1231 году окончательно лишил наместника собора Парижской Богоматери его неограниченных полномочий управления университетом Парижа [2, pp. 76–84].

В качестве примера английской модели можно привести пример из времен Средневековья университетов Оксфорда и Кембриджа, когда они были автономными, независимыми от внешнего управления. Английские колледжи в те времена имели исключительно внутреннее самоуправление. Учащиеся английских колледжей имели право от неподходящих преподавателей избавляться (увольнять) и пополнять преподавательский состав новыми. Право оценивать качество образования также принадлежало исключительно учащимся колледжей.

Таким образом, французская модель может быть рассмотрена нами как прототип способа управления и оценки качества с точки зрения внешнего контроля, т.к. во французской модели мы можем увидеть «внешнего оценщика», хотя преподаватели имели право решать вопросы наполнения содержания образования, но были подотчетны за это перед этим внешним оценщиком. «Английская» же модель была тем, что сейчас мы называем «коллегиальная» оценка качества, то есть оценка своими коллегами, самооценка. Сами преподаватели решали, чему учить и кто будет это делать. Мы также полагаем, что как французская модель (внешнее управление и оценка), так и английская (коллегиальная внутренняя самооценка), заложены в основу организации любой современной системы оценки качества в сфере высшего образования и являются неотъемлемыми элементами данного процесса.

Два данных аспекта организации оценки качества образования относят-

ся к двум подкатегориям общей концепции качества, играющим центральную роль в высшем образовании. Обращаясь к истории вопроса, мы можем утверждать, что вопросу качества всегда уделялось внимание с двух сторон: внешней и внутренней. Внутренняя сторона – это поиск тех знаний, которые необходимо предоставить студентам в стенах конкретного учебного заведения. Внешняя сторона – это те образовательные услуги, которые данные учреждения предоставляют членам общества. И, как мы видим, уже с самых первых дней своего существования эти две категории организации оценки качества присутствуют в сфере высшего образования.

Университеты и колледжи всегда стремились дать необходимые качественные знания студентам, и в то же время на протяжении столетий учреждения высшего образования реагировали на потребности общества. Они приспособивались к изменяющимся запросам, стараясь «сохранить свою марку» (предоставить качественные знания). Объединяя внешнюю и внутреннюю стороны качества, высшие учебные заведения смогли доказать свою жизнестойкость и по праву заняли одно из лидирующих мест в истории развития общества.

С начала 1980-х годов вопрос организации оценки качества в сфере высшего образования обрел новое дыхание. В Соединенных Штатах Америки возобновились и до сих пор не прекращаются споры о способах и методах организации оценки качества образования. Существуют различные факторы, объясняющие возобновившийся интерес к вопросу организации оценки качества образования. Одним из самых важных является появление разнообразных форм высшего образования. Появление многочисленных форм вызвало вопрос финансирования: кому и сколько давать денег. Здесь сразу же возник еще один взаимосвязанный фактор – лимит финансирования. Сокращение бюджетного финансирования поднимает вопрос качества предоставляемых услуг в сфере высшего образования – в первую очередь финансировать будут те высшие учебные заведения, которые предоставляют качественное образование [6, р.168]. Таким образом, начиная с 1980-х годов внутренняя, а особенно внешняя сторона качества заставила американское правительство большое внимание уделять вопросу организации оценки качества образования, а для этого необходимо было определить и узаконить соответствующие процедуры и механизмы.

Новые механизмы и процедуры оценки качества активно разрабатываются и опробуются в США. Как мы выяснили в ходе нашего исторического экскурса, внешняя сторона качества является одной из движущих сил развития данного процесса. Хотя очень непросто сочетать в данном про-

цессе, с одной стороны, цели государства в отношении национальной системы высшего образования, с другой, качество предоставляемых образовательных услуг в сфере высшего образования. Поэтому в нашей статье мы постараемся вывести ряд общих элементов организации оценки качества образования в США, которые могли бы быть полезны и для нашей страны, и попытаемся дать краткий анализ этой общей модели, используя понятия внутреннего и внешнего качества, упомянутые выше.

Обращаясь к опыту США, мы можем утверждать, что всем управляют рыночные отношения, даже в сфере высшего образования. Приветствуется конкуренция среди образовательных учреждений высшего образования. Колледжи и университеты организованы по подобию частных корпораций. Как и в частных корпорациях, колледжи и университеты имеют свои Советы директоров и Президентов. Роль государственного управления и участия сильно ограничена. Предполагается, что высшие учебные заведения сами себя регулируют. Если они не будут этого делать, то все потеряют: ресурсы, преподавателей, студентов, которые уйдут к их конкурентам.

К концу XIX века из-за появления огромного количества высших учебных заведений и отсутствия каких-либо централизованных стандартов обучения возникла ситуация хаоса в сфере высшего образования. Если бы университеты и колледжи сами не обратили на это внимание, было бы неизбежно прямое и нежелательное вмешательство государства. Поэтому колледжи и университеты взяли инициативу в свои руки и начали разрабатывать два способа организации оценки качества образования [4].

Первым способом была аккредитация. Аккредитация высшего учебного заведения или образовательной программы состояла из процедуры самооценки, за которой следовала внешняя оценка экспертов и финальное обсуждение всех результатов оценки на основе уже существующих стандартов с целью предоставления аккредитации тому или иному образовательному учреждению. Аккредитация в США бывает двух видов. Первая – институциональная аккредитация, которая проводится на региональном уровне и находится под контролем университетов и колледжей. Второй вид – специализированная аккредитация, осуществляемая на национальном уровне посредством профессиональных объединений. Для второго вида аккредитации университетам и колледжам необходимо периодически осуществлять пересмотр своих образовательных программ. Пересмотр своих программ необходим университетам также для того, чтобы оценить качество обучения [1], [4] [5].

Таким образом, в сфере высшего образования США мы можем выделить

общие тенденции развития: ориентация на рыночные отношения и высокий уровень автономии университетов и колледжей. В процессе организации оценки качества образования мы обнаруживаем следующие компоненты:

- самооценка;
- коллегиальная оценка;
- наличие стандартов аккредитации.

Что же включает в себя общая модель организации оценки качества в США? Какие сходные элементы можно объединить в этой модели? Нам удалось обнаружить следующие элементы.

Первый элемент – это так называемый *управляющий агент*, стоящий во главе организации процесса оценки качества образования. Данный «агент» должен быть независимым и отвечать за управление процессом на метауровне. В США таким «управляющим агентом» до 1993 года был Совет по аккредитации заведений высшего образования – Council of Postsecondary Accreditation (COPA), преобразовавшийся впоследствии в Council for Higher Education Accreditation (CHEA). Данный Совет руководит работой аккредитующих агентств. Его основная задача – координация действия аккредитующих агентств, формулировка процедур и методов оценки.

Второй элемент – *самооценка*. Самооценка проводится с целью получения общей картины деятельности университета или колледжа и определения областей, требующих усовершенствования. В научных статьях по проблемам высшего образования часто утверждается, что, если мы хотим, чтобы научное сообщество принимало определенные изменения и усовершенствования и само в них участвовало, ему необходимо доверять данным новшествам и самому участвовать в процессе определения насущных проблем и в принятии определенных решений. Особенно это касается проблемы организации оценки качества. Только если научное сообщество рассматривает процесс оценки качества как свой непосредственный вид деятельности, только в этом случае можно рассчитывать на успех. Поэтому самооценка – неотъемлемый механизм процесса оценки качества. Более того, самооценка помогает и предоставляет необходимую информацию другим членам общества (работодателям, выпускникам и т.п.).

Третий общий элемент – *оценка независимыми экспертами*. Очень важно, чтобы эти эксперты были представителями разных профессиональных областей: из организаций работодателя, отраслевых организаций, профессиональных сообществ и т.п. Объект оценки может тоже варьироваться: содержание и уровень образовательных программ, управленческий аудит, оценка знаний студентов. Независимые эксперты осуществляют оценку

работы университета либо его факультета в срок от одного до нескольких дней, во время которых они обсуждают результаты отчета по самооценке и предложения по дальнейшим изменениям и новшествам. У независимых экспертов есть также возможность опросить студентов, обслуживающий персонал, администрацию и по возможности – бывших выпускников [7, pp. 7–8].

Четвертый элемент – *определенная форма отчетности*, используемая в процессе организации оценки качества обучения. Исходя из американского опыта, в форме отчетности не должна присутствовать только информация, позволяющая ранжировать университеты или их образовательные программы. Необходимо предоставлять информацию, помогающую повысить уровень обучения или усовершенствовать качество образовательной программы. При необходимости включить в отчет контраргументы и альтернативные предложения со стороны сообщества университета при возникновении возможных разногласий с экспертной оценкой.

Последним пятым элементом является *взаимосвязь результатов* проведенной оценки и принятия решений по поводу финансирования университета или колледжа. Американский опыт показывает, что государство чаще выделяет денежные средства тем университетам и колледжам, которые имеют хорошие результаты в области предоставления качественных образовательных услуг и имеют высшие оценки со стороны независимых экспертов.

Следовательно, все пять выделенных нами элементов можно объединить в общую модель организации оценки качества образования в США. Ключевой вопрос – может ли данная модель гарантировать предоставление качественного образования со стороны университета, а также гарантировать самому университету его по праву занятое высокое место в рейтинге? В начале нашей статьи мы утверждали, что, с исторической точки зрения, организуя процесс оценки качества образования, университеты использовали два различных способа оценки: внешний и внутренний. С одной стороны, университеты всегда старались придерживаться тех традиций обучения, которые складывались внутри данного университета на протяжении столетий. С другой, старались откликаться на меняющиеся потребности общества, подвергаясь влиянию внешней среды. Недавний возросший интерес к организации оценки качества образования, по-видимому, подталкивает университеты уделять большее внимание внешней стороне качества, чтобы показать свою полезность и необходимость для общества. Тем не менее, не следует забывать о внутреннем качестве: своих традициях в преподавании.

Выведенная нами общая модель оценки качества, на наш взгляд, способна объединить внутреннюю и внешнюю стороны качества. С этой точки зрения при организации оценки качества образования необходимо комбинировать традиционную английскую модель самооценки с исторической французской моделью внешней экспертной оценки. Сосредоточение внимания только на одной стороне оценки (внутренней или внешней) может привести к сомнительным завышенным результатам оценки того или иного учебного заведения. Система оценки качества, которая состоит только из самооценки без обращения к потребностям внешнего сообщества, может привести к изоляции данного университета от внешнего мира, что в дальнейшем подвергнет сомнению легитимность его существования. И, наоборот, если обращаться только к внешним независимым экспертам, возникнет риск того, что преподаватели университетов растеряют свой статус профессионалов, так как к ним больше не будут обращаться за советом.

Таким образом, сочетание внутренней и внешней сторон оценки качества образования предоставляет возможность для применения общей модели – обращаться к накопленному столетиями историческому опыту и в то же время реагировать на современные запросы общества.

Литература

1. *Barak R.J.* (1982). *Program Review in Higher Education*. Boulder, Colorado: National Center for Higher Education Management Systems.
2. *Cobban A.B.* (1975). *The Medieval Universities, their development and organisation*. London: Methuen & Co.
3. *Cobban A.B.* (1988). *The Medieval English Universities: Oxford and Cambridge to c. 1500*. Berkeley: University of California Press.
4. *Kells H.R.* (1989). 'University self-regulation in Europe, the need for an integrated system of program review', *European Journal of Education* 24, pp. 299-308.
5. *Kells H.R., and van Vught, F.A.* (eds.), *Self-regulation, Self-study and Program Review in Higher Education*. Utrecht: Lemma.
6. *Neave G.* (1986). 'The all-seeing eye of the Prince in Western Europe', in *Moodie, G.C.* (ed.), *Standards and Criteria in Higher Education*. Guildford: NFER-Nelson.
7. *Williams P.R.* (1991). *The CVCP Academic Audit Unit*. Birmingham.

Н.Н.Найденова, И.А.Тагунова

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА: УЧЕБНИК ДЛЯ БАКАЛАВРА

Рецензия на учебник Л.Л. Супруновой «Сравнительная педагогика»

*Чтобы быть хорошим преподавателем, нужно любить то,
что преподаешь, и любить тех, кому преподаешь.*

В. Ключевский

В XXI веке в отечественном образовании при двухступенчатой системе высшего образования сравнительная педагогика для бакалавров приобретает большое значение в системе педагогического образования. Поэтому учебник по сравнительной педагогике для бакалавриата как первой ступени обучения в высшем профессиональном педагогическом образовании очень актуален в наше время. Это небольшой по объему учебник (менее 300 страниц) отражает отдельную сферу общей педагогики – сравнительную педагогику – с разных позиций в разных аспектах. В нем представлен не только теоретический и методологический аспекты сравнительной педагогики, но и сравнительный анализ образования в разных странах, ярко высвечивающий все проблемы, стоящие на повестке дня сегодняшнего образования в мировом образовательном пространстве. Кроме того, учебник является кладезем фактологической и аналитической информации, причем именно в контексте педагогической компаративистики. Таким образом, содержание этого учебника является первым опытом представления сравнительной педагогики для бакалавров в системе педагогического отечественного образования. Учебник написан известным в России компаративистом с любовью к предмету, к тем, кто обучает студентов этой науке и кто ее изучает. То есть этот учебник не только актуален, но и полезен различным субъектам педагогического образования.

Учебник состоит из предисловия, трех глав, заключения. Кроме того, книга дополнена кратким терминологическим словарем по сравнительной педагогике, примерным перечнем заданий к экзамену по этой дисциплине и списком рекомендуемой литературы, причем электронные ресурсы представлены отдельным перечнем, что очень удобно для студента.

Главный вопрос, известный всем педагогам на постсоветском пространстве – «Что делать?», ярко представлен в предисловии. Л.Л. Супрунова подробно описала состояние и проблемы педагогической компаративистики на мировом образовательном пространстве и рассмотрела пути ре-

шения проблем по повышению качества образования на педагогической почве. Следует отметить профессионализм автора учебника не только как компаративиста, но и как замечательного преподавателя.

В целом этот учебник можно обозначить как концептуальный труд. В наше время возникает острая необходимость такого труда для развития не только сравнительной педагогики, но педагогики и образования в целом. Студент колледжа, читая учебник, может глубоко познакомиться с образованием в других странах, причем в профессиональной интерпретации человека, знающего педагогическую компаративистику не понаслышке, хорошо известного в стране и за рубежом. Можно считать, что этот учебник соответствует требованиям, принятым в мировом образовательном пространстве, и обеспечивает легкий путь для выхода отечественной компаративистики на интернациональный уровень.

Экономическое развитие государства и общества во многом зависит от образования населения, а значит, и от педагогического образования в том числе. Без сравнительной педагогики педагогическое образование не будет соответствовать современности. Поэтому появление такого учебника в соответствии с международными требованиями имеет общенациональную значимость.

Первая глава посвящена концептуальным вопросам сравнительной педагогики. Автор определяет сравнительную педагогику как отрасль гуманитарного знания. Здесь в историческом и теоретическом аспектах представлен понятийно-категориальный аппарат сравнительной педагогики. Л.Л. Супрунова приводит в этой главе обширный список исследователей, рассматривающих основные понятия и определения сравнительной педагогики, из России и других стран. Автор отдельно останавливается на понятиях сравнительной педагогики и сравнительного образования в отечественной и зарубежной трактовке, включая эдукологию. Следует отметить, что Л.Л. Супрунова дает в учебнике обоснование того, что объект сравнительной педагогики шире объекта педагогики. Потрясающе и захватывающе для студента как читателя представлен генезис сравнительного образования, что делает этот учебник очень современным, так как студент может обучаться по этому учебнику самостоятельно, получая полную информацию об изучаемом предмете. Детально рассмотрено и развитие сравнительной педагогики в России – от Ушинского до наших дней. В целом автор замечает, что объектом сравнительной педагогики является мировое образовательное пространство, а в качестве предмета сравнительной педагогики выступают теории и практики образования на национальном, наднациональном и глобальном уровнях. В конце главы приведены задания для самоконтроля

Рецензии |

и список рекомендуемой литературы. Особо хочется отметить, что задания для самоконтроля составлены в соответствии с требованиями педагогических измерений, т.е. представлены задания теоретического и практического уровня, на разные виды деятельности обучающегося: репродуктивные, интерпретационные и рефлексивные задания, включая задания в форме эссе. Отдельно среди заданий выделен вопрос о роли К.Д. Ушинского и Л.Н. Толстого в развитии отечественной сравнительной педагогики, так как любому преподавателю по сравнительной педагогике важно при обучении наших бакалавров не забывать опираться на отечественный материал.

Во второй главе ярко выписаны методологические основания, что особенно важно при обучении бакалавров-педагогов, так как именно методология хромает на этой ступени обучения. Вся глава посвящена современным реалиям сравнительной педагогики. Л.Л. Супрунова разделяет позиции современных отечественных компаративистов относительно рассмотрения сравнительной педагогики с точки зрения гуманитарного подхода, не забывая ссылаться и на зарубежных авторов. В тексте много ссылок, что украшает этот учебник и, собственно, делает его учебником для студента, однако, на наш взгляд, учебник будет полезен всем работникам в сфере образования и особенно научным исследователям.

Уровни осмысления реальности в зеркале сравнительной педагогики классифицируются автором как общий, конкретный и технологический. Большое внимание Л.Л. Супрунова уделяет понятию «культура», специально останавливаясь на взаимосвязи культуры и образования на методологическом уровне, что, безусловно, повышает ценность данного учебника. Поэтому автор, детально разбирая культурологический подход в образовании, не может пройти мимо и компетентностного подхода. Л.Л. Супрунова указывает, что в федеральных государственных образовательных стандартах третьего поколения высшего профессионального образования, в том числе и на первой ступени бакалавриата, формирование компетенций рассматривается как важная задача подготовки бакалавров-педагогов к профессиональной деятельности.

В учебнике расписаны методы сравнительной педагогики. Особенно хочется отметить подробное рассмотрение метода прогностического осмысления реальности сравнительной педагогики – метода моделирования, который сегодня широко применяется в зарубежной педагогической компаративистике.

Отрадно, что Л.Л. Супрунова в качестве субъектов научно-познавательной деятельности приводит не только различные международные органи-

зации, но и родителей, и педагогов-практиков. Автор часто ссылается на основоположника научной школы по сравнительной педагогике в России Б.Л. Вульфсона и разделяет его взгляд на то, что сравнительная педагогика является важным механизмом теоретического обоснования стратегий образовательной политики в любой стране.

В качестве основного объекта сравнительной педагогики Л.Л. Супрунова считает мировое образовательное пространство. Автор рассматривает тенденции и вызовы современной сравнительной педагогики в изменяющемся глобальном мире. Среди них: социализация; демократизация; глобализация; информатизация; реализация непрерывного образования; гуманизация содержания обучения, воспитательных методик и личностного развития обучающегося человека; стандартизация; дифференциация; мультикультурность, толерантность, интернационализация. Хотелось бы, чтобы в учебнике было заострено внимание на разграничении понятий «интернационализация» и «глобализация», которые в педагогической компаративистике имеют тенденцию использоваться как синонимы. Надо отдать должное Л.Л. Супруновой как прекрасному преподавателю, пылливо рассмотревшему понятие интернационализации, разделив ее на внутреннюю и внешнюю.

Хотелось бы, чтобы в этой главе среди 16 заданий был вопрос о сравнении интернационализации и глобализации: бывает ли глобализация внутренней и внешней. Список дополнительной литературы включает 11 источников.

Для анализа в третьей главе, посвященной национальным системам образования, автором были выбраны следующие страны: США, Германия, Китай, Индия и Россия. По числу страниц первое место занимает Китай, остальные страны представлены примерно одинаковым количеством страниц. Эти пять стран играют заметную роль в жизни мирового сообщества, представляют определенный интерес и в мировом образовательном пространстве. Методология рассмотрения национальных систем образования основана на гуманитарном подходе: сначала приводится социально-экономический анализ развития общества в этих странах; затем анализируются структура системы образования, содержание обучения и особенности образовательного процесса, завершается каждый параграф анализом реализации мировых тенденций на национальном уровне в ракурсе глобальных изменений в мировом образовательном пространстве.

Стоит отметить, что учебник значительно бы выиграл, если бы были представлены еще и страны с высоким качеством образования, принятым на уровне ООН. Это 4 страны: Финляндия, Канада, Корея и Куба. В предыдущих главах об этих странах говорится, но хотелось бы, чтобы эти четыре страны

Рецензии |

были представлены в сопоставлении как пример применения методов сравнительного анализа для будущего бакалавра по сравнительной педагогике.

В конце главы дано 21 задание и 12 источников, причем три из них, относящихся к Индии и США – на английском языке. Безусловно, при выборе этих стран необходимо приводить больше источников на языке страны, а также международных источников (ЮНЕСКО, ОЭСР, ООН и др.), и не только на английском языке. Знание языков – отличительная черта будущего бакалавра в области педагогической компаративистики.

В конце учебника Л.Л. Супрунова дает заключение по всем главам, 63 задания для итоговой проверки компетенций по сравнительной педагогике, краткий словарь терминов, список рекомендуемой литературы (44 пункта, из них 8 на иностранном языке) и электронных ресурсов (16 пунктов, из них 8 на иностранном языке). Небольшое замечание: оглавление приведено в конце учебника, хотя для удобства обучения было бы лучше оглавление поместить в начале книги в соответствии с международными требованиями к написанию учебников.

Заключение учебника содержит шесть основных выводов: 1) образование – подсистема общества, и реформы в образовании приводят к позитивным социально-экономическим сдвигам в развитии общества в целом; 2) модернизация образования не должна слепо копировать опыт других стран без учета национальных традиций и принятых ценностных установок в обществе; 3) обсуждение реформ ведется среди всех субъектов образовательного процесса и образовательной политики на национальном и региональном уровнях; 4) обновление должно проводиться одновременно на всех уровнях управленческих решений в образовании; 5) равный доступ к качественному образованию должен быть представлен на каждом региональном и локальном уровнях по единому федеральному стандарту с учетом местных условий; 6) «сравнительное изучение теории и практики развития образования в разных странах и регионах убедительно показывает, что без квалифицированных педагогических работников, которые преданы своей профессии и разделяют идеологию государственных реформ, добиться высоких результатов в модернизации образования невозможно» (Л.Л. Супрунова). Именно только шестое положение напрямую относится непосредственно к предмету учебника и отражается в эпиграфе.

Л.Л. Супрунова прекрасно излагает материал на русском языке и грамотно использует переводные материалы, включая собственные. Издание такого современного учебника, обладающего высокой академичностью изложения, свойственной отечественной науке, а также ясностью и четкостью

рассмотрения основных проблем педагогической компаративистики на языке, доступном как преподавателю, так и будущему бакалавру, – важно. Отметим, что содержание учебника, написанное автором как преподавателем вуза с большой любовью к своей деятельности и неподдельной озабоченностью уровнем подготовки бакалавров по педагогике, разносторонне и широко охватывает всю тематику сравнительной педагогики.

Л.Л. Супрунова представила достойный и интересный труд не только для студентов и преподавателей, но и для исследователей прежде всего в сравнительной педагогике, в целом этот учебник будет полезен для российской научной педагогической общественности. Обладая большим опытом управленческой и научной деятельности, знанием иностранных языков, постоянно изучая педагогический опыт разных стран, находясь в этих странах, являясь членом международных ассоциаций по сравнительной педагогике, автор использует в качестве примеров факты, которые являются достоверными и взяты из признанных в мировом образовательном пространстве источников. Данный учебник может служить образцом проведения компаративистского исследования для других ученых и практиков. Вышел учебник, о появлении которого можно было только мечтать. Это ценное и абсолютно необходимое для педагогической компаративистики издание стало бы еще ценнее и нужнее при некотором расширении практического контекста, не потеряв своей академичности и научности.

Учебник прочитывается, как хорошая книга, на одном дыхании и удивляет своей краткостью, с одной стороны, а с другой стороны – полнотой и глубиной изложения. Текст выстроен логически, полностью оформлен, обладает композиционной законченностью.

Рецензенты выражают Л.Л. Супруновой благодарность за столь актуальный и необходимый педагогическому образованию России труд и отмечают ее гражданскую позицию.

Данный учебник демонстрирует редкий в гуманитарной профессии талант организованной мысли, направленной на решение реальных проблем с глубоким пониманием предмета сравнительной педагогики. По своей востребованности в русскоязычных странах этот учебник способен пополнить малочисленную серию работ по педагогической компаративистике. В стране ощущается недостаток учебной литературы для первой ступени высшего образования (бакалавриата), в целом по педагогике, особенно по сравнительной педагогике. Учебник очень своевремен и значим не только для бакалавра, но и для исследователя, занимающегося проблемами педагогической компаративистики.

**ИНТЕРВЬЮ
ДОКТОРА ПЕД. НАУК, ПРОФЕССОРА Я.С.ТУРБОВСКОГО
С ЧЛЕНОМ СОВЕТА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В.И. КРУГЛЫМ**

Круглый Владимир Игоревич (род. 27 мая 1955, Орёл) – Заслуженный врач РФ, кандидат медицинских наук, член Совета Федерации Федерального Собрания с сентября 2014 г.

В 1978 г. окончил Курский государственный медицинский институт по специальности «Лечебное дело», работал детским хирургом Орловской больницы скорой медицинской помощи имени Н.А.Семашко.

1980–1982 гг. – врач, клинический ординатор на кафедре детской хирургии Центрального института усовершенствования врачей в Москве.

1982–1984 гг. – детский хирург Орловской больницы скорой медицинской помощи.

1984–2010 гг. – врач-ординатор хирургического отделения, заведующий хирургическим отделением, заместитель главного врача по хирургии Орловской детской областной больницы.

2010–2013 гг. – главный врач Орловской детской областной клинической больницы.

В 2012 г. В. И. Круглый был доверенным лицом В.В.Путина в Орловской области на президентских выборах

В 2014 г. – заместитель главного врача бюджетного учреждения здравоохранения (БУЗ) Орловской области «Детская областная клиническая больница».

С сентября 2014 г. – член Совета Российской Федерации, представитель от исполнительной власти Орловской области, комитет по социальной политике.

Член президиума регионального политсовета партии «Единая Россия».

Я.С. Владимир Игоревич, для меня очень памятна наша первая встреча, потому что я не ожидал встретить человека вашего уровня, который будет понимать, сколь ответственно надо относиться ко всему, что связано с нашими детьми и школой. Я рад, что нам представилась возможность продолжить наши деловые отношения. Наши читатели хотели бы знать, что собой представляет человек Владимир Игоревич Круглый, откуда он, о его родителях, семье. Расскажите, пожалуйста.

В.И. Я родился и всю жизнь прожил в Орле. Наша семья в этом городе очень известна, особенно мама, врач-педиатр. Находясь в эвакуации, мама окончила медицинский институт, и её послали в освобождённые области. 5 августа 43-го года город освободили, 7 августа она туда приехала, а через

2–3 месяца стала главврачом практически не существующей тогда детской больницы. Она проработала главным врачом с 43 года и всю жизнь эту больницу строила – её даже называли «почётным строителем». Когда в 1987 году мама ушла с поста главврача, больница считалась одной из лучших в ЦФО, а все сотрудники были обеспечены жильём, очереди на квартиры в больнице не было. Сейчас в это невозможно поверить. Она закончила работу в 1990 году. Сейчас Орловская детская областная клиническая больница носит имя моей мамы Зинаиды Иосифовны Круглой – это очень приятно, почётно и ответственно.

Круглая (Файнберг) Зинаида Иосифовна (1920–2008) – заслуженный врач России. Родилась в Нижнем Новгороде, после окончания медицинского института уехала по распределению в Орловскую область, работала заведующей отделом здравоохранения Краснозороленского района. С августа 1943 г. – главный врач детской городской больницы, проработала на этой должности 43 года. Много сделала для становления детского здравоохранения Орловской области, развития специализированных видов медицинской помощи детям. При её активном участии была создана сеть поликлинических учреждений. В 1974 г. введён в эксплуатацию современный корпус детской больницы, а в 1984 г. – хирургический корпус. На протяжении 22 лет З.И. Круглая избиралась депутатом городского Совета народных депутатов, являлась председателем постоянной комиссии по здравоохранению и социальному развитию Совета народных депутатов Советского района г. Орла. Автор более 50 научных работ по актуальным проблемам детского здоровья. За большие заслуги в области здравоохранения была награждена орденом Трудового Красного Знамени.

Коллега и близкая подруга З.И. Круглой Софья Лившиц хранила её давнее письмо, в котором цитируются строки из стихов Льва Озерова, в них жизненное кредо Зинаиды Иосифовны:

*Среди желаний славы и покоя,
Здоровья и достатка — есть одно,
Простое, необъятное такое,
И с каждым днем моим сопряжено...
Среди страстей, что больше всех в почете,
Среди желаний, сильных с давних дней,
Оно — желание быть всегда в работе –
Равно любви, а может, и сильней.*

Я.С. Очень схожи судьбы Вашей матери и моей матери, которая тоже была главврачом клинической больницы, а в селе Янково Винницкой области построенная ею больница так и называется Хилькина больница.

В.И. Мне кажется, такие люди были типичны в те послевоенные годы. Моя мать была искренней коммунисткой, и, когда в 90-е разрушились идеалы, на которых родители строили всю свою жизнь, это для них была большая трагедия. Отец, Игорь Аронович Круглый – художник, искусствовед – родился в 1923 году. До войны учился в Московском художественном училище, а в 1939–1940 гг. его готовили к финской кампании в школе снайперов. Во время зимних учений, они жили в окопах, отец простудился, тяжело заболел, у него было удалено правое лёгкое, поэтому его не взяли на фронт – он работал в тылу на минном заводе, а все его однокашники погибли. Отец стал искусствоведом, преподавал, заведовал кафедрой теории искусства, писал книги, монографии о художниках (академиках, братьях Ткачёвых, Андрее Курнакове и многих других), был активным сторонником реализма в искусстве. Отец особенно остро переживал крушение коммунистической идеологии и распад СССР.

Круглый Игорь Аронович (1923–2013 гг.) – член-корреспондент Российской академии художеств, Заслуженный деятель искусств России, известный отечественный искусствовед, посвятивший свой творческий интерес, свои труды изобразительному искусству центральных областей России – Орла, Воронежа, Курска. После окончания в 1941 г. Московского художественного училища «Памяти 1905 года», в 1955 г. – факультета истории и теории искусства в Ленинградском институте живописи, скульптуры и архитектуры им. И.Е.Репина и защиты в 1969 г. кандидатской диссертации он активно включился в художественную жизнь Орла, став одним из инициаторов, создателем и директором Орловской областной картинной галереи (1957–1963 гг.). В эти же годы он неоднократно избирался председателем Правления Орловской организации Союза художников России. Более 20 лет руководил кафедрой истории и теории искусства Орловского государственного педагогического института. В 1986 г. И.А. Круглый был приглашен в Государственную Третьяковскую галерею на заведование отделом советской графики, в 1992–1997 гг. был заместителем главного редактора газеты «Художник России».

Такой богатый опыт работы в разных сферах, общение с крупнейшими художниками современности, живое соприкосновение с произведениями мастеров и глубокое проникновение в их творчество, образный язык статей

и книг снискали И.А. Круглому широкую известность в среде художественной общественности. Его наследие – свыше 20 книг, в том числе 12 монографий и ряд альбомов о живописи С. и А. Ткачевых, и более 100 статей – весомый вклад в отечественную науку об искусстве.

В нашей семье было трое детей, старшая сестра Софья родилась в 1948 году, была искусствоведом, как отец, работала многие годы в Третьяковской галерее, с 1991 года живет с семьёй в Израиле, сейчас на пенсии.

А в 1955 году у моих родителей родились два близнеца: я и брат Борис. Брат очень талантливый человек, с феноменальной памятью, творческий, пишет стихи, прозу, энциклопедически образованный, особенно в вопросах истории искусства. Он врач-педиатр, занимался медицинской наукой, защитил кандидатскую диссертацию. Но вначале 90-х вынужден был уйти из научно-исследовательского института. Сейчас живёт в Москве. Прекрасный, эрудированный практикующий семейный врач, кроме того он учёный, в последние годы увлёкся изобретением новых лекарственных препаратов.

О моём брате можно говорить бесконечно, это отдельная тема.

Моя же биография очень проста: В школе я учился средне, был в тени своего брата, хулиганил. Хотя мама и отец были очень заняты, в моём воспитании и образовании невозможно переоценить роль родителей. Но и учителя у нас были потрясающие. Так, химией мы с братом увлеклись благодаря нашей очень талантливой учительнице. Но самую большую роль в становлении моей личности сыграл Учитель (с большой буквы) литературы Игорь Константинович Смирнов. Я ему очень многим обязан. И очень счастлив, что имел возможность высказать ему это лично через много лет после окончания школы.

После окончания Курского мединститута я стал детским хирургом.

С женой познакомились в медицинском институте – вместе учились на одном курсе. В 1978 году поженились, в 1979 году у нас родилась дочка, в 1985 – сын. У меня двое детей и внучка. Мы с женой – она врач ультразвуковой диагностики – всю жизнь работали в одной больнице, тесно сотрудничали профессионально, как сейчас говорят, смотрели в одну сторону.

Я.С. Как вы себя чувствуете в качестве отца и деда?

В.И. Очень хорошо, у меня замечательная семья. Мои дети состоялись как личности. Сын живёт в Москве, он И.Т. – менеджер (если говорить, что он «компьютерщик», обижается), дочь – инженер-биотехнолог, живёт в Израиле. К сожалению, с дочерью и внучкой редко видимся, но часто общаемся с помощью средств коммуникаций. Я абсолютно уверен, что внуков любят больше, чем детей. Обожаю свою внучку и очень скучаю.

Я.С. Как вы стали политическим деятелем?

В.И. Для меня и для всех окружающих это было неожиданно. Жизнь у меня многие годы и десятилетия проходила от больного до больного, я очень глубоко «вникал» в пациентов, не особенно обращая внимания на политические бури, которые проносились где-то далеко. Всю свою жизнь я старался достичь как можно большего в своей профессии детского хирурга. Очень много оперировал, дежурил, старался как можно больше читать профессиональную литературу, причём на английском языке, осваивать новые операции, защитил кандидатскую диссертацию. В течение 35 лет я заведовал детским хирургическим отделением, был главным детским хирургом области. Всегда считал и считаю, что у детского хирурга совершенно особая ответственность, ведь у наших пациентов впереди вся жизнь.

Мне кажется, моё политическое продвижение – это цепочка случайностей. Началось всё совершенно неожиданно, когда в 2006 году позвонил тогдашний губернатор Егор Семёнович Строев, который хорошо знал нашу семью. Он предложил мне вступить в партию «Единая Россия». Запомнился эпизод, когда Егор Семёнович вручал партбилеты новым членам партии, каждому человеку, примерно из 30, он сказал что-то личное – считал, что это важно. Е.С. Строев запомнился мне как человек очень харизматичный и масштабный. С этого всё началось. Меня включили в список возможных депутатов областного совета.

Был ещё один важный этап для моей политической карьеры, в 2011 году примерно за полгода до выборов Президента РФ меня рекомендовали в качестве доверенного лица В.В. Путина. Всего в Орловской области нас было трое. Кстати, теперь все мы добрые друзья.

Потом у нас в регионе произошла смена губернатора. И вдруг Президент назначил нам исполняющим обязанности губернатора представителя партии КПРФ Вадима Владимировича Потомского. Наша областная партийная организация решила его поддержать. Хотя не успел еще человек приехать, а весь Интернет уже был наполнен негативной информацией. Но я верю Президенту, для меня Президент – это что-то беспрекословное. И когда я увидел, что кандидатуру назначил В.В.Путин, это для меня было решающим. Я стал доверенным лицом исполняющего обязанности губернатора, практически ежедневно проводил встречи с самыми разными людьми. В основном, конечно с медиками. Участвовал в разработке программы будущего губернатора, вообще, активно участвовал в агитации. Результат выборов один из самых убедительных в России как по явке, так и количеству людей, поддержавших В.В. Потомского. После выборов, в

сентябре 2014 года, у меня началась совершенно другая жизнь.

Я.С. *Расскажите о своих личных встречах с Владимиром Владимировичем.*

В.И. Было несколько встреч В.В. Путина со своими доверенными лицами – до выборов 2012 года и несколько – после. Эти встречи проходили в разных местах: в Манеже, в Политехническом музее и других. Обычно в первый день в виде дискуссионных площадок, встреч с профильными министрами, а на следующий день – с Путиным. Каждый раз я готовил свои вопросы, связанные с проблемами медицины, но задать их мне ни разу не удалось – слишком много желающих. Самое большое впечатление на меня произвела такая особенность Путина он всегда внимательно, не перебивая, слушает любого человека, что бы тот ни говорил, а потом подробно отвечает и не терпит, когда его перебивают. Удивляла и его компетентность в самых разных сферах. Причём вопросы бывали самые неожиданные. Ни разу я не видел, чтобы он не нашёл, что ответить, или поддался на провокацию.

Я.С. *Вы сказали, что Президент для Вас – слово высокое и авторитетное. За этим словом стоит для, как говорится, простых людей, нечто близкое к небожительству. Подобное происходит и с отношением к Совету Федерации. Расскажите читателям о том, что такое Совет Федерации, какова его структура, как действует и т.п.*

В.И. Когда В.В. Потомский, наш будущий губернатор, сказал, что я могу стать членом Совета Федерации (слово «сенатор» неофициальное, оно мне не нравится, поскольку проводится некая параллель с США), поверьте мне, я о Совете Федерации не знал практически ничего. Стал читать, прочитал федеральный закон о статусе Совет Федерации, что это верхняя Палата Федерального собрания, которая призвана утверждать законы, принятые Государственной Думой. Утверждаются почти все законы. Если закон проходит три чтения в Госдуме, одобрен комитетом СФ, это значит, что он почти наверняка, будет утверждён. Мне было не совсем понятно, зачем тогда Совет Федерации, бывают ли там дискуссии. Дискуссии бывают, хотя, в основном – в комитетах. Теперь, конечно, знаю о деятельности Совета Федерации существенно больше. Сюда приходят очень разные люди, и за каждым стоит его регион.

Структура Совета Федерации такова: Председатель, заместители и члены Совета Федерации, которые обязательно входят в какой-то комитет, причём только в один. Каждый регион представляют строго два человека: один – от представительной власти (парламента), второй – от местного правительства. Законы принимаются голосованием на пленарном заседании.

Я.С. Ваши люди принимают участие в думских мероприятиях?

В.И. Да, активно. У нас есть право законодательной инициативы, то есть любой член Совета Федерации может внести какой-то законопроект. Мы работаем в соответствии с одним законом вместе с членами Государственной думы, мы представители единого органа Федерального собрания. Чем раньше Совет Федерации включается в работу над законопроектом, тем больше он может его изменить. Мы реально участвуем в обсуждении законов на ранней стадии.

Я.С. А представители различных политических фракций у вас тоже есть?

В.И. Нет. У нас это не принято, хотя практически все члены Совета Федерации являются представителями какой-то партии, но партийная деятельность – твоё личное дело.

Я.С. Что такое сегодня партия, уважаемый Владимир Игоревич? В коммунистической партии раньше собрания проводились на разных уровнях, были партбюро, партячейки. Сейчас как?

В.И. Собрания проводятся в Орле, где я остаюсь членом Президиума регионального политсовета. В Москве я вне партии. У разных членов СФ по-разному, так же как и в разных партиях, я думаю, многие люди приходят в Совет Федерации после крупного партийного функционирования. Но в Совете Федерации партийных объединений нет.

Я.С. Что вы обязаны делать как представитель Орловской области?

Основная моя задача и предназначение – защищать интересы жителей нашего региона. Особенно это важно и актуально, если какой-то Федеральный закон напрямую касается таких интересов. Ну, например, недавно активно обсуждался закон о пересмотре Чернобыльских зон, уменьшении льгот жителям, которые находятся на территориях, подвергшихся воздействию радиации. Такие вопросы почти всегда имеют свою историю, множество нюансов, в которые необходимо глубоко вникать. После многочисленных очень острых дебатов с представителями Правительства большинство льгот удалось сохранить. Кроме того, я выполняю прямые поручения губернатора, обычно это вопросы, связанные с привлечением инвестиций в регион, и многие другие. Не всё удаётся решить, несмотря на все старания.

В.И. Я.С. Жителям Орла известен ваш телефон? Могут ли они напрямую обращаться к вам с просьбами?

В.И. У меня есть сайт, заработал недавно, (WWW.senator57.com), туда можно писать напрямую. У меня есть приёмная в Орле, можно записаться

на личный приём, они происходят не так часто в среднем раз в три месяца, следующий приём будет в декабре.

Я.С. Вы не могли бы привести конкретные примеры обращений?

В.И. Я могу дать примерный срез обращений. Самый частый случай, к сожалению, это проблемы с обеспечением льготников лекарственными препаратами. У нас был такой период в области, когда не хватало лекарств для граждан, которых государство обязано обеспечивать бесплатно. В некоторых случаях не было даже инсулина. Из-за непрофессионализма областных чиновников ситуация достигла критического уровня. Досада состоит в том, что это не был вопрос недостатка средств.

Я.С. Кто-нибудь наказан? Снят?

В.И. Чиновников этих уволили, ситуацию удаётся разрешить с большим трудом.

Люди обращаются с самыми разными проблемами. Например, обратился инвалид, которому не выделили коляску или другое средство реабилитации – такая проблема решается звонком должностному лицу. Ещё пример, инвалид-колясочник рассказала, что в нашем городе недостаточно низкопольных автобусов, инвалиды резко ограничены в возможности передвигаться на работу – эти вопросы решаются относительно просто, хоть и не всегда быстро. А есть проблемы труднорешаемые или нерешаемые. Например, один человек много лет отработал в тяжёлых условиях в Узбекистане в СССР, а пенсию сейчас он получает в РФ, и она не учитывает тяжёлых условий труда. Оказывается, у нас нет с Узбекистаном договора, практики решения подобных проблем нет. Получается, прошёл год после этого обращения, и мы всё ещё рассматриваем этот вопрос, думаем с моими помощниками-юристами, как быть.

Трудно решаются коммунально-жилищные проблемы, например, когда у простых граждан дом непригоден для жилья или требуется ремонт частного дома, а средств у пенсионеров недостаточно, и так далее.

Я.С. Скажите, пожалуйста, как Ваше время распределяется: 10 дней – в Москве, 10 дней – в Орле?

В.И. Это непредсказуемо. В месяц неделю или больше я обычно провожу в Орле.

Я.С. Хочу задать коварный вопрос. Если бы я спросил у губернатора, у мэра города, у сельского жителя, нужен ли представитель области в Совете Федерации, что бы они, по-Вашему, ответили?

В.И. Я искренне не знаю ответ на этот вопрос. Думаю, не все бы жители города или области сказали, что нужен. Мне даже самому интересно узнать,

как бы на этот вопрос ответил губернатор.

Я.С. *Ощущают ли люди области отдачу? Я убеждён, что работники больниц точно бы сказали, что нужен.*

В.И. Я работаю год. У меня по этому поводу больше нравственные мучения: нужен ли я? Какой ощутимый результат моей работы? Государство тратит очень много средств на членов Совета Федерации и депутатов Государственной Думы – зарплата, квартира, автотранспорт. Какова же отдача?

Основное, это законотворческая деятельность, участие в обсуждении законопроектов и поправок в законы. Результат этой работы не всегда виден и ощутим. Чтобы вникнуть в законопроект, порой необходимо готовиться несколько дней, прочитать массу материалов, понять его суть, попытаться определить его необходимость и предвидеть результат его действия. При обсуждении в Государственной Думе с представителями экспертного сообщества член Совета Федерации, вместе с депутатом ГД является неким Третьим судьёй. Дискуссии бывают порой многочасовыми и очень острыми. Нужно быть компетентным в разных областях. Поначалу мне это давалось с большим трудом. Сейчас, когда основной круг вопросов обозначился, стало легче. Но всё равно приходится очень много читать и готовиться. Иногда трудно даже представить, что, чтобы изменить формулировку закона, сколько нужно подготовительной работы.

Второе направление работы – тоже очень важное, это медицинская деятельность. Уже не лечебная, к сожалению. Это проведение мероприятий на разных площадках, это круглые столы в Совете Федерации на разные темы, ну из последних – : профилактика сердечно-сосудистых заболеваний, сахарного диабета, проблемы импортозамещения лекарств и изделий медицинского назначения и т.д. Много обсуждений и мероприятий в регионах страны. В связи с этим – много командировок.

Для чего нужны эти обсуждения, и нужны ли они вообще? Обычно уровень таких мероприятий очень высок, выступают лидеры, специалисты самого высокого класса. Они озвучивают самые острые проблемы отрасли, предложения по их решению, в том числе, необходимость изменения федерального законодательства или подзаконных актов. Для меня выступление на таких конференциях очень ответственно и в то же время интересно и полезно. Узнаёшь много нового для себя, черпаешь идеи для законодательных инициатив.

Я пытаюсь продвинуть свою специальность – детскую хирургию. Не пропускаю ни одного значимого события, был в этом году в Сочи, в Иркутске

на конференции "Звёзды детской хирургии на Байкале". Детская хирургия в Иркутске одна из самых передовых в стране, там делаются уникальные операции, разрабатываются оригинальные технологии. Этот опыт должен быть тиражирован. Но и им необходима поддержка на федеральном уровне. Следующим шагом их развития является роботхирургия, а хирургический робот стоит очень дорого, особенно с учётом курса доллара. Пытаюсь помочь этим замечательным специалистам.

Ещё один важнейший раздел работы, о котором мы уже говорили, – это работа с обращениями людей.

Я.С. А какие рекомендации можно дать человеку, который представляет область?

В.И. Основная моя деятельность – это работа для области, которая состоит в исполнении поручений губернатора. У меня сложились очень хорошие рабочие отношения с губернатором. Мне всегда понятна логика его действий, направленных на привлечение инвестиций в регион, на увеличение дохода области. Обычно мы работаем одной командой с правительством области, со вторым нашим членом СФ, депутатами ГД. Проводим совещание, определяем, какой у кого есть ресурс для выполнения того или иного поручения, распределяем конкретные шаги. К сожалению, не все задачи удаётся решить, зачастую очень сложно строятся взаимоотношения с федеральными структурами.

Я.С. У вас есть прямые контакты с местным ТВ, газетами?

В.И. Очень тесные. Как только я приезжаю в регион, чувствую к себе неусыпное внимание СМИ. Обязательно организуется прямой эфир, ответы на волнующие всех вопросы, в основном, касающиеся медицинского обслуживания, обеспечения лекарствами и др. И тут уж не скажишь и не скажешь, что это не моя зона ответственности. Поэтому я стараюсь участвовать в решении проблем в регионе. Времени катастрофически не хватает. Все обращения жителей я и мои помощники берём на контроль, добиваемся положительного решения в большинстве случаев. И это приносит нам большое удовлетворение.

Я.С. Если эти передачи идут, то любой сельский житель вас знает.

В.И. Ну не уверен, что любой, но, думаю, многие знают. Мне кажется, это совершенно не важно, знают или не знают. Я вижу свою роль в том, чтобы люди больше доверяли власти, понимали, что к их проблемам относятся с вниманием, что в жизни не только негатив, но и много хорошего. А если поступает обоснованная жалоба или возникает проблема, то есть к кому обратиться. Особенно важно это сейчас, не в лучшие экономические време-

на. Хотя, если вспомнить нашу новейшую историю, то хорошего времени и не было.

Я.С. Я бы хотел обратиться с просьбой к Валентине Ивановне, чтобы представители Совета Федерации больше времени уделяли областям.

В.И. Она всегда подчёркивает, что Совет Федерации – это палата регионов. Я думаю, сложнее руководителям комитета, они больше заняты в Москве.

Я.С. Теперь обратимся к вам как к врачу. Ваш доклад на нашем вебинаре поразил своей глубиной, содержательностью, критичностью и высочайшей болью за происходящее. Как Вы оцениваете общее состояние здоровья в России, особенно в сфере образования?

В.И. Этот очень общий вопрос, и, скорее, не как к врачу, а как к гражданину и политику. В последние годы в нашей стране отмечается положительная тенденция продолжительности жизни, во всяком случае это было до последнего времени. Сейчас в связи с ухудшением экономической ситуации, прогнозирую ухудшение этого показателя. Что касается здоровья детей, подростков, то оно не может не вызывать беспокойства. Это граничная проблема системы образования и здравоохранения. Необходимо решительное внедрение в школу так называемых здоровьесберегающих технологий. Это крайне важно.

Я.С. Поговорим о школьном образовании. Считаете ли Вы, что медицина должна вторгнуться в жизнь школы?

Конечно. Именно здоровье подрастающего поколения – не оборона, не экономика – это основная из всех проблем государства. Я думаю, в нашей стране изначально нарушена система приоритетов. Но если у нас не будет здорового молодого поколения, то через некоторое время некого будет охранять – нашу территорию заселят другие люди. Помните, мы говорили, что в 1-й класс приходят с хроническими заболеваниями 30% детей, а в 11-м классе таких учащихся 70%. От этого потом возникают демографические проблемы. В этом смысле в исламских республиках всё хорошо – там много детей. Дети должны быть фертильны – обладать физическим здоровьем, чтобы произвести потомство. Сейчас у нас нет профилактики заболеваний. А ведь в каждой школе должен быть как минимум один медицинский работник, за диспансерными осмотрами должны следовать какие-то мероприятия. Речь идёт о том, чтобы поколение не упустить.

Я.С. Я научный руководитель семинара «Инновационное развитие отечественного образования в условиях глобализации». Это всероссийский семинар, в нём принимает участие самый широкий спектр людей,

специалистов в области образования. Почему вы, Владимир Игоревич, при своей занятости приняли решение участвовать в этом вебинаре?

В.И. Во-первых, потому что пригласили. Во-вторых, я глубоко убеждён, что школьная медицина должна быть реформирована. В советское время была достаточно неплохая система школьного образования и профилактики заболеваний. Вопрос школьной медицины, которая находится на стыке медицины и образования, я нахожу очень актуальным. И мне очень важно знать мнение профессионалов. На вебинаре выступал профессор из Новосибирска – человек в этом всю жизнь, есть у него технологии, своё видение этого, опыт должен быть аккумулирован, развит.

Я.С. Я думаю, связь с учёными-экспертами сегодня необходима для решения таких проблем.

В.И. Конечно, особенно важен опыт коллег с периферии, ведь жизнь за МКАДом не заканчивается. И увеличение роли общественных организаций мне кажется позитивным фактором.

Я.С. Я считаю сейчас обязательным в официальном разговоре с вами передать вам благодарность от имени директора нашего Института Светланы Вениаминовны Ивановой, а также от своих коллег за сотрудничество в решении острых проблем образования, которое, я уверен, будет продолжаться и принесёт положительные результаты. И в этой связи, как вы думаете, возможно ли организационно, на уровне Совета Федерации реализовать наши стремления?

В.И. Я думаю, это вполне возможно. Можно создать аналитическую группу. Совет Федерации – орган достаточно открытый.

Я.С. Мне бы очень не хотелось, чтобы Совет Федерации относился к проблемам здоровья так, как наши люди к ним относятся: они вспоминают о здоровье, когда надо уже к врачу обращаться. Проблема здоровья нации у государства должна быть основной. Вы очень точно сказали: без заботы о здоровье подрастающего поколения будущего у страны нет. Наш разговор в Институте стратегии развития образования РАО должен быть каким-то образом доведён до организационного решения. И я не могу ещё раз не выразить вам колоссальную благодарность за активное участие в вебинаре. Педагогическая наука сегодня знает Вас как самого яркого защитника школьного образования и здоровья. Я хочу обратиться к Вашему непосредственному руководителю В.В. Рязанскому, чтобы он поддержал нашу инициативу. И в заключение скажите, пожалуйста, то, что хотите сказать своим коллегам и нашим читателям.

В.И. Когда я пришёл в Совет Федерации, то был удивлён друже-

ским отношением коллег, особенно со стороны руководителя Владимира Владимировича Рязанского. Это не лесть – он действительно талантливый политик и яркий человек. Я думаю, он поддержит наши начинания, они должны быть результативны. В своей работе я пытаюсь достигнуть того, чтобы каждое дело принесло результат. В хирургии результат всегда очевиден. Ни с чем не сравнимое счастье – спасти от тяжёлой болезни маленького ребёнка! Такой результат очень ощутим. А в работе сенатора он ускользает, необходимо определяться с целями.

Я хочу пожелать всем своим коллегам, всем читателям работать на результат. Проведённое мероприятие – это не результат, а результат заключается в том, чтобы чем-то конкретным улучшить жизнь своего региона и страны в целом.

*Интервью провёл д-р пед.наук, член Общественной палаты по образованию в г.Москве, заместитель заведующего лабораторией теоретической педагогики и философии образования Института стратегии развития образования РАО **Я.С.Турбовской**.*

*Материал подготовила пресс-секретарь Института стратегии развития образования РАО, член Союза журналистов России **Н.В. Кутьёва**.*

**ПРЕСС-РЕЛИЗ
О ТОРЖЕСТВЕННОЙ ЦЕРЕМОНИИ ВРУЧЕНИЯ НАГРАД
ГЛАВЫ РОССИЙСКОГО ИМПЕРАТОРСКОГО ДОМА**

г. Москва, МГК

24 декабря 2015 года

В рамках мероприятий, содействующих изучению, сбережению и преумножению общечеловеческих знаний, традиций, ценностей и принципов, в том числе способствующих сохранению и развитию профессионализма в сфере образования, науки, творчества и культуры, **24 декабря 2015 года в Концертном зале им. Н.Я. Мясковского Московской государственной Консерватории им. П.И. Чайковского состоялась Торжественная Церемония награждения достойных граждан Государства Российского Высочайшими наградами Главы Российского Императорского Дома** (Орденами, Благодарностями, Медалями, личными именными письмами), посвященная персонам и событиям, оказавшим значительное влияние на социокультурное развитие мирового сообщества, 70-летию Победы во Второй Мировой войне, 150-летию Московской государственной Консерватории им. П.И. Чайковского. Справочно: Традиция проведения накануне Рождества Торжественной Церемонии награждения достойных граждан Государства Российского Высочайшими наградами Главы Российского Императорского Дома в Московской государственной Консерватории им. П.И. Чайковского возникла в 2012 году, подробнее см. на сайте Канцелярии Главы Российского Императорского Дома www.imperialhouse.ru и на сайте Фонда поддержки и развития образования, творчества, культуры www.leofond.ru, в рубрике «События».

По поручению Главы Российского Императорского Дома – Е.И.В. Государыни Великой Княгини Марии Владимировны вручение наград и выражение Благодарности Главы РИД соотечественникам за их примерное служение Отечеству и высокополезные труды на поприще сохранения общего цивилизационного пространства было доверено Директору Канцелярии Главы Российского Императорского Дома Александру Николаевичу Закатову и Председателю Правления НО «Фонд поддержки и развития образования, творчества, культуры» Елене Валерьевне Баяхчан.

В начале Церемонии по традиции всех присутствующих привет-

ствовал ректор Московской государственной Консерватории им. П.И. Чайковского Александр Сергеевич Соколов.

В ходе Церемонии Орденами Российского Императорского Дома награждены 11 человек, Медалями – 4 человека, Высочайшими Благодарностями Главы Российского Императорского Дома – Е.И.В. Государыни Великой Княгини Марии Владимировны были отмечены 70 человек (Благодарностями «За примерное служение Отечеству, высокополезные труды на поприще просвещения и значительный личный вклад в формирование патриотического мировоззрения» отмечены 50 человек, Благодарностями «За примерное служение Отечеству, высокополезные труды во благо Государства Российского, большой личный вклад в дело сохранения и развития традиций милосердия и благотворительности» отмечены 19 человек и 1 организация), Специальными именными письмами Главы Российского Императорского Дома – Е.И.В. Государыни Великой Княгини Марии Владимировны были удостоены 15 человек.

В рамках Церемонии награждаемым, участникам и гостям была представлена музыкальная программа (концерт), составленная из произведений выдающихся композиторов мира и виртуозно исполненная молодыми талантливыми музыкантами (программа и афиша концерта прилагаются).

Незабываемые творческие номера участникам Церемонии представили Василий Семёнович Лановой – заведующий кафедрой сценической речи ФГБОУ ВПО «Театральный Институт им. Б. Щукина», Народный артист СССР, Александр Павлович Павлов – Заслуженный артист Российской Федерации, Сергей Владимирович Алехин – Член Союза музыкальных деятелей РСФСР.

Подарки для всех награждаемых и участников музыкальной программы подготовлены соорганизатором Церемонии НО «Фонд поддержки и развития образования, творчества, культуры» при участии Канцелярии Главы Российского Императорского Дома, Московского Представительства Чайного Дома «Унция», Кондитерской фабрики «Конфаэль», Корпорации «Сибирское здоровье», Кондитерской фабрики «Победа», компаний «Центр комплексного развития и социальной адаптации детей и подростков», «Центр размещения рекламы» и «Нью Пак».

В ходе Церемонии Директору Канцелярии Российского Императорского Дома Закатову А.Н. были переданы специальные подарки для Главы Российского Императорского Дома – Е.И.В. Государыни Великой Княгини Марии Владимировны от Юрия Николаевича Анохина – руководителя кафедры ядерной медицины в ИАТЭ НИЯУ (МИФИ),

Геннадия Зосимовича Лакоба – Почетного Члена Российской Академии Художеств, **Натальи Борисовны Эпштейн** – заведующей кафедрой фармацевтической и радиофармацевтической химии ИАТЭ НИЯУ (МИФИ), **Екатерины Владимировны Корякиной** – эксперта Корпорации «Сибирское здоровье».

Фонд сохранения исторического и культурного наследия им. А.А. Манштейн–Ширинской передал для участников Церемонии 20 интересных книг, подготовленных и изданных совместно с Издательским Домом «Арт Волхонка» в 2015 году в рамках реализации инициированных Фондом проектов по сохранению российского историко-культурного наследия («Русская эскадра. Прощание с Императорским флотом», «Детство на кораблях», «Москва как место проживания», «Быть или не быть»).

Ставшее традиционным подарком Церемонии награждения скульптурное изображение «Птицы счастья» (автор – Вячеслав Чарльзович Гоноболин – в т.ч. Почетный Член Российской Академии Художеств) было вручено **Галине Васильевне Ананьиной** – президенту Российской Палаты высокохудожественных производств и председателю «Женского православно – патриотического общества», **Алексею Александровичу Ретеюму** – директору Ботанического сада МГУ им. М.В. Ломоносова «Аптекарский огород», **Людмиле Алексеевне Лицовой** – заведующей Кафедрой дирижирования академическим хором исполнительского факультета Саратовской государственной Консерватории им. Л.В. Собинова.

Участники Церемонии доброжелательно восприняли предложения Е.В. Баяхчян о необходимости объединения в 2016 году усилий всех присутствующих для поддержки социально-ориентированных проектов, в т.ч. проектов Марфо-Мариинского Благотворительного Общества, Московской государственной Консерватории им. П.И. Чайковского, Московского камерного оркестра «Времена года», Императорского Фонда исследований онкологических заболеваний, Благотворительного Фонда «Отцы и Дети», а также проектов поддержки и развития творчески и научно одаренных детей и молодежи и проектов, способствующих сохранению и развитию профессионализма в сфере образования, науки, творчества и культуры.

Торжественная Церемония награждения прошла в радостной, теплой, дружеской, творческой атмосфере и оставила у присутствующих незабываемые приятные впечатления.

Личное участие в Церемонии приняли 99 человек, из них 55 человек – награждаемые, 24 человека – участники музыкальной программы. По ува-

Научная жизнь |

жительным причинам на Церемонии отсутствовали 33 человека. **Особенно жаль, что на Церемонии не смог быть Гулиа Дмитрий Георгиевич** – Академик Международной Академии духовного единства народов мира (ушел из жизни 24.11.2015).

Подробные материалы Церемонии и фото см. на сайте Канцелярии Главы Российского Императорского Дома www.imperialhouse.ru, сайте Московской государственной Консерватории им. П.И. Чайковского www.mosconsrv.ru, сайте НО «Фонд поддержки и развития образования, творчества, культуры» www.leofond.ru, сайте Международного Форума «Интеллектуальная собственность – XXI век» www.forum-ip.ru, сайтах Партнеров Фонда и по эл. ссылке <https://cloud.mail.ru/public/3pX2/4Uo5K6XCE>

Организаторы Церемонии: НО «Фонд поддержки и развития образования, творчества, культуры» совместно с Канцелярией Главы Российского Императорского Дома и Московской государственной Консерваторией им. П.И. Чайковского.

ЗАСЕДАНИЕ ОРГКОМИТЕТА XI ВСЕРОССИЙСКОГО КОНКУРСА «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДЕБЮТ–2016»

26 января 2016 г. в Институте стратегии развития образования РАО прошло заседание Оргкомитета XI Всероссийского конкурса «Педагогический дебют – 2016». Конкурс «Педагогический дебют» проводят Комитет Государственной Думы Федерального Собрания РФ по образованию, Ассоциация лучших школ при поддержке Министерства образования и науки РФ, Общероссийского Профсоюза образования и членов Совета Федерации Федерального собрания Российской Федерации.

В 2016г. Оргкомитет возглавила заместитель председателя Комитета Государственной Думы ФС РФ по образованию И.В. Мануйлова. В состав Оргкомитета вошли члены Совета Российской Федерации ФС, депутаты Государственной Думы ФС РФ, представители Минобрнауки России, Общероссийского Профсоюза образования, Российской академии образования, представители исполнительной власти субъектов РФ в сфере образования и руководители образовательных организаций из 15 регионов России, ректоры вузов, руководители Ассоциации лучших школ, общественных организаций и СМИ. В повестку дня Оргкомитета были включены вопросы организации финального (очного) этапа конкурса: готовности конкурсной площадки – Гимназии № 1518 г. Москвы; внеконкурсной и тематической программы; вопросы о председателе и составе жюри конкурса, счетной комиссии; об участии студентов МГПУ, МППГУ, МПГУ в программе конкурса, о формировании призового фонда конкурса с участием партнеров: Фонда поддержки социальных инноваций «Вольное дело», АНО «Современные технологии», Фирмы «1С», о привлечении СМИ для информационного обеспечения конкурса.

В проведении очного этапа конкурса предусмотрено проведение конкурса в Конкурсе, связанного с информационными технологическими компетенциями. Ректор Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина М.Н. Русецкая предложила уравновесить его и «вести конкурс, связанный с оценкой владения русским словом и мастерством публичного выступления». Она сообщила, что разработанная по инициативе Председателя Государственной Думы ФС РФ С.Е.Нарышкина Концепция преподавания русского языка и литературы передана на утверждение в Правительство РФ. «Ключевое место в ней занимает требование к учите-

лю с точки зрения владения русским языком – умением грамотно, красиво, образно говорить, нести этот пример красивой речи ученикам, родителям и коллегам», – отметила М.Н. Русецкая и предложила – присутствие на конкурсных испытаниях экспертов. «Эксперты Института готовы выбрать педагога, который действительно является мастером русского слова, и предоставить для него очень достойный приз». По реализации программы в рамках конкурса члены Оргкомитета – директор Института стратегии развития образования С.В. Иванова, ректор Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина М.Н. Русецкая, первый проректор МГПУ Е.Н. Геворкян – предложили сформировать Пакет предложений образовательных программ для выбора конкурсантами. По итогам прохождения краткосрочных курсов участники получают Сертификаты.

Председателем жюри Всероссийского конкурса «Педагогический дебют – 2016» Оргкомитетом утверждена М.Н. Русецкая.

В конкурсе принимают участие победители региональных конкурсов «Педагогический дебют», педагоги, направленные исполнительной властью субъектов РФ, педагогическими коллективами, органами самоуправления образовательных организаций, общественными организациями. В конкурсе 2016 г. участвуют 303 молодых педагога из 48 субъектов РФ. Из них – 30 победителей региональных этапов конкурса.

Традиционно региональный этап проводился в Республиках Калмыкия, Марий Эл, Татарстан, Хакасия, Удмуртской и Чеченской Республиках; Алтайском, Камчатском, Краснодарском, Красноярском, Ставропольском краях; Белгородской, Волгоградской, Вологодской, Кировской, Магаданской, Московской, Омской, Оренбургской, Орловской, Ростовской, Рязанской, Самарской, Саратовской, Тамбовской, Тульской, Ульяновской, Челябинской областях; в Санкт-Петербурге; Ханты-Мансийском автономном округе – Югре. В 2016 г. Конкурс прошел в Новосибирской области. Впервые в Конкурсе участвуют педагоги дополнительного образования и психологи Всероссийских детских центров «Океан» и «Артек».

Алиева Людмила Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Центра стратегии и теории воспитания личности ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

E-mail: ludvlad36@mail.ru, Москва

Беляев Геннадий Юрьевич – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Центра стратегии и теории воспитания личности ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук (АПСН), действительный член Российского философского общества (РФО)

E-mail: Gennady.belyaev2011@yandex.ru

Богуславский Михаил Викторович – доктор педагогических наук, профессор, чл.-корр.РАО, заведующий лабораторией истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

E-mail: hist2001@mail.ru

Бокова Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания ВГСПУ

E-mail: tnbokova@mail.ru

Борисенков Владимир Пантелеймонович – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

E-mail: vlad_boris39@mail.ru

Варламова Алла Игоревна – доцент кафедры "Иностранные языки-3" Финансового университета при Правительстве РФ

E-mail: varlamovaalla@yandex.ru

Гукаленко Ольга Владимировна – доктор педагогических наук, вице-президент Международной славянской академии образования имени Я.А. Коменского

E-mail: olga_gukalenko@mail.ru

Круглов Владимир Витальевич – кандидат педагогических наук, веду-

Наши авторы |

щий научный сотрудник Центра стратегии и теории воспитания личности ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

E-mail: v-vkrug@yandex.ru

Кутепов Сергей Николаевич – ассистент кафедры технологии, аспирант; Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

E-mail: kutepov.sergei@mail.ru

Мачехина Ольга Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры интерактивных технологий в образовании ГАОУ ВО Московский институт открытого образования

E-mail: helga_mon@mail.ru

Парфенова Ирина Сергеевна – научный сотрудник Центра стратегии и теории воспитания личности ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

E-mail: parfyosha@yandex.ru

Селиванова Наталия Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор, чл.-корр. РАО, заведующая Центром стратегии и теории воспитания личности ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

E-mail: nselivanova2000@mail.ru

Степанов Павел Валентинович – кандидат педагогических наук, заместитель заведующего Центром стратегии и теории воспитания личности ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

E-mail: centrvospitaniya@instrao.ru

Степанова Ирина Викторовна – кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра стратегии и теории воспитания личности ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

E-mail: semya-2005@yandex.ru

Шайденко Надежда Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, профессор кафедры психологии и педагогики профессионального образования Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

E-mail: tgpu@tula.net

Шустова Инна Юрьевна – доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра стратегии и теории воспитания личности ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

E-mail: nnashustova@yandex.ru

Lyudmila V. Alieva

**Topical Problems of Upbringing in Experimental Work of Institutions
of Basic and Additional Education of Children.**

Published with support of the Russian Humanitarian Scientific Foundation (project No. 14-06-00089a)

Annotation

The definition of experimental work as an organic innovational unit of educational activity of institutions of children's basic and additional education is given in the article. The role of the work in the effective implementation of upbringing as the priority of upgradeable education and state-public and social order is substantiated. On the basis of theory and practice the complex of topical problems of upbringing as objects of experimental work of the educational institution is presented in the paper. The guidelines of determination of specific problems in view of the status and analysis of actual experience of educational and upbringing activity of educational institutions, its resources (personnel, scientific and methodological) are presented. **Keywords:** education, upbringing, educational institution-organization, experimental work, pedagogical reflection.

Mikhail V. Boguslavsky

**Scientific Basis of Historical and Pedagogical Expertise
of Innovation in Education**

Annotation

The results of the systemic research of the new future-oriented phenomenon that is the historical and pedagogical expertise of innovation in education are presented in the article.

Keywords: history of pedagogy and education, historical and pedagogical expertise, humanitarian expertise, expertise in the field of education, pedagogical innovation.

Gennadiy Yu. Belyaev

**Evolution of the Strategy of Upbringing in the Humanitarian Culture
of a New Time: Tendencies and Innovations**

Annotation

The major tendencies in the understanding and implementation of strategies of

upbringing as a social phenomenon, folding in the cultural traditions of Modern and Contemporary Era, from the XVII century to the present time are highlighted and analyzed in the article. Some important strategies and practices of upbringing, evolving on the basis of changes in the understanding and implementation of the principles and methods of upbringing are considered. The essential mechanisms of formation of traditions in the field of upbringing are presented.

Keywords: socialization, upbringing, tendencies, evolution, principles, methods, strategies, practices, traditions, innovations

Tatiana N. Bokova

Charter Schools as a Form of Alternative Education in the USA

Annotation

The features of the organization of training in charter schools are characterized in the article. The state expectations entrusted to the charter schools are correlated with the strategies of financing and with the formation of the student population. It is proved that charter schools hold a special place in the system of secondary education and are one of the basic forms of contemporary alternative education in the USA. Social mission and the broad spectrum of educational approaches essentially distinguish charter schools from traditional schools that are influenced by the reforms initiated by the alternative schools.

Keywords: educational system in the USA, alternative school, charter school, privilege, quality of knowledge

Olga V. Gukalenko, Vladimir P. Borisenkov

Preparation of Pedagogues for Work With Migrant Children in a Multicultural Educational Space

Annotation

The pedagogical problems related to migration and the preparation of pedagogues for work with migrant children in a multicultural educational space are considered in the paper. The reasons causing the difficulties in this activity are revealed and the topical directions of perfection are substantiated. The ways of improving the preparation of pedagogues in the context of modular and competency-based, personality oriented approaches as well as the principles of multiculturalism and dialogue of cultures are revealed in the article.

Keywords: pedagogy of the work with migrant children; multicultural educational space, modular and competency-based approach, multiculturalism, dialogue of cultures, multicultural education; migration, migrant children.

Summary |

Vladimir V. Kruglov

Additional Education as an Institutionalized Process of Personality Development of an Adolescent

Annotation

The approaches to the “Additional Education of Children” concept are considered and the definitions given in the various regulatory documents are analyzed in the paper. The author offers his own definition of the concept, based on the modern socio-cultural reality and the approaches that were formed in the community.

Keywords: additional education of children, additional education associations, regulatory documents in the field of additional education, development of the child’s personality

Olga N. Machekhina

Reforms of General School Education in the Last Third of XX–Beginning of XXI Century in the French Republic

Annotation

The reforms of general school education of the last third of XX - beginning of XXI century in the French Republic in historical retrospective are presented in the article. The features of the reforms are considered. The prognostic evaluations of their development in the modern educational world space in the conditions of globalization are given.

Keywords: general education, secondary school, baccalaureate, reform, decentralization, vocational training, adaptation of learners, globalization.

Irina S. Parfionova

Humanistic Tradition in Russian Education

Annotation

An attempt to analyze the humanistic ideas in the domestic education has been made in the paper. Is the humanitarian education only being declared or on its principles the education is being based in the modern school?

Keywords: humanization, humanistic tradition, school of humanity.

Natalia L. Selivanova

Raising of Qualification of Pedagogues in the Field of Upbringing: From Traditions to Innovations

Annotation

The principles of improvement of qualification of pedagogues as educators are

considered in the paper. The necessity of research and innovation activity is substantiated, which allows pedagogues to upgrade their qualification, to give consciously consideration to their searches and to stimulate their creativity.

Keywords: upbringing, humanism, innovation, research activity, personality and professional position, experimental work, pedagogue-educator, raising of qualification, principles, traditions.

Pavel V. Stepanov

Specificity of the Theory of Upbringing as the Human Science

Annotation

The pedagogical epistemology issues, which are traditional for the theory of upbringing in the context of specificity of this theory as the human science are considered in the article. The problems of the language of science, research methods, verifiability and demand for the results are discussed in the article.

Keywords: pedagogy, theory of upbringing, epistemology, explanatory models, experiment, verification.

Irina V. Stepanova

Traditional Forms of Interaction Between the Family and the School: To the Question on Crisis

Annotation

The modern condition of the family institution based on the texts of school upbringing programs and statistical surveys data is analyzed in the paper. The inefficiency of the traditional forms of interaction between the school and the family is substantiated. Assumptions about the contents and forms of interaction between the school and the family in the new conditions are expressed.

Keywords: interaction between the school and the family, crisis of the family institution, traditional and innovative forms of interaction between the school and the family.

Nadezhda A. Shaidenko, Sergey N. Kutepov

National Priorities of Vocational Education and Training in the Context of European Integration: the Experience of France

Annotation

The experience of France, concerning the reform of vocational education in the context of the Copenhagen process is generalized in the article. The basic achievements of the development of vocational education and training, concerning the pan-European vectors as quality, transparency, mobility are analyzed. The na-

Summary

tional and regional peculiarities of vocational education and training as the preservation of traditionally high requirements for the awarded qualification with the participation of a wide range of social partners and as the targeted strategy are analyzed. The specific directions of development of vocational education and training, which may be useful for the domestic vocational training system in the current conditions are presented in the paper.

Keywords: vocational education and training, European Qualifications Framework, National Qualifications Framework, European credit system of vocational education and training, international cooperation, mobility.

Inna Yu. Shustova

Significance of Reflection in Vocational Upbringing Activity of a Pedagogue. The publication is prepared in the framework of a research project supported by the Russian Humanitarian Scientific Foundation (project No. 14-06-00089a)

Annotation

The significance of reflection in the organization of the process of upbringing of schoolchildren is revealed in the article. It is demonstrated that the pedagogical reflection stimulates the research and creative process, directs a pedagogue to the new tasks of professional activity. The significance of reflection in the interaction of the pedagogue with pupils (with individual pupil), in which the reflection acts as a basic means of support of pupils' subjectivity is revealed in the paper.

Keywords: pedagogy, personality, subjectivity, professional activity, reflection, pedagogical conditions, management.

Alla V. Varlamova

Historical Aspect of the Organization of the Education Quality Evaluation

Annotation

The author presents the results of the historical analysis of the organization of education quality evaluation on the example of the higher education system in the world and the USA. The author considers the problem of the organization of education quality evaluation from the standpoint of external and internal sides of the quality and reveals the common elements that are typical for American experience that is possible to apply in the theory and practice of Russian higher education.

Keywords: higher education system in the USA, organization of education quality evaluation, internal and external sides of quality.