Цитата номера 5
Слово главного редактора 6

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ И. Я. ЛЕРНЕРА (К 100-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)

Лернер Г. И., Лернер Е. И. Воспоминания об отце 8
Сериков В. В. Дидактика Лернера: идеи и их развитие 19
Осмоловская И. М. И. Я. Лернер о процессе обучения: современное прочтение 31
Селиверстова Е. Н. Идея субъектности в дидактическом наследии И. Я. Лернера: связь веков 42
Шабалин Ю. Е., Шалыгина И. В. Гуманитарный потенциал теории содержания общего среднего образования И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и В. В. Краевского 55

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Донцов Д. А., Москвитина О. А. Актуальность научного наследия К. Д. Ушинского в современном воспитании школьников 65

ПРОБЛЕМА СТАНДАРТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Коваль Т. В., Крючкова Е. А. Метапредметный подход к изучению понятий: требования Федеральных государственных стандартов и проблемы их реализации в общеобразовательной школе 75

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА

Северова Н. Ю. Особенности учебных программ среднего образования для гимназий в Австрии 85
Мариносян Т. Э., Баласанян Л. Г. Межправительственные соглашения в сфере образования как фактор прогнозирования образовательных процессов в странах постсоветского пространства 96
Сулима Е. Н., Шепелев М. А. Политическая наука, международные отношения и государственное управление: к вопросу соответствия образовательных и научных специальностей 110

ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Своротова Ю. В. Социокультурная среда колледжа как средство подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности 127

ИСТОРИЯ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: ОТ РЕФОРМАЦИИ ДО МОДЕРНА

Полякова М. А. Эволюция лютеровской картины мира и ее роль в религиозном просвещении: от всеобщего священства к Краткому катехизису 141
Черная Л. А. «Арифметика» Леонтия Магницкого 154
Ромашина Е. Ю. «Новые облегчения к изучению чтения»: звуковой метод в российских азбуках и букварях 1820–1840-х гг. 167
Тетерин И. И. Атлас визуальных элементов российских пособий для начального обучения грамоте второй половины XIX – начала XX вв.: концепция и структура 185

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ 195

ЮБИЛЕЙ УЧЕНОГО

Юбилей В. С. Лазарева 202
Юбилей Е. Н. Дзятковской 203
Юбилей Г. В. Сориной 205

ПАМЯТИ УЧЕНОГО 207

SUMMARY 210

Требования к оформлению статей 219
Докторантура и аспирантура 220

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

Свидетельство о регистрации СМИ 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 10-ти российских и международных базах данных, в том числе: OCLC WorldCat, BASE, ROAR, RePEc, OpenAIRE, Соционет, EBSCO A-to-Z, EBSCO Discovery Service.

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.
Свободная цена

Допечатная подготовка
Верстка: *А. В. Кошентаевский*
Формат 60x90/16. Подписано в печать 01.06.2017
Печать цифровая. Объем 12,33 п.л. Стр. 220.
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 колегии.
Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

Уважаемые авторы!
Редакция и учредитель журнала просят присылать предложения о публикации своих статей на адрес редакции.

Индекс для подписчиков по каталогам «Пресса России» и «Урал-Пресс»: **83284**

12+

© Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика», 2017

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

Редакционный совет

Балыхин Г. А., депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, академик РАО, доктор экономических наук, профессор

Богданов С. И., доктор филологических наук, профессор

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

Бордовский Г. А., академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор

Васкез Лиза, PhD (Педагогика, доцент, Университет Витербо (США)

Де Вогт Гленн, доктор философских наук, профессор (США)

Дегтярев А. Н., депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, доктор экономических наук, профессор

Зинченко Ю. П., академик РАО, доктор психологических наук, профессор

Иванова С. В., член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор

Кароли Дорена, PhD (Педагогика), доцент факультета педагогики, музееведения и туризма университета г. Мачерата (Италия)

Кузнецов А. А., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Кусаинов А. К., президент Академии педагогических наук Казахстана, иностранный член РАО, доктор педагогических наук, профессор, Казахстан

Лаптев В. В., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Левицкий М. Л, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

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

Лубков А. В., член-корреспондент РАО, доктор исторических наук, профессор

Миронов В. В., член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор

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

Ничкало Н. Г., академик НАПН Украины,доктор педагогических наук, профессор

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

Санделл Элизабет, Монреаль PhD (педагогика), профессор Университета штата Миннесота (США)

Семенов А. Л., академик РАН, академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор

Сериков В. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Сулима Е. Н., доктор философских наук, профессор

Ткаченко Е. В., академик РАО, доктор химических наук, профессор

Редакционная коллегия

Главный редактор – ***Иванова С. В.,*** член-корреспондент РАО, доктор филос. наук, профессор

Выпускающий редактор – ***Осмоловский В. В.***

Члены редколлегии

Александрова О. М., кандидат педагогических наук

Бебенина Е. В., кандидат педагогических наук

Безрогов В. Г., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Богуславский М. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Елкина И. М., кандидат педагогических наук

Лазебникова А. Ю., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Логвинова И. М., кандидат педагогических наук, доцент

Ломакина Т. Ю., доктор педагогических наук, профессор

Лукацкий М. А., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Мариносян Т. Э., кандидат философских наук

Найденова Н. Н., кандидат педагогических наук

Никитина Е. Е., кандидат педагогических наук

Овчинников А. В., доктор педагогических наук

Орешкина А. К., доктор педагогических наук, доцент

Осмоловская И. М., доктор педагогических наук

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

Пустыльник М.Л., кандидат химических наук

Селиванова Н. Л., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

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) (Russia)
Grigoriy A. Balykhin, deputy of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Economics), Professor (Russia)
Ekaterina V. Bebenina, PhD (Education) (Russia)
Vitaliy G. Bezrogov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Sergey I. Bogdanov, Dr. Sc. (Philology), Professor (Russia)
Mikhail V. Boguslavskiy, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Victor A. Bolotov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Gennadiy A. Bordovskiy, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Physics and Mathematics), Professor (Russia)
Dorena Caroli, PhD (Education), Associate Professor, University of Macerata (Italy)
Aleksandr N. Degtyarev, deputy of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Dr. Sc. (Economics), Professor (Russia)
Glenn DeVoogd, Dr. Sc. (Philosophy), Professor, California State University (USA)
Irina M. Elkina, PhD (Education) (Russia)
Svetlana V. Ivanova, Chief Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika", Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)
Askarbek K. Khusainov, President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Foreign Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Kazakhstan)
Aleksandr A. Kuznetsov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Anna Yu. Lazebnikova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Vladimir V. Laptev, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Mikhail L. Levitskiy, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Jun Li, PhD (Education), Associate Professor, the Chinese University (Hong Kong)
Irina M. Logvinova, PhD (Education), Associate Professor (Russia)
Tatiyana Yu. Lomakina, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Aleksey V. Lubkov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (History), Professor (Russia)
Mikhail A. Lukatskiy, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Tigran E. Marinosyan, PhD (Philosophy) (Russia)
Vladimir V. Mironov, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)
Natalia N. Naydenova, PhD (Education) (Russia)
Nelya G. Nichkalo, Academician of the National Academy of Sciences of Ukraine, Dr. Sc. (Education), Professor (Ukraine)
Nikolay D. Nikandrov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr.Sc. (Education), Professor (Russia)
Ekaterina E. Nikitina, PhD (Education), (Russia)
Anna K. Oreshkina, Dr. Sc. (Education), Associate Professor (Russia)
Anatoliy V. Ovchinnikov, Deputy Chief Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika", Dr. Sc. (Education) (Russia)
Irina M. Osmolovskaya, Dr. Sc. (Education), (Russia)
Vladimir V. Osmolovskiy, Executive Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika" (Russia)
Aleksandr Yu. Pentin, PhD (Physics and Mathematics) (Russia)
Mikhail L. Pustylnik, PhD (Chemistry) (Russia)
Georgiy A. Rudik, Dr. Sc. (Education), Professor (Montreal, Canada)
Elizabeth J. Sandell, PhD (Education), Professor, Minnesota State University (USA)
Alexey L. Semenov, Academician of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Physics and Mathematics), Professor (Russia)
Vladislav V. Serikov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Natalia L. Selivanova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Galina V. Sorina, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)
Evgeny N. Sulima, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)
Irina A. Tagunova, Dr. Sc. (Education) (Russia)
Evgeniy V. Tkachenko, Academician of the Russian Academy of Education, Dr.Sc. (Chemistry), Professor (Russia)
Yakov S. Turbovskoy, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Lisa Vasquez, PhD (Education), Associate Professor, Viterbo University (USA)
Yuriy P. Zinchenko, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Psychology), Professor (Russia)

«Следует отметить главное, что может идти речь о „кризисе“ школы, социальных условий, сопряженных со школой, но нет кризиса дидактики, нет кризиса теории воспитывающего и развивающего обучения. Мы подчеркиваем — теории, ибо она за последние полстолетия развивается в нужном направлении. И если часть вопросов не разработана дидактикой, то это говорит не о ее кризисе, а об уровне развивающихся научных знаний».

Лернер И. Я. Философия дидактики и дидактика как философия.— М., 1995. — С. 10

«Каждый новатор, как и вообще каждый хороший учитель, имеет свое лицо, свой педагогический почерк… Легко, однако, заметить, что как бы ни был велик диапазон новаторских находок и подходов к организации обучения, все они укладываются в некоторые непременные, главенствующие черты, свойственные любому процессу обучения и процессу обучения данной эпохи. Без этого условия либо новации не прививаются, либо процесс обучения становится неполноценным. И как бы ярко и талантливо ни было нововведение, если оно не считается с некоторыми непременными нормами, давно или недавно выясненными педагогической наукой, результаты обучения и воспитания полноценными не станут».

Лернер И. Я. Учебный предмет, тема, урок.— М., 1988.— с. 3

Уважаемые читатели и авторы! Дорогие коллеги!

Этот номер журнала имеет главную, особенную рубрику, посвящённую 100-летнему юбилею Исаака Яковлевича Лернера. Мы имеем счастье общаться с его детьми, учениками, последователями. Мы, как педагоги и ученые, формировались в рамках наших научных школ, в том числе и на научных воззрениях Исаака Яковлевича. Отечественную дидактику нельзя представить без имени Лернера, при том, что, к великому сожалению, не все его идеи воплощены на практике. Тем более важно сохранять и актуализировать наследие таких дидактов, как И. Я. Лернер. В этом номере мы пытаемся решать эту задачу. Современная лаборатория общих проблем дидактики под руководством И. М. Осмоловской, наследующая идеи научной школы И. Я. Лернера, прекрасно осознает свою миссию, что видно по представленным лабораторией публикациям. Однако мы не ограничимся статьями только в этом номере, по итогам конференции, посвященной И. Я. Лернеру, выйдет сборник трудов и новые публикации в журнале.

Мне хотелось бы обратить внимание на расширение географии авторов, всё чаще в нашем журнале публикуются ученые из различных регионов России, из зарубежных стран. В связи с этим становится разнообразнее тематика каждого номера, практически не стало «монономеров», посвященных единой проблеме. Журнал становится ярче, охватывает широкий круг актуальных проблем, представляет научную жизнь научных и образовательных педагогических центров страны. Это происходит еще и потому, что у Института стратегии развития образования РАО, которому в его

этом новом статусе исполнилось всего два года 28 марта, ширится круг научных партнеров. Будем надеяться, что это увеличит и число читателей.

Вскоре нас ожидает важнейшее событие в истории отечественной педагогики: в этом, 2017 году исполняется 95 лет старейшему институту содержания и методов обучения. Институт стратегии развития образования РАО как правопреемник готовится отмечать эту дату. Страницы журнала будут заполняться интересными материалами, свидетельствующими о развитии отечественной педагогики.

С. Иванова

ВОСПОМИНАНИЯ ОБ ОТЦЕ

Воспоминания и размышления детей И. Я. Лернера о нем и его роли в их личностном и профессиональном становлении.

Ключевые слова: *образование, дидактика, личность.*

Г. И. Лернер

Кандидат педагогических наук, профессор кафедры методики обучения биологии, ГАОУ ВО МИОО
E-mail: glerner@yandex.ru

Е. И. Лернер

Кандидат педагогических наук, учитель, Европейская гимназия / МОШ «Интеграция XXI век»
E-mail: elenalerner@mail.ru

Записи о нашем отце мы решили сделать в виде разговора. Оказалось, что мы по-разному его помним. И по-разному продолжаем его дело. Георгий Исаакович преподает в Московском институте открытого образования, а Елена Исааковна учит школьников. В своей беседе мы выясним, как развиваются идеи Исаака Яковлевича Лернера в теории и практике современной школы. Мы попытаемся вспомнить и еще раз осознать, чем обязаны отцу и в личном, и в профессиональном смысле.

Г. И. Мое первое воспоминание об отце относится к 1949 году. У меня оно связано с нашей жизнью в Воронеже. Отец преподавал в Воронежском пединституте. Помню, как его студенты и студентки несли меня, пятилетнего, по очереди на руках во время первомайской демонстрации. Также в памяти сохранилось катание на санках с заснеженной железнодорожной насыпи. Мы вместе садились на санки и, скатываясь, радостно кричали: «С дороги, куриные ноги!»

Е. И. Но путь к университетскому образованию и к преподаванию в вузе был очень нелегким.

Родился отец в небольшом городке на востоке Украины. Русский, как и украинский, не был его родным языком (Пушкина, например, он впервые

Как цитировать статью: Лернер Г. И., Лернер Е. И. Воспоминания об отце // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т.1, №3 (39). С.8–18.

читал в переводе на идиш). Уже с детства судьба испытывала его на прочность. В четыре года он остался сиротой. Его отца убили петлюровцы, мать умерла при очередных родах. Воспитывался мальчик в семье дяди. Семья была бедной, но в ней очень ценилось образование. Отец был способным учеником, и, закончив семь классов, поехал в Москву готовиться к поступлению в университет. За год он прошел программу старшей школы и поступил на исторический факультет Московского университета. В столице его приютила двоюродная сестра. В большой коммунальной квартире у нее была одна комната, в которой жили четыре человека. Чтобы не стеснять семью с маленьким ребенком, отец уходил из дома на весь день в школу рабочей молодежи и в библиотеку. В большой семье не всегда хватало еды, и ему порой приходилось довольствоваться куском хлеба и луковицей в день.

Истфак МГУ только организовался, и отец оказался в его первом наборе. Многие его друзья — из того студенческого, истфаковского времени. Позже, когда он вернется из лагерей — и работы не будет, именно друзья помогут ему устроиться в Академию педагогических наук. Но только младшим научным сотрудником. Хотя до ареста у отца уже была готова докторская диссертация (отец занимался медиевистикой). Он рассказывал, как во время допроса просил следователя не сжигать рукопись. В ответ услышал: «Если выживешь и не сойдешь с ума — напишешь новую, а не выживешь — она тебе не нужна». Диссертация полетела в печь.

Отец выжил — в лагере ему повезло — он оказался одним из немногих заключенных, имевших образование. Поэтому его назначили экономистом. Отец не умел пресмыкаться ни перед начальством, ни тем более перед заключенными. Поэтому приходилось выдерживать как нападки надзирателей, так и давление уголовников, которые требовали, чтобы он завышал им выработку в ущерб другим. Несколько раз зэки грозили его зарезать. Отстали, когда поняли, что он не умеет и не будет обманывать. Выжил отец потому, что не сломался. А еще потому, что пересказывал неграмотным людям художественную литературу (ро́маны, как они говорили). Он описал эти истории в своих «Педагогических заметах из-за решетки», опубликованных в журнале «Советская педагогика» в декабре 1990 года.

Отец не любил говорить о лагере. И поэтому мы по крупицам вылавливали какие-то факты из этого периода его жизни. Эти редкие вос-

поминания, которые мы от него слышали, были важнее любых «уроков мужества».

Г. И. Я знаю, что он был арестован по доносу в 1950 г. В какой-то из компаний он сказал, что крестьянам надо платить не трудодни, а деньги. Этой фразы было достаточно, чтобы получить десять лет. Вернулся он в 1956 г. В солнечный апрельский день я вместе с родственниками встречал его на Казанском вокзале. Помню, как он вышел из вагона в синем прорезиненном плаще, с фанерным чемоданчиком в руках. Увидел нас, мы побежали навстречу, и тогда он положил руку мне на шею, и так мы пошли к выходу. Тепло этой руки помню до сих пор.

Е. И. А как он оказался в Мичуринске?

Г. И. Работы в Москве бывшему репрессированному ученому не нашлось. Отцу помогли устроиться преподавателем в Мичуринский пединститут. Однажды зимой я приехал к нему на каникулы и попал на его публичную лекцию о Ярославе Домбровском. Ах, как он читал! В зале была преимущественно пожилая публика, состоявшая в основном из пенсионерок. Но как эти женщины слушали отца! Как благодарили за это выступление. Позже я узнал, что эти публичные лекции отец сделал регулярными, и они всегда собирали много народа.

Е. И. Какова роль отца в твоей жизни?

Г. И. Каждый человек в своей жизни должен встретить настоящего учителя. И большой удачей можно считать, когда таким учителем становится отец или мать. Моим учителем стал папа. Именно он определил мой профессиональный путь. Я был не самым старательным учеником, учился неровно, но понимал, что должен получить высшее образование, и очень хотел стать врачом. Занимался много, но первый раз не добрал одного балла. А на следующий год, сдав три экзамена на пятерки, завалил физику на пятой дополнительной задаче. Мне «помог» преподаватель, подчеркнувший мою фамилию красным карандашом. В итоге с третьей попытки я попал в педагогический институт на биологический факультет. Я, как и многие студенты, не хотел быть учителем. Однако судьба сложилась иначе. После института я пришел работать в школу-интернат. Началась учительская жизнь — и общение с отцом стало гораздо теснее. К тому времени отец уже стал известным ученым, но никогда не использовал своего имени и положения для устройства своих детей. Через некоторое время я познакомился с его работами и понял, что его теория предельно четко выстроена и очень инструментальна. Я начал

воплощать некоторые ее идеи на практике. Очень скоро такой подход к работе начал приносить результаты. Именно отец показал мне, как надо думать, писать статьи, готовиться к занятиям. Он своим примером привил интерес и к педагогической науке, и к работе в школе.

Е. И. Ты стал отчасти продолжателем дела отца, тебя знают педагоги, ты преподаешь в институте повышения квалификации учителей (МИОО). Что ты можешь сказать о влиянии отца на современную педагогическую науку, на современную школу?

Г. И. Имя Исаака Яковлевича Лернера широко известно в педагогических научных кругах, в учительской среде. Нет практически ни одной диссертации по педагогике, в которой не было бы ссылок на его работы. Он вместе с М. Н. Скаткиным и В. В. Краевским создал дидактическую теорию, которая до сих пор остается никем не опровергнутой. Она стала классической и, что особенно важно, инструментальной теорией. Каждый учитель, внимательно изучивший работы этих дидактов, становится профессионалом, может сконструировать урок, может организовать познавательную деятельность учащихся по своему учебному предмету в разных формах. Работы отца по дидактической системе методов обучения и содержанию образования, по развитию мышления учащихся на уроках, другие известные труды значительно опередили и свое время, и появление череды стандартов образования. Выделение четырех элементов культуры, как составляющих социального опыта, выявление функций этих элементов в формировании личности, введение этих элементов как компонентов содержания образования стало основой для дальнейшего развития дидактики вплоть до сегодняшнего дня. Уже в 1982 году в учебнике «Дидактика средней школы» под редакцией М. Н. Скаткина были высказаны следующие идеи: «Среди навыков и умений следует отличать такие, которые связаны непосредственно с осмыслением знаний, и такие, которые являются только условием, способствующим самостоятельному усвоению и приобретению знаний. Это умения и навыки учебной работы. К ним относятся конспектирование, аннотирование, рецензирование, работа со справочниками и т.д.». Именно развитие этих навыков считает необходимым новый Федеральный государственный образовательный стандарт.

Тексты И. Я. Лернера можно цитировать и дальше, и снова мы найдем мысли, которые, хотя и провозглашаются сегодня многими администраторами и чиновниками, но, к сожалению, далеко не всегда реализуются.

«При современных требованиях к школе учащимся необходимо привить общие для всех предметов поисковые навыки при решении задач и проблем. К ним относятся навыки: доказывать свои решения, соотносить данные в условии задачи, проверять исчерпанность доказательств». Однако в силу множества обстоятельств, о которых, вероятно, не стоит говорить в юбилейной статье, идеи отца и его коллег во многом остаются нереализованными во всей полноте даже в современной школе. Далеко не все учителя знакомы с основами классической дидактики. Далеко не все выпускники педагогических вузов владеют методикой преподавания. Да и система повышения квалификации сегодня постепенно сознательно разрушается.

Е. И. А в чем ты видишь проблемы современного образования?

Г. И. Без глубокого понимания теории содержания образования и методов обучения, без проблемного обучения бессмысленно даже говорить о развитии образования в стране. Что бы сегодня ни говорили о нашем доминировании на международных олимпиадах или о результатах PISA и TEEMS, говорить следует в первую очередь о массовом образовании и массовом учителе. А общий уровень образования снижается достаточно быстрыми темпами. 54 % опрошенных респондентов считают сегодняшнее образование в России посредственным или плохим. Причин много, и здесь, вероятно, не следует их обсуждать. Можно ли в этих условиях серьезно говорить о повышении профессионального уровня учителей и, соответственно, повышении качества образования их учеников?

Основная проблема кроется в противоречии между декларациями совершенно разумных и содержательных идей — и возможностью их реализовать. Новый Федеральный стандарт образования провозгласил ряд важных и нужных современному образованию положений. А вот возможностей для их полноценной реализации пока совсем немного. В соответствии с теорией содержания и методов обучения учебники и учебные пособия должны содержать все компоненты содержания образования и организовывать учебную работу школьников. Но где такие учебники? Многие из новых изданий, названных инновационными, отличаются от прежних учебников и пособий только этой надписью на обложках. Большинство из них не содержит ни проблемного изложения, ни проблемных вопросов внутри текстов, ни попыток обучения исследовательской работе. Кроме того, тексты этих книг, как правило, не создают у школьников ни малейшей мотивации для работы. Я, конечно,

говорю в основном об учебниках и пособиях по биологии. Хотя ради справедливости должен сказать, что 3–4 учебника я бы назвал вполне соответствующими требованиям ФГОС.

Е. И. Как и какие идеи отца могут быть полезны в подготовке учителя современной школы?

Г. И. Ну, прежде всего я бы сказал, что выпускник педагогического института обязан знать сформулированные отцом, уже достаточно азбучные основы дидактики. Он должен уметь отвечать и на вопросы: Что такое содержание образования? Каким образом оно формируется в обществе (на основе каких факторов)? Как конструируются учебные программы и учебная литература? Какие существуют методы обучения и как они связаны между собой, каковы их функции? Без знания сути и смысла этих компонентов содержания дидактики практически невозможно организовать полноценный процесс обучения, да и создать полноценный урок тоже сложно.

Понимание основ позволяет реализовать в ходе процесса обучения следующую, достаточно революционную для 80-х годов прошлого столетия мысль отца: «Необходимо развивать творческие способности всех учащихся на доступном для них уровне». Именно его концепция методов проблемного обучения наряду с концепциями других ведущих ученых определила главное направление развития отечественной школы в XXI веке. Уже в начале 90-х годов прошлого века в образовательных программах вновь создаваемых школ, лицеев, гимназий, государственных и частных, все чаще звучала мысль о включении проблемного обучения и развития творческих способностей школьников как необходимого и обязательного компонента учебного процесса. Сегодня эта идея стала еще актуальней, а новый образовательный стандарт, провозглашая необходимость формирования метапредметности и межпредметности знаний и умений, основывается именно на идее развития творческих способностей подрастающего поколения. Совершенно очевидно, что работы отца намного опередили свое время, но до сих пор, к сожалению, не нашли достаточно полного отражения в деятельности большинства школ. Хотя, несомненно, существуют и прекрасные школы, и блестящие учителя. Дело только в том, что учитель — профессия массовая, и многим учителям необходимо сначала освоить ремесло, а затем развиваться дальше. Учителям же, что называется, от Бога, учителям, стихийно, интуитивно работающим с детьми, несомненно, следует знать и ос-

мысливать идеи И. Я. Лернера для того, чтобы их работа стала более системной и эффективной.

Е. И. Ну хорошо. У учителя обычной школы в классе 30–35 человек. Несколько параллелей и куча побочных нагрузок. Как дидактика И. Я. Лернера поможет ему эффективно работать в этих условиях? До дидактики ли ему?

Г. И. Если бы я отвечал на этот вопрос не в серьезном научном журнале, то я бы посоветовал тебе взять учебник дидактики средней школы под ред. М. Н. Скаткина, М., Просвещение, 1982 г. — и приложить к этому учебнику интегральную схему процесса обучения. Эти материалы настолько инструментальны, понятны, применимы на практике, что дальше практически не остается вопросов о том, какие бывают уроки, как выстроить урок, как организовывать процесс обучения (какими методами и формами) в зависимости от предлагаемого содержания, уровня класса, мотивации отдельных учеников и их психологических особенностей. Но я отвечаю на этот вопрос в уважаемом педагогическом издании и, наверное, должен расширить свой ответ.

Работы отца учат системно думать и системно работать. Они раскрывают учителю подавляющее большинство связей, существующих между отдельными составляющими элементами учебного процесса. Они помогают выявить определенные закономерности в профессиональной деятельности, во взаимодействии с содержанием образования, мотивами учащихся и собственными мотивами учителя. Они помогают определить конкретные цели обучения и наметить пути достижения этих целей. Зная работы отца, пользуясь его идеями, я довольно быстро стал неплохим учителем и мог провести практически любой урок, понимая, что и зачем я делаю в каждую минуту этого урока. Надо сказать, что только работы отца и его единомышленников Л. Я. Зориной, В. В. Краевского, И. К. Журавлева и ряда других позволили мне в 1970-х годах довольно быстро войти в профессию.

Отец работал в одно время и в достаточно тесном научном контакте с такими замечательными педагогами и психологами, как В. В. Давыдов, Л. В. Занков, Ю. К. Бабанский, А. М. Арсеньев, М. И. Махмутов и другие. Они вместе создали отечественную педагогику, идеи которой актуальны и по сей день.

Е. И. Можешь ли ты привести какие-нибудь примеры «рецептурности» собственно дидактики?

Г. И. Попробую перечислить некоторые положения из работ отца, которые и в современных условиях остаются актуальными. Они касаются урока как основной оргформы, существующей в современной школе.

«Урок подчиняется всем закономерностям целостного процесса обучения».

«Урок не решает всех задач обучения. Он является частью темы, курса, учебного предмета».

«Урок должен иметь строгую внутреннюю логику, определяемую дидактическими целями, содержанием, методами и приемами обучения».

«Урок — это педагогическое произведение, и поэтому он должен отличаться целостностью, внутренней взаимосвязанностью частей, единой логикой развертывания деятельности учителя и учащихся. Логика урока не может быть указана извне. Учитель вносит в урок свое искусство, свой методический почерк, зависящий как от характера класса, так и от его собственных черт личности».

Вот несколько положений, которые и сейчас определяют или должны определять деятельность учителя в условиях, свободных от чрезмерного надзора и контроля.

Представляется разумным сочетать методы обучения таким образом, чтобы исследовательский метод занимал доминирующее положение. Каким образом это можно сделать, зависит, естественно, от предмета, содержания и темы урока. Однако думаю, что в любом предмете, будь то литература, химия или физкультура, можно найти такое содержание, изучение которого стало бы маленьким исследованием. Таким образом, побуждая школьников к самостоятельному поиску знаний и формированию понятий, в процессе учебной деятельности можно и выявить их склонности, и развить их способности. Вообще, какое бы направление развития образования в сегодняшней школе мы ни взяли: развитие творческих способностей, работа с одаренными детьми, компьютеризация и информатизация образования, международная диагностика учащихся PISA, TIMSS и другие системы диагностики, развитие УУД, межпредметность и метапредметность знаний и умений — все они основаны на работах отечественных дидактов, и в том числе на работах И. Я. Лернера. Невозможно достичь удовлетворительных результатов в обучении без знания этих работ.

Думаю, каждый учитель сам найдет в его работах то, что ему близко, понятно, полезно в его профессиональной деятельности. Главное, что,

как мне кажется, необходимо знать человеку, вставшему за учительский стол — это ответы на вопросы: «Зачем я сегодня сюда пришел? Что добавит сегодняшний урок к развитию этих детей?» Это ежедневные вопросы, и необходимо ежедневно давать ответы на них. Ни диплом, ни должность, ни место работы еще не дают нам права входить в класс. Только профессионализм, личностные качества и серьезная мотивация позволяют учителю стать Учителем. В конечном счете от учителей зависит будущее страны, а жить в этом будущем нашим детям. И, хотя это будущее внешне отличается от той школы, которую знал И. Я. Лернер, его основные идеи не потеряли своей актуальности.

Е. И. Например, часто говорят, что компьютер кардинально изменил отношения учителя и ученика. Это так — в том смысле, что учитель больше не является единственным или основным носителем знания?

Г. И. Я думаю, отец был бы просто воодушевлен современными техническими и информационными возможностями в образовании! Ты помнишь, как он радовался всем техническим новинкам? В доме появлялась разнообразная техника — от строительных инструментов до магнитофона, кинокамеры и кинопроектора. Отец записывал вокальные концерты. Например, у нас были записи всех концертов миланского театра La Scala, который гастролировал тогда в Москве. Он с удовольствием сам снимал, монтировал и демонстрировал семейное кино. Это сохранило для нас и наших детей картины жизни нашей семьи. Так вот, мне кажется, что и к современным технологиям наш отец отнесся бы не как к гаджетам, отупляющим молодежь, а как к инструменту познания, который может расширить кругозор и поле зрения ученика. В самом деле, использование интернета требует развития разнообразных интеллектуальных и практических умений и критического мышления. Проблемное обучение сейчас особенно актуально, так как при обилии информации важно учить разбираться в источниках, оценивать их и отсеивать недостоверные или не отвечающие на поставленный вопрос. Мне кажется, что современное развитие техники и информационных технологий дает возможность дальнейшего развития современного урока именно в направлении исследовательской деятельности.

Важно только научить учителя разумно и в меру использовать этот инструментарий.

Е. И. Я с шестого класса помню проблемные задачи отца. Он преподавал в школе, где я училась, как раз тогда, когда он писал задачи по исто-

рии Древнего мира и Средних веков. Как раз на моем классе эти задачи и проверялись, оттачивались. Отец требовал, чтобы ученики опирались только на текст, не используя другие свои знания, тем самым развивая умение анализировать и интерпретировать имеющиеся данные. Решение проблемных задач школьниками папа демонстрировал вместе с нашим классом в одной из учебных программ на телевидении, пропагандируя идею развития мышления школьников через проблемное обучение. Интересно, что тогда, в конце шестидесятых — начале семидесятых годов XX века, эти идеи казались крамольными и вызывали неприятие даже у учителей. Помню опубликованное в «Учительской газете» гневное письмо учительницы истории, писавшей, что учить детей думать недопустимо, особенно в таком предмете, как история. Автор письма заявляла, что дети должны знать линию партии и правительства, а не анализировать их. Мне кажется, что сейчас не худо бы вспомнить такие дискуссии почти полувековой давности — и понять, что именно победа единого взгляда на историю (и вообще на науку) может привести к тому, что идеи о развитии мышления и личности, содержащиеся в новых ФГОСах, могут остаться нереализованными.

Г. И. В одном из своих выступлений отец сказал: «До тех пор, пока общество не пойдет навстречу школе, все реформы окажутся бумажными. Но они останутся бумажными и в том случае, если школа не пойдет навстречу обществу. Обеспечить реформу школ может только общество. У нас ничего не получится с реформой, если общество не возьмет на свое вооружение систему идей, при которой школа не будет жертвой остаточного внимания. Но и школа обязана идти навстречу обществу. Если мы не поймем, каковы наши (учителей, директоров, завучей) возможности и наши задачи, то общество тоже не достигнет решения своих задач. Работать в школе и работать так, чтобы думать, что все напрасно и ничего не выйдет,— так работать в школе не имеет смысла. Мы должны работать на будущее уже сейчас и сейчас делать то, что должны».

У отца была ярко выраженная социальная направленность интересов и поступков. С детства познав голод, неустроенность и лишения, он старался по возможности помогать окружающим. При этом, несмотря на все свои беды, он верил в способность людей быть людьми, развиваться и строить справедливое будущее. В этом смысле отец был идеалистом. Образованию он отводил главную роль в этом будущем.

А я идеалистически надеюсь, что труды отца, которые мы бережно сохранили, еще будут переизданы.

Е. И. Надо сказать, что в жизни, в семье папа тоже активно воплощал свои идеи.

Это то, что называется «семейная педагогика». Отец занимался развитием детей целенаправленно. Мне кажется, что главным для него было развить стремление детей к образованию и к активному «думанью». Большую роль в моем становлении, например, сыграло то, что очень часто мы видели спину отца, сидевшего за письменным столом. Вот это «воспитание письменным столом» в большой степени повлияло на мое представление о том, как стоит жить. Могу сказать, что именно «проблемность» семейных дискуссий, необходимость постоянно размышлять над самыми разными ситуациями повлияли на меня. Самой большой радостью в работе учителя для меня оказались именно ситуации, когда вместе с учениками мы, как в детективном расследовании, заново открываем, распутываем логику научной мысли. И на уроках или на учительских семинарах я иногда привожу примеры познавательных задач отца и его многочисленных аспирантов, многие из которых на долгое время становились друзьями нашего дома.

Вокруг отца всегда была напряженная интеллектуальная и духовная атмосфера. Любое событие жизни превращалось в интеллектуальную задачу. Думаю, что и моим друзьям, которые постоянно бывали и жили в нашей семье, было хоть и трудно, но очень интересно с ним разговаривать. Собственно, некоторые способы его общения с детьми мы перенесли на своих учеников — и на своих детей.

Отец строил сам и учил нас строить отношения в семье. Стоило кому-то из нас (как ему казалось) проявить недостаточно внимания друг к другу, он огорчался неимоверно. На самом деле он старался сделать нас самыми близкими друг другу людьми. Сила личности отца была такова, что, несмотря на тринадцатилетнюю разницу в возрасте и на то, что мы никогда не жили вместе (у нас разные мамы), мы всегда воспринимали друг друга как ближайших не только по крови, но и по духу людей. Думаю, что и общность нашей профессии связана с ним.

Спасибо судьбе за то, что он был в нашей жизни.

ДИДАКТИКА ЛЕРНЕРА: ИДЕИ И ИХ РАЗВИТИЕ

В статье представлены новаторские дидактические идеи И. Я. Лернера, его вклад в разработку культурологической модели содержания образования, проблемного и задачного подходов в обучении, принципа единства содержательного и процессуального как ориентировочной основы проектирования образовательных систем; показано развитие идей И. Я. Лернера в теории и практике личностно развивающего образования.

Ключевые слова: *содержание образования, виды культурного опыта, задачный подход, содержательное и процессуальное в обучении, личностный опыт как вид содержания образования.*

В. В. Сериков

Член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по науке, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
E-mail: vladislav.serikoff@yandex.ru

Период творчества Исаака Яковлевича Лернера, несомненно, можно отнести к наиболее ярким страницам отечественной дидактики. Ученых, способных к обобщениям, которые на протяжении длительного времени сохраняют свою значимость, принято называть классиками своей науки. И. Я. Лернер в этом смысле — «типичный классик», к идеям которого мы всегда будем обращаться. Творческие искания И. Я. Лернера строились на материале преподавания истории. Он был прекрасным учителем и методистом. Однако сделанные им выводы вышли далеко за рамки частной методики и приобрели значимость для исследования и проектирования обучения как такового. В этом смысле И. Я. Лернер — один из основоположников современно понимаемой дидактики — науки об обучении как одном из важнейших видов человеческой деятельности. Исследуя обучение, И. Я. Лернер

Как цитировать статью: Сериков В. В. Дидактика Лернера: идеи и их развитие // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т.1, №3 (39). С.19–30.

прошел по всем «этажам» его проектирования. Так, на уровне теоретической модели им разработана культурологическая концепция содержания образования и метода обучения, на уровне учебного предмета выявлены образовательные функции различных предметных областей и возможности создания целостной конструкции учебного плана; на уровне конкретного учебного материала им уточнена сущность учебной задачи как инструмента организации учебной деятельности и вообще процесса усвоения.

И. Я. Лернер был одним из первых, кто изменил традиционное представление о содержании образования, которое долгое время сводилось к усвоению «книжных» знаний и узкопредметных умений, которые за пределами школьных уроков чаще всего не находили применения. А что действительно человек выносит из школы, что является, как принято говорить, «сухим остатком» его образования? Его собственный опыт. В голове остается не то, что «давали», а то, что действительно было «взято», проделано и пережито, выполнено самим ребенком. Понятие «опыт» И. Я. Лернер и его соратники по созданию культурологической модели содержания образования (И. К. Журавлев, Л. Я. Зорина, В. В. Краевский, М. Н. Скаткин, В. С. Цетлин и др.) переносят из культурологии в дидактику, превращая в одну из центральных дидактических категорий. Содержание образования должно быть выстроено как система специально отобранных видов культурного опыта, необходимого для вхождения ученика в социум. А поскольку пространство культурного опыта человечества постоянно расширяется и преобразуется, то и содержание образования обречено на непрерывное обновление. Механизм такого обновления составляет приоритетный предмет дидактического исследования. Какие виды опыта необходимо включить в содержание образования, чтобы ребенок мог ориентироваться в социуме? Дидактика разрабатывает принципиальную схему, теоретическую модель такого содержания. Коренное отличие культурологической модели от традиционной установки на «знания, умения и навыки» в том, что она придает содержанию образования целостный характер, обеспечивает его адекватность культуре. Структуру содержания наполняют основные виды культурного опыта — опыт открытых и включенных в оборот научных знаний, опыт способов теоретической и практической деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностных отношений и переживаний. Важно обратить внимание на то, что Лернер

ведет речь не о знаниях и способах, а об опыте обращения с ними. Знания вне культурного контекста их использования еще не являются содержанием образования.

В этом плане правомерен вопрос: что может стать предметом обучения? Или по-другому: чему можно научить? Как следует из лернеровского учения, только тому, что можно представить как деятельность по решению учебной задачи. В этом плане Лернера можно считать одним из разработчиков задачно-деятельностного подхода в дидактике, что и было представлено в его докторской диссертации. Вид опыта, который не может быть представлен в форме деятельности (чувства, эмоции) не может стать содержанием обучения. Таковым является, например, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. Лернер не называл этот опыт содержанием обучения. Это — элемент *содержания образования*, а образование осваивается не только посредством обучения. Что-то в этом содержании должно быть не только выучено, но и прочувствовано, пережито. Последнее, конечно, небесспорно. Ф. Е. Василюк считает переживание тоже видом деятельности — деятельности, направленной на поиск нового смысла, на преодоление сложной жизненной ситуации, фрустрации какой-то потребности. В любом случае, создание ситуации переживания — это не то же самое, что постановка учебной задачи. Поставив такие проблемы перед дидактикой, И. Я. Лернер дал импульс разработки теории личностно-развивающего образования, которая занимается научной рефлексией и проектированием процессов усвоения различных видов личностного опыта, «строительным материалом» для которого, по выражению С. Л. Рубинштейна, являются переживания различных личностно значимых проблем.

Важнейшим вкладом И. Я. Лернера в дидактику является разработка принципа единства содержательного и процессуального как методологической основы проектирования любых образовательных систем: от учебной ситуации, урока, цикла уроков по теме до учебных процессов, обеспечивающих усвоение больших блоков содержания образования. Можно привести его высказывание: «Содержательная и операциональная стороны процесса усвоения взаимосвязаны и невозможны одна без другой… Содержательная сторона придает конкретный характер операциональной, в каждом случае требуя определенных сочетаний операций» [1, с. 3].

Принцип единства содержательного и процессуального можно истол-

ковывать в двух аспектах: как соответствие процедур учебной деятельности и изучаемого материала и как адекватность обучающей деятельности (методов, технологий обучения) осваиваемому содержанию. Исследование соотношения того, *что изучается,* и того, *как это изучается,* — ключевая функция дидактики как особой науки об образовании.

Развивая свою мысль о взаимосвязи содержательного и операционального в обучении, И. Я. Лернер пишет: «Систематическое обучение должно обеспечить усвоение как содержательной стороны информации, так и операциональной. Более того, операциональная сторона процесса тоже является содержанием, подлежащим усвоению» [1, с. 4]. Это очень важная оговорка. Источником образования, по И. Я. Лернеру, выступает не только написанное в учебнике, но и все события, ситуации, происходящие в образовательной среде.

Развивая мысль И. Я. Лернера о единстве содержательного и процессуального в обучении, можно истолковать этот принцип как положение о том, что каждому виду культурного опыта, подлежащего усвоению, должна быть поставлена в соответствие своего рода операциональная система, обеспечивающая овладение им и включающая систему видов деятельности, ведущих к обретению данного опыта, способы их организации (методы обучения). Если опыт, подлежащий усвоению, должен быть представлен как вид соответствующей деятельности, то для воспроизведения этой деятельности в учебном процессе, надо, вероятно, содержательно представить природу того вида опыта, которым должен овладеть воспитанник, т.е. построить критериальные модели качеств знаний, процедур обращения с этими знаниями в учебном процессе, видов и форм творческого опыта и личностного опыта, осваиваемых школьниками в процессе обучения. Решения этих сложнейших задач мы находим в трудах И. Я. Лернера.

Содержание обучения для него — это всегда ориентировочная основа какой-то предметной деятельности, решения какой-то задачи, представленный в той или иной форме опыт осуществления этой деятельности.

Особенность «дидактики Лернера» в том, что она выходит за рамки традиционной дидактики как науки об обучении. Обучение в строгом смысле существует там, где есть чему научить, т.е. имеются готовые для усвоения знания, схемы и образцы действий. Но ведь в реальном бытии человека имеется немало ситуаций и задач, для решения которых нет готовых знаний. Для подготовки к таким ситуациям было изобретено

проблемное обучение. Сейчас уже стало известно, что этот способ обучения возник еще в глубокой древности. И. Я. Лернер, считающийся одним из разработчиков современно понимаемого проблемного обучения, подошел к нему с позиций своего принципа единства содержательного и процессуального. Проблемное обучение — это процессуально-методическая система, предназначенная для усвоения особого содержания — творческого опыта. Знания и умения можно усвоить, не решая проблемы. Хотя в этом случае эти знания вряд ли станут инструментом добывания других знаний! Овладеть же творческим опытом вне проблемного обучения невозможно. Творческий опыт — это типичный метапредметный опыт, не привязанный к какой-то конкретной дисциплине, как опыт знаний. Для его усвоения должна быть задействована не обучающая, а развивающая функция обучения, благодаря которой формируется творческий потенциал, пригодный для овладения любой дисциплиной.

Разрешая проблемные ситуации, выдвигая и проверяя гипотезы, ученик, безусловно, повышает качество своих знаний. И все же основное назначение проблемного обучения состоит не в этом. Оно призвано сформировать ориентировку, уверенность, словом, опыт поведения при столкновении с неизвестным, который пригодится ученику в будущем везде и всегда, словом, опыт творческой деятельности. Эта деятельность не похожа на традиционно понимаемую учебную деятельность, где есть готовое понятие или правило, которое надо освоить, выполнить по образцу. И. Я. Лернер конструирует обучение, которое не только обучает, но и развивает способности ребенка, среди которых одна из важнейших — способность к творчеству.

Таким развивающим потенциалом обладает не только проблемный, но и вообще задачный подход в обучении. И. Я. Лернер показывает, что учебная деятельность начинается не «со звонка», а с осознания и принятия учеником познавательной задачи. Но для этого она должна быть дидактически грамотно поставлена. И. Я. Лернер разработал технологию задачного подхода в наименее «пригодной» для этого области — в сфере гуманитарных предметов.

Предлагая ученику задачу, учитель как бы возвращает его в исходную точку познания, поскольку любое знание изначально возникло как решение какой-то задачи. Чем отличается задача от проблемы и проблемной ситуации? Проблема — это смутное, недифференцированное и неотрефлексированное переживание дефицита, риска, дезориентированности,

парадокса, конфликта, непонимания, острой нужды в чем-либо и т.п. Задача — это логически переработанная проблема, описанная в категориях соответствующей науки, когда, образно говоря, четко разграничено, что *дано (условия)*, что *требуется найти*, *инструментарий каких наук использовать*. При традиционном обучении функцию трансформации проблем в задачи выполняет учитель или автор учебника. Суть проблемного обучения в том, что мы эту функцию делегируем ученику. Результатом решения задачи является, как правило, нахождение характеристик какого-то понятия или способа действия, или модели. В этом состоит собственно когнитивный аспект задачи. Однако всякое решение непременно включает в себя намерение, план, креативность, придание смысла, принятие на себя определенной ответственности, оценивание результата. А это уже личностные аспекты решения. В этом смысле задача — это событие, требующее перехода от одной жизненной ситуации к другой. А решающий задачу, соответственно, расширяет свой опыт [3]. Эта личностная «включенность» ученика в решение задачи постоянно подчеркивалась И. Я. Лернером. Учится человек, личность, отмечал он, «мышления вне индивида, вне человека не бывает». Эта идея блестяще развивается в его докторской диссертации, посвященной реализации задачного подхода в процессе изучения гуманитарных дисциплин.

Как следует из контекста идей И. Я. Лернера, он не ограничивал сферу применения задачного подхода лишь процессом усвоения предметных знаний. Задачи нужны и при усвоении других элементов содержания образования — способов деятельности, творческого и эмоционально-ценностного опыта. Просто задачи при усвоении различных областей содержания образования будут иметь свои особенности. Их можно подразделить на предметно-понятийные, практические, творческие, ценностно-смысловые. Разумеется, такое разделение весьма условно, потому что то, чем будет являться задача для ученика, какой смысл ее откроется ему на уроке или при выполнении домашнего задания, во многом зависит от его собственной индивидуально-смысловой позиции. И наибольший интерес у учащихся будут всегда вызывать задачи, при решении которых они наиболее полно могут проявить свои способности.

Важнейшим психологическим моментом решения задачи является принятие ее учеником. Ученик решает в подлинном смысле слова лишь ту задачу, в которой находит тот или иной личностный смысл. Особенно ярко эта закономерность проявляется в том случае, когда

ученики сами в практической, конструкторско-творческой или игровой деятельности приходят к «открытию» задач или по заданию учителя их составляют. Если же задача дается «извне», то момент принятия должен быть специально обеспечен. С этим связано искусство организации учителем процесса решения. Принятие — это не только мотивационное обеспечение решения, но и перевод условий задачи на собственный язык ученика, присущие ему интерпретации, символы, коды. Чтобы ученик увидел в задаче значимость для себя (личностный смысл) необходимо при ее постановке учитывать контекст, ситуацию его жизни, интересы, увлечения.

Осуществленное И. Я. Лернером и его соратниками введение в структуру содержания образования опыта эмоционально-ценностного отношения к миру дало импульс развитию дидактики личностно-развивающего образования. Подойти к проблеме влияния обучения на развитие личности с позиций дидактики значит представить личностное развитие как обретение воспитанником определенного вида опыта, который так же, как и другие компоненты содержания образования, имеет культурное происхождение, но существует в индивидуально-личностной форме. О каком виде опыта идет речь? Вероятно, об опыте реализации тех социокультурных функций, которые «ожидаются» социумом от личности. Этот опыт вполне уместно назвать личностным опытом и указать на его отличие от так называемого личного опыта. Личным можно называть любой опыт, который уже освоен человеком,— и опыт знаний, и опыт способов деятельности, и творческий опыт. В качестве же личностного выступает опыт, связанный с реализацией функций личности в жизнедеятельности человека.

И. Я. Лернер в своих исследованиях говорит об одном таком опыте — опыте эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру. Сегодня же, благодаря успехам психологии личности, можно дать более полное и развернутое понимание феномена личностного опыта как структурного компонента содержания образования. Какими способностями, функциями или, как сейчас принято говорить, личностными компетенциями должен обладать культурно развитый современный человек? Если выделить наиболее часто упоминаемые отечественными и зарубежными учеными проявления личности как главного свойства человека, то среди таковых показателей сформированности личности можно выделить способности человека: к рефлексии (самопознанию,

самооценке); к избирательности (выбору, принятию решений в соответствии с собственными внутренними основами, принятыми ценностями); к смыслообразованию (построению своей личностной позиции, системы жизненных приоритетов, самодетерминации); к принятию ответственности за результаты своей деятельности, за физическую и психологическую безопасность окружающих; к признанию безусловной ценности другого человека; к волевой саморегуляции, самомобилизации при необходимости достижения целей; к креативности, к самореализации посредством творческого образа жизни; к внутренней свободе, нонкоформизму, к завоеванию признания со стороны других значимых личностей, и, наконец, к субъектности как к интегрирующему началу личности. Резюмируя это, можно сказать, что представленные здесь характеристики личности — избирательность, рефлексия, смыслообразование, ответственность, саморегуляция, понимание самоценности другого человека, креативность, внутренняя свобода и субъектность — являются основными видами личностного опыта, образующими тот «четвертый», по Лернеру, компонент содержания общего образования.

Указанные здесь характеристики отражают назначение, функции личности в жизнедеятельности формирующегося человека, являются продуктом развития его личностной сферы, результатом обретения ею опыта выполнения указанных функций — личностного опыта. Суть личностно-развивающего образования или, следуя логике И. Я. Лернера, усвоения четвертого компонента содержания образования как раз и состоит в создании условий для развития личностного опыта. Чтобы развивать этот опыт у учащихся, необходимо знать, *как он развивается,* и создать образовательные ситуации, в которых актуализируются условия развития данного опыта.

Обращаясь к работам авторитетных создателей современной психологии личности отечественных — Б. Г. Ананьева, Л. И. Анциферовой, В. Г. Асмолова, Б. С. Братуся, Л. И. Божович, А. В. Брушлинского, Ф. Е. Василюка, И. С. Кона, А. Н. Леонтьева, В. Н. Мясищива, С. Л. Рубинштейна, С. Г. Якобсон, и зарубежных — А. Адлера, Д. Келли, Р. Кеттела, К. Левина, А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса, К. Хорни, Э. Фромма, Э. Эриксона, К. Юнга, можно выделить представленные в их работах условия развития личности (обретения личностного опыта). Личность — важнейшее свойство, доминантная способность человека — «способность занимать определенную позицию» (С. Л. Рубинштейн),

как всякое другое свойство человека, развивается благодаря наличию условий, в которых это свойство востребовано. Ребенок осознает себя личностью и реализует себя в этой роли, потому что это становится необходимым условием его вхождения в социум, ориентировки в нем, в мире ценностей и отношений. Способность позиционировать себя в окружающей среде, опыт субъектности и самоорганизации воспитанника успешно формируются, когда такая позиция востребована и поддерживается окружением. Хрестоматийная идея о том, что личность развивается в деятельности, нуждается в данном случае в некоторых уточнениях. Личность формируется *в деятельности*, а не в механически выполняемой *работе*. Личностно-развивающая деятельность является принимаемой и мотивированной, самостоятельной, самоорганизуемой и творческой, требующей усилий и самопреодоления, планирования и самооценки результата, предполагает общение с ответственной зависимостью, достижение цели этой деятельности значимо для самореализации, для получения признания со стороны значимых людей. Поскольку проблема рассматривается в дидактическом аспекте, то речь идет в первую очередь об учебной деятельности, которая должна отвечать данным требованиям. Какие еще условия личностного развития могут и должны быть созданы в учебном процессе? Важнейшее из таковых — постановка ученика в позицию субъекта своего учения, мотивом которого становится саморазвитие, а не получение хорошей оценки. В этом случае ученику интересен сам творческий процесс, преодоление своего незнания, неорганизованности, безволия. Учебный процесс при этом должен предстать как коммуникативная среда, где можно выбрать партнера, роль, нишу, получить критику и поддержку, реализовать свою индивидуальность. Учебный процесс развивает личность, когда становится источником переживаний и выводов из пережитого, которые ведут к новым личностным смыслам, важнейший из которых — смысл самого образования для ученика.

Если следовать идеям дидактики Лернера, то любая учебная деятельность возникает при осознании и принятии учеником познавательной задачи. Однако если мы хотим, чтобы эта деятельность носила личностно-развивающий характер, то учебные задачи и создаваемые с их помощью учебные ситуации должны существенно отличаться от традиционных когнитивно-ориентированных. В исследованиях, выполненных в руководимой нами лаборатории (С. В. Белова, В. В. Зайцев,

А. В. Зеленцова, Е. М. Сафронова, В. М. Симонов, Н. В. Ходякова и др.), исследовались личностно-развивающие ситуаций в учебном процессе и способы их создания. Если выстроить эти ситуации в логике развития личности, т.е. обогащения ее опыта избирательности, рефлексии, смыслообразования, творческой самореализации и др., то возникает определенная последовательность личностно-развивающих образовательных ситуаций, приводящих к изменениям в ценностно-смысловой, мотивационной сфере учащихся.

Первую из таких ситуаций мы условно называем «*открытие самого себя*». Успешно подводя учащихся к решению задачи, с которой они без его незаметной поддержки не смогли бы справиться, учитель помогает ученику открыть в себе новые возможности, а вместе с этим и желание реализовать себя. В разные возрастные периоды и для разных детей такого рода ситуация актуализуется и переживается по-разному, но неизменно одно: учитель опирается на естественное природное чувство ребенка — интерес к самому себе, а через интерес к себе пробуждается интерес и к предмету, и к школе, и к ее дружественной среде. Иными словами, важно создать момент, когда воспитанник в новом свете увидит себя, заинтересуется собой, увидит в себе новые силы, поверит в них. Этому способствует соответствующий методический инструментарий обучения: подборка задачи, организация взаимодействия с партнерами при ее решении, положительная реакция учителя и класса на достижения ученика и др.

Вторая ситуация — «*принятие нового смысла*» учебной деятельности, самоценности для будущего, для статуса в коллективе сверстников, признания со стороны учителей и родителей. Для создания такой ситуации, как показывают исследования, важно, чтобы ученик включился в круг общения, в котором любознательность и творчество ценятся больше, чем «хорошая оценка любой ценой», чтобы он сам почувствовал преимущество нового образа жизни, и чтобы носителями таких смыслов учения выступали значимые для него люди. Для этого нужны задачи с глубоким смысловым контекстом. Так, учитель физики школы № 33 г. Волгограда Юрий Дмитриевич Зарубин предлагает ученикам разработать способы защиты военных кораблей от донных неконтактных магнитных мин, рассказав, что летом 1941-го года эта задача была поставлена Ставкой Верховного Главнокомандования перед лабораторией физиков, руководимой Игорем Евгеньевичем Таммом — будущим лауре-

атом Нобелевской премии. Учитель обращается к ученикам с вопросом: как бы действовали вы, зная, что речь идет о спасении нашего флота? Дело в том, что в первые недели войны фашисты заминировали главные базы Военно-морского флота — Севастополь, Кронштадт и др.— этими новыми противокорабельными минами. В этой ситуации, как показала возникшая дискуссия, знания по физике включились в новый смысловой контекст: защита Родины, интеллектуальная победа над врагом!

Третью ситуацию мы назвали «*ситуацией самопреодоления*». В ней ученик обретает опыт проявления сознательного усилия, «победы над собой», поступка, ломки сложившихся стереотипов. Возникающие при этом разногласия с теми, кто привык лениться, жить «для удовольствия», даже если это его бывшие друзья, приводят к укреплению возникшего смысла и позиции. То, что вначале требовало волевого усилия, постепенно превращается в привычку и даже в удовольствие. Очень важно, чтобы ему стало ясно, что творчество, организованность, управление собой, готовность преодолевать трудности на пути к цели — это образ жизни современного успешного человека.

Четвертая ситуация — «*ситуация переживания и преодоления собственных ошибок*». Это непременный психологический момент работы над собой, когда воспитанник побуждается к рефлексии своего опыта, когда актуализируется главный нравственный регулятор поведения — ответственность, совесть, видение собственный вины в своих злоключениях и неудачах. Ответственное отношение к собственной учебе как к социально значимой деятельности, а не нравоучительные примеры из жизни других,— вот психологический механизм обретения собственного нравственного опыта.

Наконец, пятая ситуация — это «*планирование будущего*». Мы имеем в виду в данном случае не только профессионально-карьерные планы, но и выработку ценностных ориентиров, правил поведения в типичных жизненных коллизиях. Словом, речь идет о целостном образе *себя в будущем*. Опыт самопроектирования начинается с попыток добиться изменений *в себе настоящем*.

Для создания таких ситуаций учитель, наряду с отмеченными выше задачным подходом, проблемным обучением, командно-групповой работой, использует и так называемые *личностно-развивающие технологии*: *диалог* — как способ создания доверительных, психологически безопасных отношений; *вхождение в контекст проблем ученика* — проявление

уважительного отношения ко всем внутренним переживаниям воспитанника; *побуждение учеников к волевому усилию и саморазвитию* при необходимости преодоления трудностей и собственных слабостей, что, собственно, и составляет основное назначение учебной деятельности; *психологическая поддержка* всех положительных начинаний и проектов ученика как безусловно приемлемая им форма общения с учителем и вообще со взрослыми.

Таким образом, развитие культурологической модели образования, предложенной И. Я. Лернером и его соратниками, продолжается: изменяется представление об *опыте знаний*, «ломаются перегородки» между предметными областями, происходит их интеграция, ведущая к метапредметным понятиям и становлению целостной картины мира в сознании обучаемого; обновляется *опыт способов деятельности*, что выражается в приоритетном внимании к универсальным способам деятельности, к компетентности как овладению целостными видами деятельности; *опыт творчества* получает новое процессуальное наполнение в виде проектной деятельности, широко применяемой в современной образовательной практике; *опыт эмоционально-ценностного отношения к миру* исследуется как многообразие видов личностного опыта, чем занимается уже целая концептосфера личностно-развивающего образования. Словом, дидактике Лернера, в которой органически соединились культурологический, личностно-деятельностный и задачный подходы, реализован принцип единства содержательного и процессуального в образовании, не суждено утратить свою актуальность.

Литература

1. *Лернер И. Я.* Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1982. 191 с.
2. *Сериков В. В.* Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие. М.: Издат. центр «Академия», 2008. С. 139.

References

1. *Lerner I. Ya.* Razvitie myshleniya uchashchikhsya v protsesse obucheniya istorii: posobie dlya uchiteley. M.: Prosveshchenie, 1982. 191 s.
2. *Serikov V. V.* Obuchenie kak vid pedagogicheskoy deyatel'nosti: uchebnoe posobie. M.: Izdat. tsentr «Akademiya», 2008. S. 139.

И. Я. ЛЕРНЕР О ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ: СОВРЕМЕННОЕ ПРОЧТЕНИЕ

В статье с современных позиций рассматриваются идеи И. Я. Лернера, выявляется их значимость для развития дидактики, анализируется востребованность в практике школы.

Ключевые слова: *дидактика, процесс обучения, метод обучения, содержание образования, учитель.*

И. М. Осмоловская

Доктор педагогических наук, старший научный сотрудник, заведующая лабораторией общих проблем дидактики, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
E-mail: irmos77@list.ru

В апреле этого года исполнилось 100 лет со дня рождения выдающегося отечественного дидакта И. Я. Лернера. Представляется правомерным с современных позиций рассмотреть идеи, над которыми он работал в 70–80-е годы XX века,, выявить те аспекты, которые остаются важными и значимыми в настоящее время, несмотря на кардинальные изменения условий жизни человека, а также те, которые сейчас воспринимаются иначе, чем в прошлые годы, и те, которые в момент их разработки казались революционными и в корне меняющими представление о процессе обучения, но до сих пор «не выстрелили».

Обучением И. Я. Лернер называл «особую коллективную социальную деятельность по организации ускоренного усвоения молодым поколением накопленного обществом опыта, воплощенного в соответствии с социальным заказом в содержании образования» [4, с. 54]. По его мнению, обучение характеризуется «целенаправленно программируемым содержанием социального опыта и организуемой трансляцией его молодому поколению с целью

Как цитировать статью: Осмоловская И. М. И. Я. Лернер о процессе обучения: современное прочтение // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т.1, №3 (39). С.31–41.

сохранения и развития культуры» [2, с. 11].

Итак, три категории в представлении об обучении — «социальный опыт», «социальный заказ», «содержание образования». Социальный опыт — это опыт, накопленный человечеством в ходе своего существования, фиксируемый в культуре. Педагогическая адаптация социального опыта происходит на основе социального заказа, в результате чего формируется содержание образования.

А что такое социальный заказ? И. Я. Лернер пишет, что чаще всего имеется в виду, что социальный заказ школе задается официально извне — государственными учреждениями, идеологическими организациями. Вместе с тем, социальный заказ объективно существовал и существует в незаданной и даже не всегда осознанной форме. Он функционирует как объективная потребность общества, обращенная к обучению на всех этапах его существования и при любых его формах. Социальный заказ проявляется всюду и постоянно и на интуитивной основе, выражающей стихийное, неотчетливое подчас ощущение социальных нужд, повернутых к образованию [2, с. 24]. Таким образом, социальный заказ существует в официальном и неофициальном воплощении, в осознанной и подсознательной форме. Далее И. Я. Лернер говорит о весьма существенном, даже драматическом факторе, влияющем на всю жизнь школы,— это игнорирование педагогической науки при создании директивных, но принципиально значимых документов, когда в создании социального заказа участвуют преимущественно официальные учреждения.

Прочитывая сегодня написанное И. Я. Лернером в 1995 году, мы можем отметить: идет время, но, увы, игнорирование результатов дидактических исследований при принятии судьбоносных для школы решений продолжается.

Процесс обучения по И. Я. Лернеру — это «целенаправленная последовательная смена учебных задач и изменение всех элементов обучения, происходящее по объективным законам и имеющее своим результатом формирование свойств обучаемых в результате их деятельности по усвоению содержания социального опыта» [4, с. 54].

И. Я. Лернер рассматривает уровневое проектирование процесса обучения: сначала на теоретическом уровне — уровне дидактической структуры, обобщенной модели, затем на уровне учебного предмета (общая характеристика процесса обучения данному предмету, его обобщенный проект), и, наконец, на уровне учебного материала с представ-

лением проекта конкретного процесса в форме его плана для каждого урока, для системы уроков. Это три уровня проектирования процесса обучения, существует четвертый — уровень педагогической действительности, на котором реализуются и воплощаются все предшествующие. Позже был представлен еще один уровень — личностный, на котором спроектированный и реализованный процесс обучения воздействует на личность, обеспечивая ее развитие.

Сейчас процесс проектирования процесса обучения видится несколько по-иному: рассматривая его на теоретическом уровне, важно исходить не только из социального заказа, но и из заказа личностного, четко представляя, какие изменения должны происходить с человеком, осваивающим то или иное содержание образования, для того, чтобы он успешно реализовался в профессиональной деятельности, в социальной и личной жизни. Проектирование и реализация процесса обучения, тем самым, закольцовывается — начинаясь с личностного уровня и им заканчиваясь.

И. Я. Лернер неоднократно подчеркивал, что процесс обучения — это целостный объект. Целостность его обусловлена способностью, при ограниченном числе элементов, к функционированию, относительно независимому от других объектов. «Если установилось взаимодействие ученика, учителя и содержания образования, воплощенного в учебном материале,— значит, обучение состоялось» [4, с. 56].

Схематически это выглядит так (рис. 1):

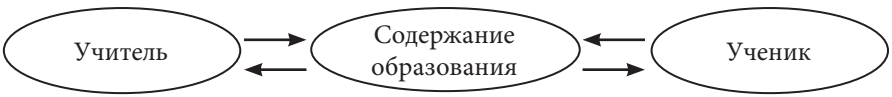

Рисунок 1. Базовая модель процесса обучения

Итак, учитель, ученик, содержание образования — компоненты мельчайшей клеточки процесса обучения. Что изменяется в этой клеточке сегодня, когда процесс протекает в информационно-образовательной среде? Изменяются два аспекта: 1) содержание образования включает контент, находящийся в информационном пространстве, соответственно, часть контента предварительно специально отобрана педагогом, а часть — нет; 2) в процессе обучения происходит взаимодействие не только ученика с учителем по поводу содержания образования, но и с дру-

гими значимыми взрослыми (на специальных форумах, в социальных сетях), а также с другими учениками, когда ученики обучают друг друга.

Базовая модель в условиях организации процесса обучения в информационно-образовательной среде (ИОС) примет вид, представленный на рис. 2:

Информационно-образовательная среда

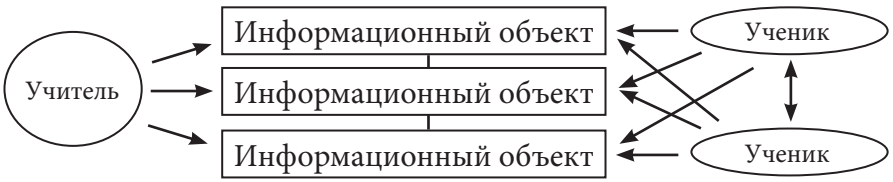

Рисунок 2. Модель процесса обучения в ИОС

При этом отметим, речь не идет об исключении из процесса обучения учителя. Если в какой-то момент проявления эйфории от возможностей информационно-коммуникационных технологий появлялись предположения, что школа скоро будет не нужна, ученик сможет набирать необходимое количество учебных курсов в интернете, самостоятельно их изучать и без вмешательства взрослого решать поставленные им самим познавательные проблемы, то сейчас мы отчетливо понимаем, что сформировать личность может только личность и непосредственное влияние педагога на ученика трудно переоценить. Об этом писал И. Я. Лернер, когда информационно-образовательной среды еще не существовало в нынешнем виде: «Если не сводить учебный процесс к научению какой-либо легко регламентируемой деятельности, если рассматривать обучение таким, каким оно и является,— средством формирования личности, то без личности педагога и педагогов во всем многообразии их индивидуальных воплощений и проявлений оно невозможно. <…> Обучающие автоматы для этой цели непригодны. Человека формирует и должен формировать человек. И не столько опосредованно, через учебники и машины, сколько непосредственно в процессе личного общения» [4, с. 61].

Говоря об обучении, нельзя не отметить, что в научной школе «Дидактика общего образования», основателями которой были И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, Н. М. Шахмаев, оно рассматривалось це-

лостно, в единстве содержательной и процессуальной составляющих. И о чем бы ни писал И. Я. Лернер — о методах ли обучения, об уроке, об учебных программах и учебниках, он обязательно начинал с представления о содержании образования. Его гениальная идея о четырех компонентах содержания образования (знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру) остается до сих пор актуальной. И хотя теория процесса обучения разрабатывалась в условиях традиционного знаниевого подхода, признававшегося единым и допускавшим вариации только на уровне деятельности учителя, идеи авторов теории, в том числе И. Я. Лернера, послужили теоретической основой дальнейшего развития процесса обучения, проектирования его в рамках иных дидактических подходов.

Дидактических подходов может быть выделено множество, но наиболее значимыми, вбирающими в себя иные, являются следующие: традиционный («знание-ориентированный», когнитивистский подход), культурологический, деятельностный / компетентностный, личностно-ориентированный (как частный случай антропологического) подходы. Рассмотрим подробнее некоторые.

Цель обучения в традиционном («знаниевом») подходе формулируется как передача учащимся накопленных человечеством знаний, формирование умений и навыков. Отношения между учителем и учеником — субъект-объектные. Субъектом деятельности является учитель, который определенными действиями вызывает требуемые изменения в объекте педагогического воздействия — ученике.

Содержание образования включает в себя ЗУНы: знания, умения, навыки, сгруппированные в учебные предметы на основании существующих областей научной и практической деятельности. В методах обучения ведущая роль принадлежит учителю, поэтому используются рассказ, объяснение, беседа, демонстрация, иллюстрация, практическая работа. Основная форма обучения — урок.

Основные теоретические положения данного подхода: философские представления о научных знаниях, процессе познания, психологические положения о сущности деятельности, усвоении знаний, формировании умений и навыков. В настоящее время главенствующим в школе является традиционный подход, поэтому все нормативные документы разработаны применительно к нему.

В условиях личностно-ориентированного подхода целью является

создание условий для максимального развития индивидуальности ребенка, его способностей, склонностей, интересов. Отношения в процессе обучения — субъект-субъектные. Учитель не воздействует прямо на ученика, а создает условия для того, чтобы в его личности произошли некие изменения. Ученик — субъект собственной деятельности, он сам ставит задачи в ходе учения, ищет средства для решения и решает их. Соответственно, фиксированного содержания образования при личностно-ориентированном подходе не существует: его формирует сам ученик в процессе учения. Методы обучения: диалог учителя и ученика, самостоятельная работа ученика с информацией, выполнение творческих работ, необходимость которых определена самим учеником. Формы обучения: учебные мастерские, мастер-классы, семинары, тренинги, социальные практики. Большую роль играет самообразование.

В основе данного подхода лежат идеи свободного развития личности, положения гуманистической психологии. В чистом виде личностно-ориентированный подход в настоящее время в практике обучения не существует, используются некоторые его элементы.

Цель образования в условиях компетентностного подхода — формирование компетентной личности, т.е. личности, способной решать разнообразные проблемы, используя имеющиеся у нее знания и умения. Содержание образования в этом подходе отбирается на основе выделения компетенций, которые необходимы каждому человеку. Соответственно, вычленяются проблемы, которые ученик должен научиться решать, и учебный материал группируется вокруг этих проблем. Ясно, что компетентностный подход, так же как и личностно-ориентированный, в чистом виде в настоящее время в школе не присутствует. Возможно, это и не нужно, так как группировка содержания образования вокруг компетенций (информационной, коммуникативной, социальной и других) нарушит ту систематичность материала, и, соответственно, снизит тот уровень фундаментальности образования, который существует сейчас в школе. Поэтому более целесообразно в существующем процессе обучения несколько по-иному расставить акценты. В настоящее время действующее содержание образования академично, излишне теоретизировано, отстранено от интересов и потребностей учеников. Компетентностный подход предназначен для усиления практической направленности процесса обучения, включения в него ситуаций применения знаний и умений в конкретных жизненных условиях [3].

Рассмотрев схематичное описание процесса обучения в каждом дидактическом подходе, мы видим, что он успешно описывается в тех рамках, в которых он разработан в классической дидактике: цель, содержание образования, формы, методы, средства, результат.

Сейчас происходит активная смена традиционного знаниевого подхода деятельностным и компетентностным. При этом четырехкомпонентная структура содержания образования сохраняется, несколько трансформируясь. В условиях деятельностного подхода акцент делается на способы деятельности, причем не только и не столько на конкретные способы деятельности в рамках отдельного предмета, сколько на метапредметные способы деятельности, или, как писал И. Я. Лернер,— общеучебные умения и навыки. Способы деятельности могут сформироваться только в деятельности, отсюда акцент на организацию в процессе обучения активной деятельности учащихся. А в компетентностном подходе в состав компетенции, наряду со знаниями и усвоенными способами деятельности, обязательно входит опыт осуществления деятельности и позитивное ценностное отношение к этой деятельности. Отметим, что важен опыт осуществления деятельности как в стандартных, так и в нестандартных условиях, т.е. интеграция репродуктивной и творческой деятельности. И опять мы не выходим за рамки четырех компонентов, но акценты в процессе обучения расставляем по-разному. Интересно, что в Федеральных образовательных стандартах, в основе которых лежит системно-деятельностный подход, в разработке ядра содержания образования использована идея четырехкомпонентного содержания образования.

Исходя из наличия четырех компонентов содержания, И. Я. Лернер показал, что для усвоения каждого компонента необходимы специфические методы обучения. Прежде чем рассмотреть метод обучения, И. Я. Лернер глубоко погрузился в сущность понятия «метод», показав, что любой метод представляет собой построение деятельности и ее видов в такой последовательности и такими средствами (в зависимости от условий), которые непременно приводят к достижению намеченной цели. Эта цель осознается предварительно, так как метод применяется только в случае целеполагающей деятельности человека [1, с. 28]. Если рассматривается метод обучения, то необходимо учитывать, что процесс обучения представляет собой взаимодействие обучающего и обучаемого, учителя и учеников, и ни один метод обучения неосуществим вне

осознанной, целенаправленной деятельности, как учителя, так и учеников. Ученик выступает не только как объект, но и как субъект процесса обучения. Кстати, сейчас мы неоднократно отмечаем, что в процессе обучения усиливаются субъект-субъектные отношения учителя и ученика. Если организуется, например, проектная деятельность учащихся, в ходе которой решаются исследовательские задачи, вероятной ситуацией оказывается такая, в которой учитель не знает решения проблемы и ищет его вместе с учеником, т.е. по отношению к решаемой проблеме они выступают на равных.

Вернемся к пониманию И. Я. Лернером метода обучения. Рассуждая о специфике метода обучения, он выстраивает модель метода обучения как представление о реализуемом проекте обучения.

По мнению И. Я. Лернера, структура метода обучения выглядит следующим образом (рис. 3):

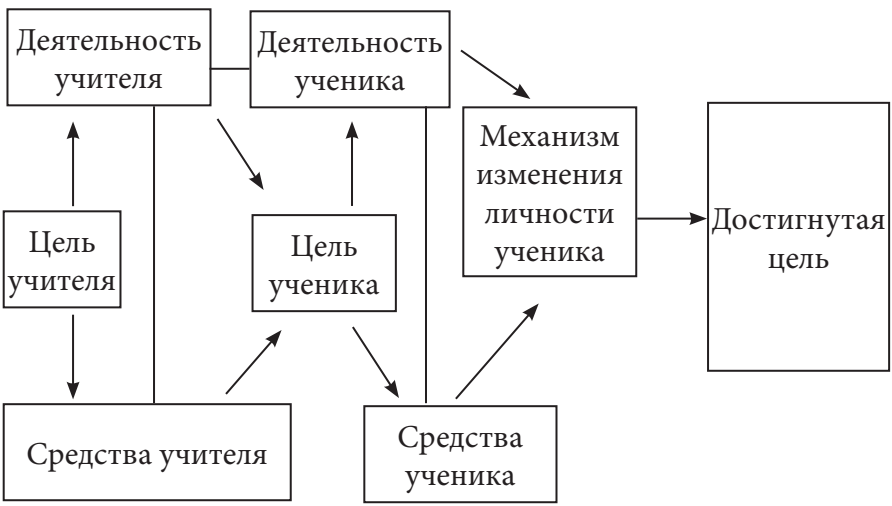

Рисунок 3. Структура метода обучения

Обратим внимание на целеценностную и мотивационную деятельность: учитель, ставя перед собой цель, своими действиями и средствами добивается, чтобы у ученика возникла цель, адекватная цели учителя. Такая цель у ученика возникнет, если у него появится мотив к осуществлению учебной деятельности. Это очень важно акцентировать сегодня

в прочтении книг И. Я. Лернера, потому что учение без мотивации невозможно, и в организации процесса обучения значительное количество усилий должно быть потрачено именно на возникновение мотивации у учеников. В настоящее время это тем более важно, что такой вид мотивации, как познавательный интерес, резко снижается по отношению к обучению в школе (не к познанию в целом). Ученик не понимает, зачем он учит отобранный кем-то (учителем, автором учебника, методистом по предмету) материал, который, по его мнению, никогда не пригодится. А если вдруг пригодится — всегда есть возможность найти информацию и устранить пробел. Мы понимаем, что это не так и определенный фундамент знаний обязательно должен быть, чтобы ученик понимал, где и как искать необходимый материал, но понимаем это мы, педагоги, а не обучающиеся, поэтому еще раз подчеркнем важность мотивирования учеников.

Соотнеся четыре выделенных им компонента содержания образования со способами деятельности учителя и учащихся для усвоения каждого, И. Я. Лернер предложил новую классификацию методов обучения — по характеру познавательной деятельности учащихся. В этой классификации выделяются: 1) информационно-рецептивный, 2) репродуктивный, 3) проблемного изложения, 4) эвристический, 5) исследовательский методы. Ценность данной классификации в том, что, она помогает учителю проектировать процесс обучения, давая возможность выбрать методы обучения, учитывая характер познавательной деятельности ученика. Ведь, действительно, беседа на уроке может быть и репродуктивной, и эвристической, лекция — объяснительно-иллюстративной и проблемной, лабораторная работа — репродуктивной и исследовательской.

И. Я. Лернер пояснял, что для построения всех методов учителями и учащимися используются разные средства, внешне проявляющиеся в устной речи, печатном слове, наглядности, упражнениях, задачах и т.д. Таким образом, то, что определялось как методы в традиционной классификации по источникам знаний (словесные, наглядные, практические), в классификации И. Я. Лернера становится средствами или формами реализации методов обучения, которых всего пять.

Однако в практике школы классификация методов обучения по характеру познавательной деятельности учащихся практически не используется. По-прежнему в конспектах уроков учителя в качестве методов обучения называют объяснение, беседу, упражнение, а иногда,

через запятую, добавляют репродуктивный, эвристический методы, тем самым смешивая классификации методов по разным основаниям. Причем проведение занятий с учителями на эту тему особого эффекта не дает. Возможно, причиной тому является, что методы обучения в классификации по характеру познавательной деятельности учащихся не настолько явно идентифицируются учителями, как в наиболее распространенной классификации — по источникам знаний, хотя эта классификация не является достаточно строгой в дидактическом смысле.

Не используется в школе и следствие, вытекающее из представления о четырехкомпонентной структуре содержания образования,— новая классификация учебных предметов, разработанная в 70-е годы XX века. В основу ее положен ведущий компонент содержания образования: знания (физика, химия, история), способы деятельности (математика, русский язык, иностранные языки), опыт эмоционально-ценностного отношения к миру (литература, предметы художественного цикла). По-прежнему учебные предметы мы делим на естественнонаучные и гуманитарные. Но классификация по ведущему компоненту содержания образования дает возможность на научной основе разработать состав и структуру учебного материала и, что очень ценно, в связи с введением Федеральных государственных образовательных стандартов, понять, как перестраивать содержание образования в системно-деятельностном подходе. Выясняется, что в одних предметах сделать это легко, в других — сложно. Так вот, предметы, которые легко построить в русле системно-деятельностного подхода,— это предметы с основным компонентом — способы деятельности. Кстати, начинает реализовываться предвидение И. Я. Лернера, что должны появиться учебные предметы, основным компонентом которых является опыт творческой деятельности.

В заключение хочется отметить, что творческое дидактическое наследие И. Я. Лернера велико и исключительно ценно, оно до сих пор определяет пути развития дидактических представлений о процессе обучения. Во многом идеи И. Я. Лернера значительно опередили время, и реализовать их предстоит еще в будущем.

Литература

1. *Лернер И. Я.* Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.
2. *Лернер И. Я.* Философия дидактики и дидактика как философия. М.: Издательство РОУ, 1995. 44 с.
3. *Осмоловская И. М.* Теоретико-методологические проблемы развития дидактики //

Педагогика. 2013. № 5. С. 35–45.
4. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М. : Педагогика, 1989. 320 с.

References

1. *Lerner I. Ya.* Didakticheskie osnovy metodov obucheniya. M. : Pedagogika, 1981. 186 s.
2. *Lerner I. Ya.* Filosofiya didaktiki i didaktika kak filosofiya. M. : Izdatel'stvo ROU, 1995. 44 s.
3. *Osmolovskaya I. M.* Teoretiko-metodologicheskie problemy razvitiya didaktiki // Pedagogika. 2013. № 5. S. 35–45.
4. Teoreticheskie osnovy protsessa obucheniya v sovetskoy shkole / pod red. V. V. Kraevskogo, I. Ya. Lernera. M. : Pedagogika, 1989. 320 s.

Е. Н. Селиверстова

Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
E-mail: eseliver@mail.ru

ИДЕЯ СУБЪЕКТНОСТИ В ДИДАКТИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ И. Я. ЛЕРНЕРА: СВЯЗЬ ВЕКОВ

В статье предпринята попытка анализа дидактического наследия И. Я. Лернера с позиций теоретических установок современной дидактики, наиболее полно сфокусированных в идее субъектности. На этой основе делается вывод о том, что именно И. Я. Лернер обеспечил преемственность педагогических эпох в качестве важного источника современных неклассических изменений в дидактике.

Ключевые слова: *дидактическое наследие И. Я. Лернера, идея субъектности, культурологическая теория содержания образования, классическая и неклассическая дидактика.*

Жизнедеятельность человека как субъекта культуросозидающей активности обусловлена ценностями наличной культуры, присущими ей кодами, матрицами и стереотипами, вызывающими определенную несвободу, удерживающими личность в «плену» своих символических образцов. Но в периоды культурных переворотов вдруг обнаруживается, что старые основания утрачивают свое ценностное значение.

Еще более обостренно и рельефно подобные противоречия возникают в деятельности современного ученого-исследователя, пробивающего свой путь в непознанное, живущего в ситуации постоянной неудовлетворенности достигнутым, выработки обновленных представлений в логике не

Как цитировать статью: Селиверстова Е. Н. Идея субъектности в дидактическом наследии И. Я. Лернера: связь веков // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т.1, № 3 (39). С.42–54.

столько реального, сколько прогнозируемого порядка вещей, требующей смыслового диалога прошлого, настоящего и будущего. По-видимому, именно это имел в виду М. Хайдеггер, когда для характеристики специфики нового уклада жизни человека использовал весьма неожиданный и даже парадоксальный подход. Вопреки всем сложившимся пониманиям, по убеждению М. Хайдеггера, успех жизни человека зависит не столько от тех достижений, которыми человечество уже обладает, сколько от готовности «время временить из будущего», т.е. от готовности к предвосхищению будущего в его функциональных и структурно-содержательных проявлениях.

Бытует справедливое мнение, что осуществить переход к новым смысловым основаниям жизни есть дело гения, который оказывается способным не только порождать этот новый смысл, но и отстаивать его в борьбе между новым и старым. Очевидно, не у каждого человека получается выдерживать такие испытания. Поэтому имена тех ученых, которым это удается сделать, навсегда остаются в культуре, а плоды их научных изысканий украшают историческую память науки. Тем самым обеспечивается ее непрерывное и гармоничное развитие посредством реализации культуросообразных механизмов, которые характеризуются единством научных традиций и зарождающихся в их недрах инновационных преобразований методологических установок, проблемного поля науки и ее методов исследования.

К числу таких масштабных личностей, имевших свой яркий авторский почерк и предопределявших горизонты развития отечественной, да и мировой дидактики, безусловно, относится Исаак Яковлевич Лернер. Нет сомнения в том, что научные достижения И. Я. Лернера, принадлежа к эпохе ушедшего XX века, своими перспективными влияниями были устремлены в век XXI с его неклассическими проявлениями, связанными с актуализацией идеи субъектности как современного принципа систематизации научных представлений и значимого ориентира для организации и объяснения образовательной практики. Именно в такие периоды смены научных и образовательных парадигм с большой вероятностью возникает соблазн нарушения внутренней логики движения науки по причине как недооценки дидактических традиций, так и преувеличения важности инновационных поисков. Поэтому в подобные периоды с особой остротой обнаруживается необходимость изучения и анализа тех генетических корней, которые обусловили развитие на-

учного знания в единстве его традиций и инноваций.

В этом отношении научное наследие И. Я. Лернера обладает неиссякаемой методологической и теоретической силой, демонстрирует образцы продуктивных исследовательских решений, ориентированных на специфику мироощущения человека и исследователя XX века и одновременно создающих «зоны роста», которые уходят в будущие научные свершения XXI века. Неслучайно существует мнение о том, что на И. Я. Лернере закончился этап классической дидактики, но не завершилось ее развитие. Именно И. Я. Лернер системой достигнутых теоретических результатов и вновь сформулированных научных проблем наметил продуктивные ценностно-целевые ориентиры, которые обусловили дальнейшее развитие отечественной дидактики, но уже на пути ее обогащения за счет разработки неклассических решений.

Не претендуя на целостный, системный анализ педагогического наследия выдающегося отечественного дидакта, остановимся лишь на конкретизации высказанного утверждения посредством установления сопряженности разработанных И. Я. Лернером идейных линий со смысловыми ориентирами современной теории и практики образования, наиболее полно сфокусированными в идее субъектности.

Поскольку идея субъектности / субъекта, несмотря на ее принципиальную значимость для выхода на новый уровень осмысления современной теории и практики обучения, еще недостаточно полно осмыслена в педагогике и в известной степени фрагментарно освещена в дидактической литературе, предпримем попытку ее предварительного теоретического анализа. Освоение дидактикой понятия «субъект», которое изначально имеет философско-психологическое происхождение, его вписывание в понятийно-терминологическую систему дидактики посредством разработки междисциплинарной, философско-психолого-педагогической проблематики осуществляется в русле тех тенденций, которые отражают гуманитарную (человековедческую) направленность в научных поисках. Попытка использовать категорию субъекта для раскрытия специфики развития сущностно человеческих сил в са́мом обобщенном виде обнаруживала себя еще в первой половине XX века в исследованиях Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна. Так, Л. С. Выготский, рассматривая человека как *активного индивида*, отмечал, что «личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она представляет для других» [2, с. 196]. А С. Л. Рубинштейн, как известно, выделяя роль *собствен-*

ных усилий человека и инициированной им внутренней активности в процессе освоения мира, в качестве ведущего механизма развития выдвинул принцип «Внешнее только через внутреннее». Однако заметное движение в направлении освоения этого понятия как научного наметилось лишь во второй половине XX века, когда человечество вступило в фазу постиндустриального информационного общества, что и стимулировало формирование представления о сущности человека как субъекта, действующего в условиях сложности, нелинейности и случайности бытия под знаком собственного «негарантированного и непредопределенного» выбора.

В составе современного психологического знания понятие «субъект» используется как базовое для раскрытия теоретического представления о развитии не просто как о «прогрессивном изменении вообще», а как о *самодвижении* (В. А. Петровский), предполагающем инициирование и осуществление человеком активности в соответствии с проектируемым им собственным замыслом. Понимание субъектности человека акцентирует его готовность к самоорганизации, предполагающей различные формы самостимуляции собственной активности (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, В. А. Петровский и др.), осмысливается в качестве специфически человеческой способности к самоизменению и самоорганизации, рассматривается как основа механизма развития, который обеспечивает переход на качественно более высокие уровни. По утверждению А. В. Брушлинского, субъект — это наиболее широкое понятие, которое обобщенно раскрывает *внутреннюю природу развивающегося единства* всех качеств человека. Быть субъектом «значит инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфической человеческой активности (творческой, нравственной, свободной) и добиваться необходимых результатов» [1, с. 94]. В качестве субъекта человек способен «относиться к самому себе, оценивать способы деятельности, контролировать ее ход и результаты, изменять ее приемы» [12, с. 250]. Поэтому основными характеристиками субъекта признаются активность, способность к саморегуляции, самостоятельность и творческость. С этой точки зрения *субъектные проявления школьников в обучении* целесообразно понимать как характеристику их готовности *самостоятельно организовывать* свою *продуктивную* познавательную деятельность, активно *изменять и совершенствовать* ход и результаты

познания, *управлять им* на основе механизмов *саморегуляции*, способность к которой исследователи выделяют в качестве главнейшей характеристики субъекта (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский), как его функциональное средство, позволяющее человеку мобилизовать свои личностные и когнитивные возможности для осуществления собственной активности, для достижения субъектом принятых целей в процессе поиска способов решения возникающих перед ним задач (О. А. Конопкин, В. И. Моросанова, А. К. Осницкий).

При всей широте и разнообразии научных интересов И. Я. Лернер был одним из первых отечественных исследователей, которые, опираясь на психологические идеи деятельностного подхода, изучали сущность процесса обучения с субъектных позиций, несмотря на то, что сам термин «субъект» еще не был введен в активный научный оборот. Есть основания для предположения, что в качестве его синонима использовалось тогда понятие «самостоятельность», позволявшее акцентировать внимание на познавательной активности, инициативности и готовности учащегося к самоорганизации в учебном процессе. Подчеркивая значимость фигуры школьника в процессе обучения, И. Я. Лернер основывался на идее о том, что специфика дидактических закономерностей состоит в непременном отражении устойчивых зависимостей между тремя важнейшими элементами обучения — содержанием образования как объектом усвоения, его субъектами — учителем и учеником, и, что наиболее существенно, отношениями между ними. Таким образом, в поле особого исследовательского внимания И. Я. Лернера, в отличие от его многих предшественников, изначально попадали как раз проявления учащегося как субъекта деятельности учения, а также субъекта общения (отношений) в ходе познавательной деятельности. Это и отразилось на специфике его доминантной исследовательской проблематики: центральное место в научных изысканиях И. Я. Лернера занимала проблема разработки научных основ формирования познавательной самостоятельности школьников в процессе организованной и руководимой учителем познавательной деятельности. Именно эта проблема выступила в качестве предмета специального исследования в рамках докторской диссертации, защищенной ученым в 1971 году. Однако уже начиная с середины 60-х годов XX века И. Я. Лернер активно разрабатывал идею обязательного использования при организации обучения таких методов, которые, несмотря на наличие педагогического

руководства в обучении, позволяли целенаправленно повышать уровень самостоятельной познавательной деятельности учащихся, переводя их от преимущественно репродуктивной к преимущественно творческой познавательной (исследовательской) деятельности [9]. В целях фиксации этих нетипичных для дидактики рассматриваемого периода идейных акцентов И. Я. Лернер впервые ввел в понятийно-терминологический аппарат дидактики понятие познавательной задачи [5], которая мыслилась им как задание, представляющее для учащихся проблему, содержащую доступное познавательное противоречие и требующее от них познавательного напряжения. Тем самым познавательная задача приобретала в исследованиях И. Я. Лернера силу действенного средства активизации познавательной деятельности школьников и расширения их творческих возможностей. Мы полагаем, что идея использования в обучении познавательных задач открывала пути для перспективного изменения взгляда на сущность познавательной позиции учащихся в обучении, поскольку сдвигала фокус внимания с представления о приобретаемом учащимися знании как о конечной истине, «передаваемой» учителем в готовом виде, на позиции процессуального понимания как собственного достижения учащихся, полученного в результате осуществленного поиска, наполненного интересом, увлеченностью открытием нового, а поэтому и влияющего на становление ценностно-смыслового отношения школьников к познанию в целом. Несомненно, разработанный И. Я. Лернером подход являлся отражением новой методологии дидактики, зарождавшейся на пересечении классического и неклассического понимания, связанного с акцентированием творчески-созидательных, ценностно-смысловых начал в обучении. Поэтому крайне важными и сегодня являются сформулированные И. Я. Лернером принципы построения содержания учебного материала как системы познавательных задач, которая, отражая логику движения исследовательской мысли, одновременно обеспечивает формирование у школьников прежде всего внутренней готовности к творческой познавательной деятельности [7; 8]. Новые методологические установки, заложенные И. Я. Лернером, получили свое последующее обогащение и систематизацию в связи с разработкой им научных основ организации проблемного обучения как особой дидактической системы, ориентированной на развитие познавательного интереса (наиболее надежного мотива успешной познавательной деятельности) и опыта самостоятельного осуществления творческой

познавательной деятельности, основанной на открытии нового.

В исследованиях И. Я. Лернера 70-х — 80-х гг. XX века, связанных с расширением и систематизацией представлений о педагогических средствах организации самостоятельной познавательной деятельности школьников, дальнейшее укрепление научных позиций в рассматриваемом направлении происходило в связи с углублением взгляда на сущность познавательной самостоятельности школьников с точки зрения идеи самодеятельности учащихся — идеи, которая занимает центральное место в методологии современных дидактических исследований, ярко выражая их неклассическую направленность. Убедительным научным аргументом в этом отношении, как мы полагаем, выступает тот факт, что представленная И. Я. Лернером в этот период научно-педагогическому сообществу культурологическая теория содержания образования и коррелировавшая с ней общедидактическая система методов обучения отражали нацеленность ученого на серьезную системную разработку представлений о том, какими должны быть базовые инструменты педагогической деятельности, чтобы они оказывались продуктивными в отношении формирования у обучающихся опыта познавательной и практической самодеятельности. Полагаем, что эти теории не нуждаются в каком-либо, даже кратком описании, поскольку сегодня они перешли в разряд классических составляющих дидактического знания. Вместе с тем достаточно востребован и их инновационный потенциал. Убедительным доказательством тому является выделение авторами стандартов ФГОС ООО второго поколения культурологической теории содержания образования в качестве научного основания для организации инновационной образовательной практики, целевые ориентиры которой характеризуются направленностью на достижение не только предметных и метапредметных, но и личностных результатов обучения. В связи с этим возьмем на себя ответственность лишь оттенить тот неклассический потенциал этих теорий, который в 70-е — 80-е гг. XX века отстаивали в процессе многочисленных дискуссионных выступлений И. Я. Лернер и его ученики-последователи.

Прежде всего обратимся к культурологической теории содержания образования, поскольку категория содержания образования (и, соответственно, обучения как составляющей последнего), характеризуя один из наиболее сущностных механизмов образовательного процесса, выступает центральной в дидактике. Безусловным инновационным

достижением было то, что И. Я. Лернеру удалось принципиально пересмотреть специфику источника, из которого целесообразно черпать содержания образования. Таким источником, в противовес сложившимся дидактическим традициям, опиравшимся на систему научных знаний и способов действия, по убеждению И. Я. Лернера, должна быть культура в целом, вхождение в которую только и способно породить человеческое в человеке, образовать именно человеческий образ с присущими ему сущностно человеческими силами — духовностью и созидательностью в отношении себя (осознанное окультуривание, сознательное преодоление в себе собственного несовершенства) и мира вокруг себя. Опираясь на идею общности структуры и состава культуры и содержания образования, И. Я. Лернер выработал действительно инновационное представление о единстве и взаимной дополнительности таких компонентов содержания образования, как знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности, включавший мотивы, ценностные отношения к себе, другим людям и миру, а также эмоции и интересы,— словом, все то, что наиболее полно выражает именно личностные проявления человека, которые не попадали в рамки рассмотрения традиционных взглядов на организацию обучения. Таким образом, можно сказать, что содержание образования в теории И. Я. Лернера приобретало многослойный характер. Теоретический слой включал весь пласт систематизированных научных и житейских знаний, представленных различными сферами жизни человека и поэтому создающих предпосылки для формирования целостной картины мира, обеспечения обучающихся методологическими подходами к познавательной и практической деятельности. Деятельностный слой характеризовался совокупностью способов познавательной и практической деятельности, нацеленных на воспроизведение культуры и сохранение культурных традиций (умений и навыков), а также опытом творческой деятельности, определяющим способность школьников к продуктивной познавательной и практической деятельности и обусловливающим готовность к инновационному развитию культуры. Чрезвычайно важным было выделение в составе содержания образования видового разнообразия способов действия, состоящего в том, что наряду с предметными внимание было обращено на обязательное наличие надпредметных способов действия,— таких как базовые интеллектуальные (логические) умения, поисковые умения,

учебные умения, обеспечивающие способность к самоорганизации познавательной и практической деятельности и к ее самоуправлению. Подчеркнем, что ценность этого слоя содержания образования связана с его направленностью на становление рефлексивно-деятельностных структур сознания личности, определяющих готовность школьников выступать субъектами различных видов деятельности. Ценностный слой содержания образования представлен опытом эмоционально-ценностных отношений, накопленных в культуре и пронизанных соответствующими переживаниями. Наличие этого слоя в содержании образования ярко свидетельствует о том, что в дидактическом наследии И. Я. Лернера обучение рассматривается через призму человеческих отношений, а следовательно, обладает возможностями в плане становления рефлексивно-смысловых структур сознания личности, формирует готовность школьников выступать субъектами отношений, приобретать опыт культуросообразных переживаний, оценок, выбора, избирательности в суждениях, интересах, личностных предпочтениях. Введение в научный оборот дидактики понятия переживания означало акцентирование смысловой насыщенности познаваемого как высшего уровня саморегуляции жизнедеятельности, отражение глубины личностной значимости познаваемого, переход познания на гуманитарный уровень, когда объектом освоения становится уже не собственно предметное содержание, а сама жизнь человека, постигаемые с помощью этого предметного содержания возможности самосовершенствования. При таком подходе подчеркивалось, что высшая цель обучения начинает приобретать истинно образовательное звучание как обретение человеком образа «Я», готовности к жизненному самоопределению и самодеятельности.

Личностно-ориентированный подход, являвшийся сущностной характеристикой культурологической теории содержания образования И. Я. Лернера, в полную силу проявился и при создании в высшей степени инновационной по своей теоретической роли классификации методов обучения. Ее основанием выступал значимый именно для неклассической дидактики признак обучения — возрастающая познавательная самостоятельность учащихся. Теоретически обоснованная и экспериментально апробированная классификация содержала следующую систему методов обучения: информационно-рецептивный, или объяснительно-иллюстративный; репродуктивный; проблемное изложение; эвристический, или частично-поисковый; исследовательский.

Впоследствии И. Я. Лернер неоднократно подчеркивал, что в целях достижения успешности обучения, в том числе и в аспекте формирования личности, остро необходимо дополнить эту систему еще одним, общим методом воспитания — соотнесения актов обучения с потребностями и мотивами учащихся [10].

Мы убеждены в правомерности высказанной И. А. Рудаковой идеи о том, что в предложенном И. Я. Лернером подходе к систематизации методов обучения «отражены важнейшие характеристики личностно-смыслового развития учащегося. Его познавательная потребность реализуется посредством удовлетворения первичной потребности во впечатлениях, любопытства. Объект учебного содержания становится для учащегося наиболее значимым, приобретает характер личностных смыслов. Стимулирующее воздействие со стороны учителя по переводу познавательной деятельности из воспроизводящей в творческое русло усиливается посредством проблематизации учебного содержания» [11, с. 331–332].

Именно в контексте развития идеи самодеятельности обучающихся в познании можно рассматривать тот факт, что благодаря И. Я. Лернеру в научный оборот было введено новое для отечественной дидактики понятие «опыт познавательной деятельности» или «познавательный опыт». И. Я. Лернер подчеркивал, что, протекая по деятельностным законам, познавательная активность школьников непременно должна характеризоваться осознанием и принятием ими целей и задач познания, наличием достаточно устойчивого познавательного интереса и напряжением умственных сил, приводящих к тому, что познание все в большей мере приобретает характеристики научного исследования, основанного на самоорганизации, саморегуляции школьников в процессе открытия нового. На первый план выдвигалась идея усиления роли ученика как познающего субъекта, который должен обладать необходимыми способностями для глубокого проникновения в сущность изучаемых явлений, для самостоятельного исследования окружающего мира. Подчеркивая значимость идеи самостоятельного применения учащимися знаний с целью приобретения нового, И. Я. Лернер вырабатывал обновленные теоретические установки, важные для дидактической разработки понятия «познавательный опыт». Они акцентировали внимание на значимости самой процедуры ученического познания, отражающей «логику совершения открытия» (Б. М. Кедров), раскрывали сущность познавательного

опыта школьников как их готовности к творческой познавательной самодеятельности, формируемой и реализуемой в процессе организованного учителем познания (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин) [3].

Весомый вклад в конкретизацию проблематики познавательного опыта с точки зрения его возможных качественных характеристик внесла разработка И. Я. Лернером представлений о разнообразии состава базовых учебных умений как «способов организации субъектом своего усвоения и свойственной последнему познавательной деятельности». Было выделено четыре группы таких умений, которые разносторонне представляли способы организации познавательной деятельности: организационные, практические, интеллектуальные, психолого-характерологические [6]. Особый интерес вызывает четвертая группа, в состав которой входили, к примеру, такие учебные умения, как умение проводить самонаблюдение и самоанализ в процессе учения; давать самооценку; самонастраиваться на деятельность учения; управлять своими интересами, влиять на свои мотивы и т.п. Внимание к подобным умениям свидетельствовало о значимости ценностно-смыслового измерения познавательного опыта, что открывало взгляд на него как на личностное образование, функционально обеспечивающее самоорганизацию и саморегуляцию познавательной деятельности школьника и фактически превращающее ее в познавательную самодеятельность.

Таким образом, анализ разработанных И. Я. Лернером инновационных дидактических решений позволяет сделать вывод о том, что они пронизаны идеей творческой самостоятельной личности, которая выступает субъектом различных видов деятельности и отношений, готова к познавательному и практическому самоопределению и самореализации в пространстве жизнедеятельности. Несомненно, что эти решения приняли на себя роль того «идейного генотипа» (В. М. Полонский), который определял последующее движение научных представлений по пути освоения дидактикой идеи субъектности. В наследии И. Я. Лернера заложены основы для перехода от классической дидактики к неклассической, наполненной новыми феноменами, которые впоследствии, уже в XXI веке, находили свое отражение в обогащении дидактики новыми понятиями: ценности и цели обучения, смысл и значение, «живое знание» (С. Л. Франк, В. П. Зинченко), знание о незнании, знание-переживание, понимающее знание, личностный смысл, мотивы и стимулы и т.п. Чрезвычайно важно, что научные достижения И. Я. Лернера сегодня,

в условиях реализации ФГОС ООО, уже на новом уровне получают свое интенсивное развитие в связи с необходимостью исследования научных основ организации личностно-ориентированного обучения. В этом отношении И. Я. Лернер, являясь признанным классиком отечественной дидактики, своим научным вкладом заложил надежные перспективы для ее дальнейшего развития и перехода на качественно новый уровень, соответствующий специфике неклассической научной рациональности. Вдумчивое изучение дидактического наследия И. Я. Лернера позволит нам сегодня гармонизировать роль традиций и инноваций, опираясь на преемственность педагогических эпох в качестве важного источника современных неклассических изменений в дидактике.

Литература

1. *Брушлинский А. В.* Деятельностный подход и психологическая наука // Вопросы философии. 2001. № 2. С. 88–94.
2. *Выготский Л. С.* Развитие высших психических функций. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. 130 с.
3. *Краевский В. В., Лернер И. Я., Скаткин М. Н.* Дидактика средней школы: Некоторые проблемы соврем. дидактики: учеб. пособие по спецкурсу для пед. ин-тов / под ред. М. Н. Скаткина. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1982. 319 с.
4. *Лазарев В. С.* Проблемы понимания психического развития в культурно-исторической теории деятельности // Вопросы психологии. 1999. № 3. С. 18–27.
5. *Лернер И. Я.* О познавательных задачах в обучении гуманитарным наукам // Народное образование. 1966. № 3. С. 41–43.
6. *Лернер И. Я.* Об учебных умениях и их отражении в учебниках // Проблемы школьного учебника. 1983. Вып. 12. С. 228–234.
7. *Лернер И. Я.* Познавательные задачи в обучении истории. М.: Просвещение, 1968. 94 с.
8. *Лернер И. Я.* Типология познавательных задач в обучении истории // Новые исследования в педагогических науках. 1969. Вып. 13. С. 31–36.
9. *Лернер И. Я., Скаткин М. Н.* О методах обучения // Советская педагогика. 1965. № 3. С. 115–127.
10. *Рудакова И. А.* Формирование инновационной классификации методов обучения в современной дидактике // Общая теория смысла, психологические концепции смыслообразования, смыслодидактика. Хрестоматия / сост. И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков, И. А. Рудакова. М.: КРЕДО, 2014. С. 328–336.
11. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Психология человека: Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.

References

1. *Brushlinskiy A. V.* Deyatel'nostnyy podkhod i psikhologicheskaya nauka // Voprosy filosofii. 2001. № 2. S. 88–94.
2. *Vygotskiy L. S.* Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsiy. M.: Izd-vo APN RSFSR, 1960. 130 s.
3. *Kraevskiy V.* V., *Lerner I. Ya., Skatkin M. N.* Didaktika sredney shkoly: Nekotorye problem sovrem. Didaktiki: ucheb. Posobie po spetskursu dlya ped. in-tov / pod red. M. N. Skatkina. 2-e izd., pererab. i dop. M.: Prosveshchenie, 1982. 319 s.

4. *Lazarev V. S.* Problemy ponimaniya psikhicheskogo razvitiya v kul'turno-istoricheskoy teorii deyatel'nosti // Voprosy psikhologii. 1999. № 3. S. 18–27.

5. *Lerner I. Ya.* O poznavatel'nykh zadachakh v obuchenii gumanitarnym naukam // Narodnoe obrazovanie. 1966. № 3. S. 41–43.

6. *Lerner I. Ya.* Ob uchebnykh umeniyakh i ikh otrazhenii v uchebnikakh // Problemy shkol'nogo uchebnika. 1983. Vyp. 12. S. 228–234.

7. *Lerner I. Ya.* Poznavatel'nye zadachi v obuchenii istorii. M.: Prosveshchenie, 1968. 94 s.

8. *Lerner I. Ya.* Tipologiya poznavatel'nykh zadach v obuchenii istorii // Novye issledovaniya v pedagogicheskikh naukakh. 1969. Vyp. 13. S. 31–36.

9. *Lerner I. Ya.*, Skatkin M. N. O metodakh obucheniya // Sovetskaya pedagogika. 1965. № 3. S. 115–127.

10. *Rudakova I. A.* Formirovanie innovatsionnoy klassifikatsii metodov obucheniya v sovremennoy didaktike // Obshchaya teoriya smysla, psikhologicheskie kontseptsii smysloobrazovaniya, smyslodidaktika. KHrestomatiya / sost. I. V. Abakumova, P. N. Ermakov, I. A. Rudakova. M.: KREDO, 2014. S. 328–336.

11. *Slobodchikov V. I., Isaev E. I.* Psikhologiya cheloveka: Vvedenie v psikhologiyu sub"ektivnosti. M.: Shkola-Press, 1995. 384 s.

ГУМАНИТАРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕОРИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И. Я. ЛЕРНЕРА, М. Н. СКАТКИНА, В. В. КРАЕВСКОГО

В статье рассматриваются основы гуманитарной версии культурологической теории содержания образования. Содержание образования рассматривается на всех уровнях от теоретического прохождения до личностного уровня.

Ключевые слова: *дидактика, теория содержания общего среднего образования, гуманитаризация содержания образования.*

Ю. Е. Шабалин

Кандидат педагогических наук, доцент, главный редактор журнала «Совет ректоров»
E-mail: edu3000@inbox.ru

И. В. Шалыгина

Кандидат педагогических наук, доцент, руководитель отдела по инновационной работе НОУ ДПО «Институт системно-деятельностной педагогики»
E-mail: didactika@inbox.ru

Феномен теории содержания образования И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, В. В. Краевского заключается в том, что ее невозможно вместить в прокрустово ложе «одной из множества концепций содержания образования». Культурологическая теория содержания образования не рядоположена известным концепциям по степени разработанности и уровню обобщенности. Основные положения теории о том, что содержание образования выводится из социального опыта, о четырехкомпонентной структуре социального опыта и изоморфной ей структуре содержания образования, об уровнях представления содержания образования (от теоретического до личностного) являются методологической основой для анализа существующих концепций и разработки новых. Это свидетельствует о фундаментальности данной теории, неслучайно М. В. Кларин сравнивает ее с ньютоновской [5].

Как цитировать статью: Шалыгина И. В., Шабалин Ю. Е. Гуманитарный потенциал теории содержания общего среднего образования И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и В. В. Краевского // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т.1, № 3 (39). С.55–64.

Однако в этой же статье Михаил Владимирович поставил вопрос о том, что изменились цели образования, изменились представления о способах трансляции культуры, наступила новая эпоха, и пора разрабатывать новую концепцию содержания общего среднего образования.

Теория содержания общего среднего образования И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, В. В. Краевского [12] разработана в рамках научной парадигмы, которую можно назвать традиционалистской (культурологической). В основе этой парадигмы — представления о том, что:

1. человек становится человеком (образовывается) через присвоение культуры, выработанной человечеством;
2. источником содержания образования является социальный опыт человечества.

Авторы настоящей статьи полностью разделяют эти позиции и работают внутри традиционалистской (культурологической) парадигмы. Анализ показал, что представления о целях образования, которые также изменяются, не являются парадигмообразующими. И при смене целевых установок теория содержания общего среднего образования И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, В. В. Краевского может служить методологической основой для разработки новых концепций содержания образования.

Напомним, И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин видели цель образования в передаче социального опыта, соответственно, структура содержания образования, по их мнению, должна была быть изоморфна структуре социального опыта. Само содержание образования рассматривалось как социальный опыт, специальным образом сконструированный и отобранный до начала обучения, до учителя и ученика. Так, на уровне теоретического представления была задана четырехкомпонентная структура содержания образования.

Начало XXI века ознаменовалось сменой целевых установок образования в сторону его гуманитаризации. Тенденция гуманитаризации образования связана с расширением и углублением личностного смысла образования, с отношением общества к человеку и человека к самому себе как творцу социального опыта.

Анализ сущности гуманитарного знания позволяет выделить основные системообразующие гуманитарной концепции содержания образования:

– содержание образования должно быть направлено на истолкование смысла человеческого бытия, поиск личностных смыслов образования;

– содержание образования должно интегрировать логический и духовно-нравственный пути познания;

– на этапах проектирования и реализации концепции содержания образования должна быть проявлена авторская позиция разработчиков.

В этой статье мы рассмотрим основные вопросы гуманитарной концепции содержания общего среднего образования, которая строится на основе фундаментальной теории.

Гуманитарная концепция содержания образования строится на преодолении разрыва между социальным опытом учителя и ученика. На уровне теоретического представления необходимо зафиксировать, что наряду с педагогически адаптированным социальным опытом, который существует до учителя, ученика и до начала процесса обучения, в учебный процесс должен быть введен личностный опыт учителя и ученика как не менее значимый элемент содержания образования. Таким образом, принимая четырехкомпонентную структуру социального опыта, мы считаем, что гуманитарная версия структуры содержания образования включает дополнительный пятый элемент — личностный опыт учителя и учеников (Зеленцова А. В. [2], Сериков В. В. [10; 11], Шалыгина И. В. [8; 15], Осмоловская И. М. [8]).

Кроме того, структура содержания образования должна обязательно включать региональный компонент — знания (образы личности, события, природные объекты), способы деятельности и ценности, сформировавшиеся в месте, где формируется личностный опыт конкретных учеников. Ю. Е. Шабалин показал, что в личностной картине мира пространство и время воспринимаются человеком через определенные, конкретные образы и события, четко увязанные с местом и периодом времени. Образы могут включать в себя: личности, природные и материальные объекты. Это и есть способ опредмечивания абстрактных, неуловимых категорий пространства и времени. В гуманитарном образовании четко идентифицируется несколько систем образов и событий, связанных с географическим местом пребывания образовательного учреждения. В зависимости от этого обучающийся сталкивается либо с общей для всей страны, либо с региональной системой навигаторов. Навигаторы конкретизируются (переходят): от образа — к личности или материальному либо природному объекту; от события — к личности или объекту [14].

Этот переход позволяет расширить диапазон навигаторов пространства и времени, укоренить личность учащегося в этом пространстве

и времени. Таким образом, региональный компонент содержания образования обеспечивает вписанность личности в исторический и культурный опыт человечества.

Итак, структуру содержания образования можно представить так:

- знания о мире и человеке и их региональный компонент, знания о знаниях;
- способы деятельности;
- опыт творческой деятельности;
- опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, ценности и традиции, выработанные в месте, где формируется личностный опыт конкретных учеников;
- личностный опыт учителя и ученика.

Если известные четыре элемента содержания образования — отобранный и очищенный от субъективности социальный опыт, то пятый элемент, напротив,— субъективные, неокультуренные знания, способы деятельности и опыт. В процессе обучения личностный опыт раскрывается и окультуривается, т.е. встраивается в существующий до учителя и ученика социальный опыт человечества, а последний окрашивается личностными смыслами и присваивается. Все пять элементов должны быть представлены на всех уровнях содержания образования, в каждом учебном предмете, в каждом дидактическом цикле.

Термин «допредметное содержание образования» введен В. В. Краевским [6] и свидетельствует о том, что это содержание образования конструируется до того, как определен перечень учебных предметов и содержание учебного материала в них. В 2005 году сотрудниками лаборатории дидактики под руководством В. В. Краевского и И. М. Осмоловской был разработан и представлен допредметный минимум содержания образования [3]. Допредметное содержание выступает как модель содержания, конкретизируемого на следующих уровнях,— учебного плана, учебного предмета, учебного материала. Важно, чтобы в допредметном содержании образования были представлены все элементы социального опыта: знания о мире, обществе и человеке, способы деятельности, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, а также личностный опыт учителя, учеников и региональный компонент.

Допредметный уровень задает весь объем содержания образования. Поэтому его описание является ответственным делом, в котором опре-

деляющее значение имеет личностный фактор. Выделение из культуры идей, событий, теорий, жизненных ситуаций в их взаимосвязи не может быть сведено к дидактической проблематике. Для решения этой задачи необходима группа экспертов, признанных социумом (хотя бы его большинством), имена и уровень личных достижений которых широко известны.

Успешный опыт Академии Хана (Khan Academy) [13] свидетельствует, что допредметный уровень должен представлять собой не список, а «карту знаний», т.е. систему понятий (способов деятельности, ценностей) в их взаимосвязи. Перечислим основные параметры технического задания интеллект-карты гуманитарной версии культурологической концепции содержания образования:

- идеи философского характера, составляющие современную естественнонаучную, гуманитарную и информационную картины мира;
- методологические идеи и знания об умении учиться, формирующие субъекта познания и субъекта собственного образования;
- фундаментальные научные идеи;
- фундаментальные идеи теологической (религиозной) картины мира;
- лента времени с реперными историческими событиями и ключевые Образы Культуры;
- типовые реальные жизненные ситуации и способы действия в этих ситуациях, формирующие общекультурную, коммуникативную, социально-трудовую компетенции и компетенцию личностного самоопределения;
- типовые культурные и социальные практики, формирующие опыт эмоционально-ценностного отношения к миру и опыт (процедуры) творческой деятельности.

Допредметный уровень содержания образования — всегда авторский продукт, имена его разработчиков известны, разработчики несут моральную ответственность перед социумом за то, чему учат детей в данном обществе в данное время.

Следующий уровень конкретизации содержания образования — образовательный стандарт в его содержательной части, описывающей результаты освоения основной образовательной программы. Логика конкретизации содержания образования выносит ФГОС именно вслед за допредметным уровнем, поскольку законодательно сегодня ФГОС стоит до БУП и до предмета. На уровне ФГОС социальный опыт пере-

формулируется на языке предметных, надпредметных и личностных результатов. В чем продуктивность этого подхода: мы начинаем понимать, что требования к результатам освоения основной образовательной программы должны удерживать связи, выявленные на допредметном уровне, с одной стороны, и конкретизировать связи между фундаментальными знаниями и практическим их применением в типовых жизненных ситуациях, с другой стороны.

Отдельный вопрос — формирование образовательных областей. Образовательная область — это пространство интеграции фундаментального и прикладного содержания образования. Перечень образовательных областей формируется эмпирически, однако периодически этот перечень должен подвергаться ревизии. На наш взгляд, сегодня необходимо обсуждать введение новых образовательных областей: «Обществознание и социальная практика»; «Игровая культура»; «Литература и искусства», «Русский, родной язык и информационно-коммуникативные технологии»; «Экономика и технология ведения домашнего хозяйства»; «Декоративно-прикладное творчество и проектная деятельность»; «Информатика и безопасность личности в информационных сетях»; «Экономическая география и география человеческих перспектив».

Таким образом, ФГОС могут содержать по выбору разработчиков описание предметных результатов освоения ООП или описание результатов освоения образовательных областей без деления на предметы. ФГОС разрабатываются научными коллективами и принимают силу закона, когда достигнуто общественное согласие.

Федеральный базисный учебный план (БУП) для образовательных учреждений Российской Федерации — нормативный правовой акт, устанавливающий перечень учебных предметов и объем учебного времени, отводимого на их изучение, по ступеням общего образования и учебным годам. БУП является основой для разработки региональных (национально-региональных) учебных планов и учебных планов образовательных учреждений. Итак, учебный предмет нормативно закрепляется на уровне базисного учебного плана. Миссия (концепция) учебного предмета описывается как незаменимая роль в реализации целей общего образования, ФГОС, конкретной образовательной области.

С точки зрения культурологического подхода, учебный предмет — целостная часть содержания образования, пространство конкретизации связанных между собой теорий, идей, типовых жизненных ситуаций

и жизненных практик, описанных на допредметном уровне. Это содержание образования структурируется автором учебной программы в соответствии с возрастными особенностями учащихся и согласно авторской методике развертывания учебного материала. Кроме того, программа учебного предмета должна включать технологическую часть, описывающую способы взаимодействия учителя, учеников и учебного материала.

Для гуманитарной концепции содержания образования важно, что именно на уровне БУП задаются пропорции интеграции-дифференциации учебных предметов. Предметная дифференциация направлена на углубление познания, расширение объема научной информации, ее теоретическое (методологическое) структурирование, формирование предметных умений и навыков. Предметная интеграция создает условия для воссоединения знаний о мире (одного или нескольких учебных предметов), предметных и надпредметных способов деятельности, логических и внелогических способов познания. Введение в БУП интегрированных учебных предметов имеет цель достичь следующего:

- мировоззренческие результаты: формирование мировоззренческих знаний о целостности и взаимосвязанности мира, комплексности большинства проблем, с которыми сталкивается человечество; формирование ведущих теоретических обобщений, которые лежат в основе современного научного знания; формирование обобщенных способов творческой деятельности;
- гуманитарные результаты: расширение опыта решения комплексных проблем и определение эмоционально-ценностного отношения к ним; формирование личностной картины мира.

Возможно, имеет смысл челночное движение от дифференцированного содержания в дошкольном образовании к системным курсам в начальной школе, от дифференцированных учебных курсов в основной школе — к системным курсам в старшей школе.

Итак, сегодня проектирование уровня учебного предмета в гуманитарной концепции это:

- формирование признанного обществом экспертного мнения о содержательном минимуме, который необходим современному человеку для его самореализации и социализации, о результатах освоения образовательных областей (выводится из допредметного содержания образования и составляет ФГОС);

– ревизия перечня образовательных областей с точки зрения интеграции фундаментального и прикладного (связанного с решением жизненных задач) содержания образования;
– разработка концепции образовательных областей с точки зрения их миссии в реализации целей образования и определение состава учебных предметов с учетом ведущего компонента содержания образования;
– разработка вариантов БУП и учебных программ современных учебных предметов с учетом продвижения во времени от дифференцированных учебных предметов к интегрированным и обратно.

В научной школе лаборатории дидактики учебник рассматривается как проект содержания образования на уровне учебного материала, который можно определить как конкретизацию содержания учебного предмета [4; 11].

Содержание образования реально, а не в проекте, существует лишь в процессе обучения. Чем ближе мы к уровню реализации, тем сильнее проявляет себя процессуальная сторона содержания образования. Принципиально важно для гуманитарной концепции содержания образования понимание учебника как проекта, обобщенного сценария процесса обучения [4; 13]. Этот подход поддерживает субъектную позицию в обучении автора учебника, учителя и учеников, как соавторов проекта обучения. Учебный материал отбирается учителем, исходя из его личных представлений о миссии учебного предмета, особенностей данного класса и данных учеников, событий, которые происходят вокруг.

В этом контексте однозначно решается вопрос о том, должен ли быть в стране один учебник или несколько. С точки зрения дидактической теории, учебников может быть столько, сколько разработано успешных сценариев учебного процесса.

Однако бумажный учебник имеет ряд ограничений, которые преодолеваются современными электронными информационно-образовательными средами: возможность создания и хранения нелинейных текстов, отсутствие ограничений по объему хранения содержания образования, возможность хранения и трансляции субъектного опыта участников образовательного процесса, встроенные средства коммуникации участников образовательного процесса и возможность установления учебных коммуникаций с внешней по отношению к школе средой.

На основе данных положений сложилось рабочее дидактическое

определение: информационно-образовательная среда (ИОС) — стратегическая модель образовательного процесса образовательной организации, которая реализуется через систему средств коммуникации коллективных и индивидуальных субъектов и систему средств фиксации, хранения и трансляции учебного материала и взаимодействия с ним [9].

Гуманитарный потенциал информационно-образовательной среды школы заключается в том, что на уровне учебного материала в масштабе образовательной организации можно учесть образовательные потребности каждого участника образовательного процесса, обеспечить востребованность личностного опыта каждого. Таким образом, на уровне учебного материала в гуманитарной концепции преобладает сценарный подход, который воплощается в учебнике и информационно-образовательной среде.

Систематизируем основные положения гуманитарной версии теории содержания общего среднего образования:

- содержание образования должно быть направлено на истолкование смысла человеческого бытия, поиск личностных смыслов образования, соответственно, в гуманитарной концепции содержания образования личностный опыт учителя и ученика рассматривается как элемент содержания образования;
- содержание образования должно интегрировать логический и духовно-нравственный пути познания;
- на этапах проектирования и реализации концепции содержания образования должна быть проявлена авторская позиция разработчиков.

Литература

1. *Болотов В. А.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.

2. *Зеленцова А. В.* Личностный опыт в структуре содержания образования (теоретический аспект) : дис. … канд. лед наук. Волгоград, 1996.

3. *Иванова Е. О., Осмоловская И. М., Шалыгина И. В.* Допредметное содержание образования как объект конструирования // Педагогика. 2006. № 7. С. 17–22.

4. Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения / под ред. И. Я. Лернера, Н. М. Шахмаева. Ч. 1. М. : изд. РАО, 1992. 169 с.

5. *Кларин М. В.* Дидактика XXI века и вызовы современного образования: обращаясь к наследию общедидактической теории содержания общего среднего образования и процесса обучения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 5. С. 97–108.

6. *Краевский В. В., Хуторской А. В.* Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. 2003. № 2. С. 3–10.

7. *Лернер И. Я.* Человеческий фактор и функции содержания образования // Советская педагогика. 1987. № 11. С. 60–65.

8. *Осмоловская И. М., Шалыгина И. В.* О культурологическом подходе к формированию содержания образования // Образование и наука. 2006. № 2. С. 120–127.

9. *Осмоловская И. М., Шалыгина И. В., Шабалин Ю. Е.* Информационно-образовательная среда как стратегическая модель образовательного процесса // Совет ректоров. 2016. № 5. С. 65–75.

10. *Сериков В. В.* Личностный подход в образовании: концепции и технологии. Волгоград : Перемена, 1994. 152 с.

11. *Сериков В. В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М. : Логос, 1999. 272 с.

12. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М. : Педагогика, 1983. С. ___

13. *Хан С.* Весь мир — школа. Преобразованное образование. М. : Издательский дом «Классика–XXI». 2015. 176 с.

14. *Шабалин Ю. Е.* Дидактические требования к средствам реализации предметности в гуманитарном образовании // Совет ректоров. 2012. № 2. С. 97–105.

15. *Шалыгина И. В.* Способы представления личностного опыта учителя и учеников в содержании образования / Модернизация современного образования: теория и практика: сб. науч. тр. / под ред. И. М. Осмоловской. М. : ИТИП РАО, 2004. С. 395–402.

References

1. *Bolotov V. A.* Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noy programme // Pedagogika. 2003. № 10. S. 8–14.

2. *Zelentsova A. V.* Lichnostnyy opyt v strukture soderzhaniya obrazovaniya (teoreticheskiy aspekt): dis. … kand. led nauk. Volgograd, 1996.

3. *Ivanova E. O., Osmolovskaya I. M., Shalygina I. V.* Dopredmetnoe soderzhanie obrazovaniya kak ob"ekt konstruirovaniya // Pedagogika. 2006. № 7. S. 17–22.

4. Kakim byt' uchebniku: Didakticheskie printsipy postroeniya / pod red. I. Ya. Lernera, N. M. SHakhmaeva. CH. 1. M. : izd. RAO, 1992. 169 s.

5. *Klarin M. V.* Didaktika XXI veka i vyzovy sovremennogo obrazovaniya: obrashchayas' k naslediyu obshchedidakticheskoy teorii soderzhaniya obshchego srednego obrazovaniya i protsessa obucheniya // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2015. № 5. S. 97–108.

6. *Kraevskiy V. V., Khutorskoy A. V.* Predmetnoe i obshchepredmetnoe v obrazovatel'nykh standartakh // Pedagogika. 2003. № 2. S. 3–10.

7. *Lerner I. Ya.* Chelovecheskiy faktor i funktsii soderzhaniya obrazovaniya // Sovetskaya pedagogika. 1987. № 11. S. 60–65.

8. *Osmolovskaya I. M., Shalygina I. V.* O kul'turologicheskom podkhode k formirovaniyu soderzhaniya obrazovaniya // Obrazovanie i nauka. 2006. № 2. S. 120–127.

9. *Osmolovskaya I. M., Shalygina I. V., Shabalin Yu. E.* Informatsionno-obrazovatel'naya sreda kak strategicheskaya model' obrazovatel'nogo protsessa // Sovet rektorov. 2016. № 5. S. 65–75.

10. *Serikov V. V.* Lichnostnyy podkhod v obrazovanii: kontseptsii i tekhnologii. Volgograd: Peremena, 1994. 152 s.

11. *Serikov V. V.* Obrazovanie i lichnost'. Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskikh sistem. M. : Logos, 1999. 272 s.

12. Teoreticheskie osnovy soderzhaniya obshchego srednego obrazovaniya / pod redaktsiey V. V. Kraevskogo, I. Ya. Lernera. M. : Pedagogika, 1983. S. __

13. *Khan S.* Ves' mir — shkola. Preobrazovannoe obrazovanie. M. : Izdatel'skiy dom «Klassika–XXI». 2015. 176 s.

14. *Shabalin Yu. E.* Didakticheskie trebovaniya k sredstvam realizatsii predmetnosti v gumanitarnom obrazovanii // Sovet rektorov. 2012. № 2. S. 97–105.

15. *Shalygina I. V.* Sposoby predstavleniya lichnostnogo opyta uchitelya i uchenikov v soderzhanii obrazovaniya / Modernizatsiya sovremennogo obrazovaniya: teoriya i praktika: sbornik nauchnykh trudov / pod red. I. M. Osmolovskoy. M. : ITIP RAO, 2004. S. 395–402.

АКТУАЛЬНОСТЬ НАУЧНОГО НАСЛЕДИЯ К. Д. УШИНСКОГО В СОВРЕМЕННОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Во введении статьи обосновываются актуальность и значение воспитания на современном этапе, закрепленные на законодательном уровне. В основной части раскрываются роль и значение основных взглядов выдающегося русского педагога, общественного деятеля, писателя Константина Дмитриевича Ушинского. Подробно показано, что принципы культуросообразности и природосообразности педагогической концепции К. Д. Ушинского недостаточно применяются в современной педагогической практике. Авторы уделяют особое внимание представлениям К. Д. Ушинского о роли искусства и эстетического воспитания в духовно-нравственном развитии всех обучающихся, начиная с самых младших классов. В заключении авторами делается вывод о том, что использование проанализированных в статье методологических педагогических принципов воспитательной системы К. Д. Ушинского будут способствовать реализации задач по воспитанию человека на современном этапе.

Ключевые слова: *К. Д. Ушинский, воспитание, школьники, педагогическая антропология, природосообразность, культуросообразность, чувствования, эстетическое воспитание, искусство, педагогика, психология, обучение, развитие.*

Д. А. Донцов

Кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры методологии психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова»
E-mail: dontsov-junior@bk.ru

О. А. Москвитина

Кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории научных основ детской практической психологии ФГБНУ «Психологический институт РАО»
E-mail: mskvn-lg@yandex.ru

Введение. Последние два-три десятилетия слишком очевидно и болезненно показали, как и насколько опасна недооценка значимости осно-

Как цитировать статью: Донцов Д. А., Москвитина О. А. Актуальность научного наследия К.Д. Ушинского в современном воспитании школьников // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т.1, № 3 (39). С. 65–74.

вополагающих принципов воспитания подрастающих поколений. На сегодняшний день очевидна активная и деловая озабоченность нашего общества и государства состоянием невоспитанности (необразованности и пр.) подрастающих поколений, их морально-нравственным состоянием и социальной неадаптивностью.

На современном этапе проблемам воспитания уделяется значительное внимание на государственном уровне. Так, имеет место распоряжение Правительства РФ от 12 марта 2016 г. № 423-р «Об утверждении Плана мероприятий по реализации в 2016–2020 годах Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года», состоящее из 39-ти обширных по содержанию пунктов [9]. Данный документ начинается так: «Приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания детей является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины» [9]. Первая, вводная часть этого большого документа заканчивается так: «Стратегия ориентирована на развитие социальных институтов воспитания, обновление воспитательного процесса в системе общего и дополнительного образования, в сферах физической культуры и спорта, культуры на основе оптимального сочетания отечественных традиций, современного опыта, достижений научных школ, культурно-исторического, системно-деятельностного подхода к социальной ситуации развития ребенка» [9].

Образовательный целостный педагогический процесс сегодня должен включать в себя целенаправленное решение воспитательных задач. Это актуально с позиции государственной политики в области образования. В Федеральном государственном стандарте, в части «Личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования», сказано, что они должны отражать воспитанные в школьнике любовь, чувства ответственности и долга перед Отечеством и принадлежности к своему народу, его истории, культуре и языку; субъектное отношение к учению, труду и выбору профессии; целостность мировоззрения; доброжелательное отношение к другому человеку, способность вести диалог и достигать взаимопонимания; бережное отношение к природе и здоровью [8].

Основная часть. Педагогическое наследие Константина Дмитриевича

Ушинского почему-то не стало научной и практической базой решения актуальных задач образования, что относится в значительной мере и к проблеме целостности развития и воспитания личности ребенка, к вопросам педагогического и психологического реального учета принципов природосообразности и культуросообразности.

Труды классика отечественной и мировой педагогической мысли К. Д. Ушинского, его точные, емкие формулировки убедительны и современны и дают, на наш взгляд, ясное продуктивное решение актуальных проблем теоретической и практической школьной педагогики. Тем более это примечательно потому, что в этом году исполняется 150 лет с начала публикации в России К. Д. Ушинским его главного научного труда «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1867 г.).

Обратимся к основным идеям педагогического наследия великого педагога. Говоря о «педагогике в обширном смысле», К. Д. Ушинский в «Педагогической антропологии» настойчиво доказывает необходимость развивать педагогику именно в этом смысле, включая в этот процесс анализ и синтез всех явлений общественной жизни, народную культуру и педагогику в их национальном своеобразии. Главный критерий истинно научной педагогики и практики — реальная жизнь общества во всех его интеллектуальных, социальных, нравственно-эстетических, гражданских проявлениях,— так обобщенно можно ознаменовать утверждения К. Д. Ушинского [10; 11].

Мысль К. Д. Ушинского о том, что **образование «должно действовать»** на мировоззрение, на убеждения и чувствования учащихся, историей и жизнью доказана и подтверждена. Очевидной задачей педагогики и психологии является определение сути, смысла и значения конкретных задач воспитания и развития. Нуждаются в разработке и проведении в жизнь четкие пути развития и воспитания растущего человека. Представления ребенка о добре и зле, о выработке конкретных морально-нравственных критериев целостного становления развивающегося человека и о прочих «высоких материях», являющихся вечно актуальными для воспитания. [2; 4; 5; 6; 10; 11]

Принципиально важный подход К. Д. Ушинского к трактовке сущности понятия «целостное развитие и воспитание личности учащегося» в XX веке был актуализирован советскими учеными Н. К. Гончаровым и Б. Г. Ананьевым как единый процесс, возрастная поэтапность которо-

го не исключает, но именно усиливает представления о самой природе целостности [1; 3; 10; 11]. «Можно поражаться силе теоретического мышления и педагогического убеждения Ушинского, сумевшего столетие назад поставить и обосновать проблему, которую современная наука считает фундаментальной проблемой философии, естествознания и психологии. Речь идет о диалектике целого и части, их взаимопроникновении и противоречиях, о структуре и системе, являющихся важнейшими категориями целостности в природе, обществе и сознании человека»,— писал Б. Г. Ананьев [1, с. 27].

К. Д. Ушинский постулировал то, что именно от состояния и соответствия научной теории и методики конкретно-историческим требованиям времени непосредственно зависит созидательный потенциал отдельного человека, общества и государства. Он подчеркивал необходимость искать научные пути для раздвижения пределов человеческих сил: умственных, духовных, душевных, нравственных. Отметим, что в этих целях необходимо всесторонне изучать, узнавать учащегося в контексте, а точнее — в системе межличностных отношений, в условиях конкретной исторической ситуации. Данную ситуацию педагог должен знать тоже «во всех отношениях»: как объективную среду, атмосферу и как культуру, которую человек впитывает естественно, с первых лет жизни [2; 3; 4; 5; 6; 10; 11].

Ученый, писатель, публицист, К. Д. Ушинский наибольший акцент делал **на прямой взаимозависимости развития культуры**, в широком понимании, и образования. Доминантна в его трудах идея о параллельности и взаимодополняемости процессов антропогенеза и, в терминологии К. Д. Ушинского, культурогенеза, т.е., «по-нашему»,— филогенеза, «психофилогенеза», «социогенеза» [1; 3; 4; 5; 7; 10; 11]. Взаимозависимость культуры и образования — одна из самых актуальных, сложных и противоречивых проблем. Взаимообусловленность образования и культуры рассматриваются не только педагогами, профессионалами образования — учителями, преподавателями, но и культуроведами, искусствоведами, философами, политологами, социологами и психологами [2; 4; 5; 6; 7]. По К. Д. Ушинскому, человек всегда в определенной степени саморазвивающийся субъект и одновременно хранитель созданного, сделанного ранее. Этот процесс активизирует, раскрывает все творческие возможности растущего человека. На этом постулате основан взгляд К. Д. Ушинского **на эстетическое воспитание** как воспитание

целостной личности, его мнение о процессе воспитания как процессе пробуждения, целенаправленного культивирования всех сущностных возможностей и индивидуальных отношений конкретной личности [1; 3; 4; 5; 7; 10; 11]. Таким образом, мы видим социально-психологическую актуальность принципов природосообразности и культуросообразности по К. Д. Ушинскому в эстетическом наполнении данных принципов. Именно в эстетическом воспитании как в целенаправленном процессе пробуждения и движения сущностных потенций человека видел великий педагог выход на позиции эффективного образования для детей, понимаемых им в качестве людей своего и будущего времени. Он раскрыл значимость потребностей человеческого организма, человеческой души (психики) в специфически человеческих чувствованиях, которые составляют особую, говоря словами К. Д. Ушинского, «силу саморазвития». Чувство прекрасного, удовлетворение человека в созидательной деятельности, к которой К. Д. Ушинский относил и эстетическое восприятие красоты во всех ее многообразных проявлениях (например, в природе),— один из источников этой особой сущностной человеческой живой «силы саморазвития» [3; 4; 5; 7; 10; 11].

Принцип природосообразности раскрывается К. Д. Ушинским в его убежденности в том, что «душевный строй» — главный гарант движения — развития личности, он — производное от «природности» и одновременно «произведение как воспитания, так и самой жизни» [10; 11]. К. Д. Ушинский писал**:** «Душевный строй есть главным образом произведение жизни и вырабатывается жизненными опытами» [9, с. 71], поэтому педагог-воспитатель и призван постоянно изучать «душевный строй» своего воспитанника в историческом контексте времени. Речь идет о каждом воспитаннике, ибо не только общие онтогенетические закономерности определяют «душевный строй» индивида, но и его личные «жизненные опыты» [10; 11]. В понимании, узнавании и в истолковании «душевного строя» человеческого индивида решающая роль, по мнению Ушинского, принадлежит чувствованиям**:** «Ничто — ни слова, ни мысли, ни даже поступки наши не выражают так ясно и верно нас самих и наши отношения к миру, как наши чувствования: в них слышен характер не отдельной мысли, не отдельного решения, а всего содержания души нашей и ее строя. В мыслях наших мы можем сами себя обманывать, но чувствования наши скажут нам, что мы такое: не то, чем мы хотели бы быть, но то, что мы такое на самом деле» [9, с. 271]. Вот краткий

смысл большого пассажа из речи К. Д. Ушинского на торжественном собрании Ярославского лицея 18 сентября 1848 года. К. Д. Ушинский развивает идею патриотического сознания, говорит о ценности умения смотреть на мир «детскими пытливыми глазами», постоянно развивать способность своим сердцем чувствовать боль, беды и победы Родины, обогащая себя, свой жизненный опыт, знать, понимать, что он значим лишь в том случае, если вливается в положительный опыт Отечества. В этом и проявляется назначение человека, собственно человеческое его сознание, т.е. высшее эстетическое сознание [11]. Эти идеи стоило бы взять на вооружение (развивая их далее) современным подвижникам патриотического воспитания.

К. Д. Ушинский развивает мысль **о цели воспитания как процесса**, состоящего не из суммы «отдельных сторон» многогранного человека, а как целостного педагогического воспитательного процесса преобразования моноличности, которая является не суммой отдельных качеств, а интегральным единовекторным показателем развития человека [1; 3; 4; 5; 7; 10; 11]. Он видел цель воспитания в педагогическом воздействии на воспитанника как на единство чувствований, творческого интеллекта, способности воли к действию и самого действия (поступка). Суть воспитания не во «внешней полировке», а в том, чтобы проникнуть «во всю душу», т.е. охватить человека целостно, одновременно развивая сознание, чувствование, волю, понимая, что развитие человека протекает в контексте истории развития отечественной и мировой культуры, проявляет ее в личности учащегося. Истинное раскрытие и удовлетворение самоактуализации личности должно происходить не за счет ущемления других в обществе, а при создании благоприятных условий для каждого и каждого в единении с другими — когда возникает «единый народный интерес» [3; 4; 5; 6; 7; 10; 11]. Общество, заботящееся о развитии человека с раннего детства, обязано быть устроенным благоприятно «… для всех сторон души человеческой, в нем должно быть место историческому развитию… народному характеру, любви к отчизне… общественному разуму и гению народному» [9, с. 350]. Такое гармоническое развитие личности и общества с неизбежностью требует признания всеобщей, особой роли всего того, что способствует душевному и познавательному развитию,— художественной культуры, т.е. искусства во всех его видах и формах, ибо в нем — вечный источник красоты и добра, источник эмоционально-эстетической активности, отзывчивости, соучастливости [4;

5; 6; 7]. Эстетические чувствования — суть природосущностное в человеке, не только связующее звено сознания и воли, но и «… необходимый посредник между этими областями душевных явлений»,— утверждал К. Д. Ушинский [9, с. 251].

К. Д. Ушинский определяет высшее эстетическое чувство не как органическое, и не как душевное, человеческое, а как: «… и не сердечное, а именно духовное — это чувство истины» [9, с. 280]. Эта мысль перекликается с идеей просветителей об особой ценности в человеке развитой способности интеллектуальной радости, о ценности чувствований, живущих в единстве с «осердеченным» сознанием. Кстати, современное представление психологов о том, что познавательные и эстетические потребности тесно связаны, совпадает с приводимыми идеями. Следовательно, эстетическое чувство — критерий духовности человека, соединяющий воедино культуру чувствований, представление-понятие о нравственности, о ее идеале, и стремление к правде — творческую мысль, стремящуюся к истине.

Гармонию К. Д. Ушинский определял как целостность мысли — чувства — воли к действию. Продуктивную и желанную целостность, которую воспитатель обязан понять, увидеть, освоить в своем воспитаннике и принять как свою цель. Эстетические взгляды К. Д. Ушинского проявляются в его аргументах о ценности гармонии и взаимодействия развития разума, интеллекта, сознания, эрудиции и высших — эстетических чувств. В этой гармонии ученый видит основу динамики индивидуальных задатков и способностей. В чувствованиях, согласованных с сознанием, с созидательной идеей жизни, человек проявляет себя открыто и свободно, непосредственно, эмоционально и, одновременно, осознанно. Гармония сознания, творческого мышления и чувствований стимулирует активную плодотворную деятельность в любой сфере: научной, художественной, в общении. Способствовать гармонии в развитии личности — значит подготавливать человека к счастливой жизни в качестве самостоятельной личности [3; 4; 5; 7; 10; 11].

Страсть к истине, любовь к ней «более всего на свете» К. Д. Ушинский рассматривает как доминирующую характеристику прекрасного: «Основания красоты различны, но везде она истинна: даже истинное изображение лжи и безобразия… Кажется, что красоту можно определить так: сила истины в такой форме, что она делается доступна чувству без посредства рассудка». (Подчеркнуто К. Д. Ушинским) [9, с. 391].

К. Д. Ушинский доказывает, что **учебно-воспитательный процесс** должен быть эмоционально-эстетически настроен (быть целостным, как утверждает признанная мировой наукой советская педагогика), что вся атмосфера в школе и вне школы, где протекает жизнь учащегося, должна отвечать его потребности в красоте. Содержательная композиция основного научного труда Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» отчетливо проявляет приоритетное отношение автора к эстетическим чувствованиям: соответствующий раздел наиболее развернут, очевидна психологическая эстетическая оснащенность педагогической концепции К. Д. Ушинского [5; 10; 11].

Вот одна из главных парадигм величайшего классика. Высокое искусство («художество» в лексике К. Д. Ушинского) немыслимо вне следующей гуманистической истины**:** «…но и художество, в середине которого нет истины, пищи, удовлетворяющей духовному голоду человека,— не художество, а только телесное наслаждение сладостью звуков, гармонией цветов, напоминанием благоуханий и приятных вкусов. Так совершенно пасть искусство не может, разве только превратившись в возбуждение чувственности, в соблазнительные картинки» [9, с. 430]. Надо научиться понимать, что произведение искусства есть образное выражение отношения любого автора к действительности, к предмету его создания (созидания), что это отношение, выраженное эмоционально, через живую, личностно окрашенную оценку добра и зла, нравственного и безнравственного. Нужно осознать, что истина красоты — истина эстетического авторского отношения — важное условие педагогической грамотности, как предпосылки способности и возможности педагога помочь учащемуся постичь действие «образов культуры», переходящих в содержание его «внутреннего Я», и таким образом обогащающего растущую личность.

Классическая наука и, конечно, сама жизнь убеждают, что целостная личность проявляется в гармонии мысли-чувства-действия; в единстве творческого интеллекта, сознания, эмоционально-эстетической духовной и душевной культуры, укрепляющей силу чести, совести, долга, веры и любви.

Заключение. Воспитание и развитие с детства чувства, потребности и способности личностно-значимого общения с прекрасным и его умножения — процесс пробуждения и формирования в человеке его сущностных, продуктивных, созидательно-перспективных начал и за-

датков. Таков доминантный вывод из наследия классика российской педагогики Константина Дмитриевича Ушинского. На этой основе и сформулированы им были принципы природосообразности и культуросообразнности воспитания в частности и, шире,— образования, подтвержденные в наши дни всей мировой педагогикой.

Безусловно, действенное следование проанализированным принципам воспитания поможет в реализации распоряжения Правительства РФ от 12 марта 2016 г. № 423-р «Об утверждении Плана мероприятий по реализации в 2016–2020 годах Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года» [9], которое декларирует приоритетной задачей государства в области образования «…развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины» [9].

Литература

1. *Ананьев Б. Г.* Структура индивидуального развития как проблема современной педагогической антропологии // Советская педагогика. 1968. № 1.

2. *Бозиев Р. С., Донцов А. И.* Отечественная педагогика и образование: между прошлым и будущим // Педагогика. 2016. № 1. С. 3–11.

3. *Гончаров Н. К.* Педагогическая система К. Д. Ушинского. М.: Педагогика, 1974. 270 с.

4. *Донцов Д. А.* Антропоцентрическая система К. Д. Ушинского // Мир образования — образование в мире. 2007. № 3 (27). С. 106–110.

5. *Донцов Д. А.* Об актуальности принципа природосообразности // Мир образования — образование в мире. 2004, № 2 (14). С. 164–178.

6. *Москвитина О. А.* Нравственная устойчивость личности в контексте совладания с трудностями // Психология стресса и совладающего поведения : сборник тезисов III Международной научно-практической конференции 26–28 сентября 2013 г., Кострома, 2013. С. 193.

7. *Максаков А. Д., Максакова В. И.* Педагогическая антропология: учеб. пособие / 6-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2015. 293 с.

8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 мая 2012 г. N413 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования» [Электронный ресурс]. URL: https://rg.ru/2012/06/21/obrstandart-dok.html (дата обращения: 16.01.2017).

9. Распоряжение Правительства РФ от 12 марта 2016 г. № 423-р «Об утверждении Плана мероприятий по реализации в 2016–2020 годах Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. URL: https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html (дата обращения: 21.01.2017)

10. *Ушинский К. Д.* Избранные педагогические сочинения. Сер. : Педагогическая библиотека, в 2-х т. М.: Педагогика, 1971, Т. 1. 581 с.; 1974. Т. 2. 437 с.

11. *Ушинский К. Д.* Избранные произведения / приложение к журналу «Советская педагогика». Вып. 4: Человек как предмет воспитания. Книга первая / под. ред. В. Я. Струминского. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1946.

12. *Шабаева М. Ф.* О причинах увольнения К. Д. Ушинского из Ярославского Демидовского лицея // Советская педагогика. 1973. № 12. С. 112–121.

References

1. *Ananyev B. G.* Struktura individual'nogo razvitiya kak problema sovremennoy pedagogicheskoy antropologii //Sovetskaya pedagogika, 1968, № 1. [in Rus]

2. *Boziev R. S., Dontsov A. I.* Otechestvennaya pedagogika i obrazovanie: mezhdu proshlym i budushchim // Pedagogika. 2016.— № 1, S. 3–11.[in Rus]

3. *Dontsov D. A.* Antropotsentricheskaya sistema K. D. Ushinskogo // Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire, № 3 (27).— M., 2007, S. 106–110.[in Rus]

4. *Dontsov D. A.* Ob aktual'nosti printsipa prirodosoobraznosti // Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire, № 2 (14).— M., 2004, S. 164–178.[in Rus]

5. *Goncharov N. K.* Pedagogicheskaya sistema K. D. Ushinskogo.— M.: Pedagogika, 1974.— 270 s. [in Rus]

6. *Moskvitina O. A.* Nravstvennaya ustoychivost' lichnosti v kontekste sovladaniya s trudnostyami // «Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya» / Sbornik tezisov III Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii 26–28 sentyabrya 2013 g.— Kostroma, 2013, S. 193. [in Rus]

7. Pedagogicheskaya antropologiya: ucheb. posobie / A. D. Maksakov, V. I. Maksakova.— 6-e izd., ispr. i dop.— M.: Yurayt, 2015.— 293 s.[in Rus]

8. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii (Minobrnauki Rossii) ot 17 maya 2012 g. N413 g. Moskva "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya" URL: https://rg.ru/2012/06/21/obrstandart-dok.html (data obrashcheniya: 16.01.2017)[in Rus]

9. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 12 marta 2016 g. № 423-r «Ob utverzhdenii Plana meropriyatiy po realizatsii v 2016–2020 godakh Strategii razvitiya vospitaniya v RF na period do 2025 goda» URL: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71254582/ https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html (data obrashcheniya: 21.01.2017)[in Rus]

10. *Shabaeva M. F.* O prichinakh uvol'neniya K. D. Ushinskogo iz YAroslavskogo Demidovskogo litseya // Sovetskaya pedagogika, № 12, 1973, S. 112–121. [in Rus]

11. *Ushinskiy K. D.* Izbrannye pedagogicheskie sochineniya. Seriya «Pedagogicheskaya biblioteka».— M.: Pedagogika. V 2-kh t.t. T. 1.— 1971, 581 s.; T. 2.— 1974, 437 s.[in Rus]

12. *Ushinskiy K. D.* Izbrannye proizvedeniya. Prilozhenie k zhurnalu «Sovetskaya pedagogika». Vyp. 4. Chelovek kak predmet vospitaniya. Kniga pervaya. Pod. red. V.YA. Struminskogo. Izd-vo APN RSFSR, Moskva — 1946 — Leningrad. [in Rus]

МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ПОНЯТИЙ: ТРЕБОВАНИЯ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СТАНДАРТОВ И ПРОБЛЕМЫ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ[1]

В статье рассматриваются подходы к реализации метапредметных результатов образования у учащихся общеобразовательной школы при изучении понятий в курсе истории, обществознания, географии; дается оценка международного опыта междисциплинарной интеграции на основе понятий. Авторы обосновывают значение формирования метапредметных понятий в рамках предметного обучения и предлагают их классификацию.

Ключевые слова: *ФГОС, основная школа, метапредметные результаты образования, классификация понятий, метапредметные понятия.*

Т. В. Коваль

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, Центр социально-гуманитарного образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»
E-mail: nastiakovalt@mail.ru

Е. А. Крючкова

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Центра социально-гуманитарного образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»
E-mail: elena.kryuchkova.58@mail.ru

1. Требования ФГОС к метапредметным результатам образовательного процесса

Достижение метапредметных результатов освоения образовательных программ — одна из трех задач организации учебной деятельности учащихся. Сопоставим структуру метапредметных результатов, представленную в государственных образовательных стандартах.

[1] Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 годы (№ 27.6122.2017/БЧ).

Как цитировать статью: Коваль Т. В., Крючкова Е. А. Метапредметный подход к изучению понятий: требования Федеральных государственных стандартов и проблемы их реализации в общеобразовательной школе // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т.1, № 3 (39). С.75–84.

В соответствии с ФГОС начального общего образования, в него входят «освоенные обучающимися **универсальные учебные действия** (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и **межпредметные понятия**».

ФГОС основного общего образования включает в метапредметные результаты «освоенные обучающимися **межпредметные понятия** и **универсальные учебные действия** (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории».

ФГОС среднего общего образования представляет метапредметные результаты следующим образом: «освоенные обучающимися **межпредметные понятия** и **универсальные учебные действия** (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в познавательной и социальной практике, самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, способность к построению индивидуальной образовательной траектории, владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности». Стандарты предусматривают «наращивание» метапредметных результатов на каждом этапе обучения, но их ядром вне зависимости от этапа образовательного процесса является освоение *универсальных учебных действий* и так называемых *межпредметных понятий*.

Идея интеграции содержания образования воспринималась как объективное изменение образовательного пространства, несмотря на то, что интегративный подход к образовательному процессу сам по себе не являлся новым. Отечественная история педагогики знала периоды, когда интеграция образовательных областей признавалась одним из ведущих принципов обучения (наиболее ярким примером служат комплексные программы ГУСа, по которым функционировала общеобразовательная школа с 1923–1925 гг. до 1927 г.). Во второй половине XX в. интегративные подходы к организации образовательных систем получили новый импульс, связанный с вызовами информационного общества. Направленность ФГОС на достижение метапредметных результатов предполагала новый

уровень интеграции учебных предметов и одновременно создавала предпосылки для этого процесса и переносила методологическую «проблему метапредметности» в сферу педагогической практики.

2. Реализация метапредметного подхода в образовательных программах

В понимании метапредметности мы исходим из того, что основной единицей содержания образования остается учебный предмет. «Содержательная сторона метапредметности строится в первую очередь вокруг так называемых межпредметных понятий; задачи состоят в том, чтобы выявить эти понятия, соотнести их по ряду параметров (объемы, трактовки, аспекты, содержательный контекст); установить несоответствия, дублирование; построить логику их развертывания в содержательном пространстве <…> учебных предметов; разработать рекомендации по формированию данных понятий» [4, с. 599].

В современной школе достижение метапредметных результатов в изучении социально-гуманитарных дисциплин включается в контрольно-измерительные материалы и подлежит проверке в ходе государственной итоговой аттестации. «Задания экзаменационной модели ЕГЭ позволяют проверить уровень сформированности… понятийного аппарата по проверяемым разделам содержания, <…> владения навыками смыслового чтения, понимания и адекватной оценки информации, представленной в различных знаковых системах и др.» [5, с. 3]. «Освоение метапредметности» как позиции стандарта нашло свое отражение в методических пособиях и поурочных разработках к линиям учебников по истории, обществознанию и географии, допущенных к использованию в образовательном процессе Министерством образования и науки РФ, в тематических планированиях учителей. Учителя осознали преимущества, связанные с реализацией требований стандартов. Как одна из возможных форм интеграции, метапредметный подход способствует формированию единой картины мира, «стирая» границы между предметами; создает условия для переноса предметных знаний и применения их в различных областях познания; обеспечивает целостное усвоение многоаспектных идей и теорий; облегчает освоение новых знаний; развивает интеллектуальные способности обучающихся. Однако учитель, который ставит задачи формирования межпредметных понятий и универсальных учебных действий, сталкивается с рядом трудностей и рисков — когнитивных, методических и организационных. Практика

показывает, что «метапредметность, ориентированность на формирование у школьников универсальных умений и способов деятельности еще не стала для педагогов приоритетом — важным, значимым элементом повседневной педагогической деятельности» [6, с. 147].

В международном педагогическом опыте существуют примеры решения этих задач. Одним из примеров интеграции может служить реализация метапредметного подхода в системе Международного бакалавриата [8]. В его дидактике «выход» за рамки предметного обучения обеспечивают два методических пути организации образовательного процесса: трансдисциплинарный и междисциплинарный. Трансдисциплинарный путь используется в начальной школе (исследование проблемного вопроса, подготовка проекта проводятся вне предметной системы обучения), междисциплинарный характерен для последующих ступеней обучения. При его определении нормативные документы программы средних лет обучения Международного бакалавриата подчеркивают два важнейших момента. Прежде всего, он охарактеризован как организация процесса освоения знаний и способов познавательной деятельности, направленных на достижение *нового уровня понимания материала путем интеграции двух и более предметов*. Ученик объясняет явления и процессы, выполняет познавательные задания или ставит проблемы, осознанно объединяя методы, идеи, понятия и/или способы предъявления знаний из нескольких учебных дисциплин. Вместе с тем реализуется междисциплинарность в целенаправленной, интегративной и *основанной на предметном содержании* деятельности обучающегося. Таким образом, одно из существенных противоречий современного образования — интеграция в условиях предметного обучения — было не только определено. В программе средних лет обучения Международного бакалавариата представлены и методические пути его разрешения — преподавание на основе «ключевых понятий» (key concepts), через глобальный контекст и через единые подходы к учению [7]. К ключевым понятиям отнесены: «изменение», «системы», «коммуникация», «развитие», «форма», «культура», «идентичность», «связь», «глобальное взаимодействие», «логика», «время, место и пространство», «отношение», «творчество», «общества», «эстетика», «перспектива». Названные понятия — это, скорее, методологические категории, в которых отражается глобальный процесс или универсальное явление. Различные аспекты ключевых понятий в той или иной степени включены в содержание каждого учебного предмета. На

уровне образовательных (предметных) областей объем ключевых понятий позволяет выделить общие понятия второго уровня. Так, гуманитарная образовательная область (экономика, география, история) базируется на изучении понятий «причина и следствие», «выбор», «процессы», «глобализация», «идентичность», «инновации и революции», «ресурсы», «перспектива», «устойчивость», «власть». При освоении нового знания в различных дисциплинах обучающиеся могут использовать единые методы, например анализ статистических данных, наблюдение, проектно-исследовательские и др. Таким образом, в рассматриваемой образовательной программе содержится классификация понятий разного уровня и даны конкретные рекомендации по работе с ними в различных образовательных областях и при изучении отдельных предметов.

При сопоставлении подходов к определению понятий, на основе которых осуществляется интеграция образования, обращает на себя внимание недостаточная разработанность термина «межпредметные понятия» (ФГОС). Какие понятия отнести к межпредметным? Какие аспекты этих понятий формируются в рамках различных предметов? За какой из аспектов «отвечает» каждый предмет? Как организовать сотрудничество и координировать деятельность предметников, программы которых не согласованы и слабо реализуют метапредметное взаимодействие? Как организовать освоение универсальных учебных действий силами одного предмета? Учителя поднимали вопрос о соотношении метапредметных результатов освоения учебных программ — и развивающих задач обучения (именно эта формулировка была привычна многим, так как при конструировании учебного занятия обязательно продумывались его образовательные, развивающие и воспитательные аспекты), о сущности «межпредметных понятий» и их отражении в межпредметных связях, о соотношении познавательных универсальных учебных действий и предметных умений.

Ученым и методистам нужно было найти ответы на вопросы, которые поставила педагогическая практика; раскрыть и конкретизировать формулировки стандарта. Следовало определить и научно обосновать перечень «межпредметных понятий» (особенно важно было решить данную задачу применительно к социально-гуманитарным предметам), методические пути формирования этих понятий и универсальных учебных действий. Решить указанную задачу в полном объеме до сих пор не удалось, однако значительным шагом в этом направлении

можно считать деятельность Центра социально-гуманитарного образования ИСРО РАО, который с 2016 г. проводит исследование по теме «Научно-методические основы и пути реализации требований ФГОС к метапредметным результатам освоения обучающимися основной образовательной программы в условиях сохранения предметного обучения». Цель исследования — выявление эффективных методических путей достижения метапредметных результатов при изучении истории, географии, обществознания в основной школе. Изучение и анализ примерных программ и содержания учебников истории, обществознания, географии («линеек», допущенных Министерством образования и науки РФ в 2015–2016 гг.) позволили выделить понятийные ряды метапредметного содержания для социально-гуманитарных предметов, предложить и научно обосновать их классификацию, составить перечень метапредметных понятий и разработать рекомендации по их формированию в курсе отечественной истории [3].

3. Метапредметные понятия социально-гуманитарных дисциплин: подходы к классификации

Научные понятия отражают наиболее существенные связи и отношения между объектами и процессами. По определению В. В. Давыдова, научное понятие — это «комбинация из двух, трех и более абстрактно-общих признаков, становящаяся значением того или иного слова (чаще всего посредством определения)» [1, с. 16].

По характеру объектов (процессов), признаки которых обобщает понятие, мы выделяем три группы понятий: метапредметные, межпредметные, предметные.

К метапредметным понятиям относятся универсальные философско-методологические понятия, онтологические, в основе которых лежат абстрактный или реальный объект, представление об объекте, связи и отношения, и гносеологические, в основе которых лежит процесс познания реального или абстрактного объекта. Это понятия «система», «структура», «революция», «эволюция», «закономерность», «процесс», «классификация», «систематизация». *Межпредметные понятия* отражают явления и объекты, которые имеют социальную природу. Как правило, они отражают сущностные свойства и связи реально существующих объектов («государство», «общество», «народ», «этнос», «народонаселение», «урбанизация», «прогресс», «регресс»). *Предметные понятия* отражают отношения, характерные для объектов

и процессов в конкретных предметных областях.

«Метапредметные понятия отражают законы, закономерности, связи, отношения, системные конструкции, объективно существующие в природе и открытые человеческим разумом» [2, с. 25]. Производными от философско-методологических понятий, обозначающих объект или предмет познания, являются контекстные однокоренные понятия, обозначающие способы деятельности или виды действий (система — систематизировать — систематизация; классификация — классифицировать; структура — структурировать — структурирование). Другие понятия такого же рода, не имеющие однокоренных глаголов, при использовании их со вспомогательными глаголами приобретают смысл действия (закономерность — выявить закономерность, закон — сформулировать закон). Эта особенность философско-методологических понятий означает, что они отражают общие смыслы и закономерности познания через различные виды деятельности, в том числе связанные с формированием универсальных учебных действий (например, общелогических умений: классификации, систематизации, обобщения и др.). Освоение философско-методологических понятий способствует лучшему пониманию смысла и способов аналитико-операционных действий.

Напомним, что *содержание* понятия — это его существенные и отличительные признаки, а *объем* понятия — это множество предметов, составляющих единство. Метапредметные понятия включают в себя наибольшую совокупность однотипных предметов, но они характеризуются наименьшим количеством признаков. Две другие группы понятий (межпредметные и предметные) отличаются наибольшим числом особых признаков. Метапредметное понятие «система» включает в себя множество разных систем, как природных, так и социальных; понятие «экономическая система» является межпредметным и насчитывает меньшее число предметов, обладая при этом специфическими признаками именно экономической системы; предметное понятие «экономическая система Древней Руси» еще более узко, в то же время наиболее узнаваемо по своим оригинальным признакам.

Метапредметные понятия играют роль родовых по отношению к межпредметным понятиям. Родовые понятия как понятия самого высокого уровня обобщения содержат в себе и объем более «узких», видовых понятий. Специфика философско-методологических понятий заключается в том, что смысл родового понятия в отношении рассма-

триваемых объектов будет один и тот же. Он не меняется в зависимости от изменения самого объекта. Например, экономическая система общества развивается, ее наполнение и сущность меняются, но обобщающее метапредметное понятие («система») всегда будет иметь один смысл. Экономическая система России и при Петре I, и при Александре III всегда описывается как именно система.

Таким образом, с помощью метапредметных понятий дается описание реально существующих объектов (общества как системы, различных подсистем общества, например социальной структуры), а также раскрываются процессы познавательной деятельности, конструируются мыслительные операции, организуется деятельность учащихся. Значение и специфика метапредметных понятий позволяют сделать вывод, что будет методически верно использовать их уже в 5-м классе, в дальнейшем наполняя и развивая их содержание, тем более что у школьников есть опыт работы с понятиями в начальной школе и к 5-му классу уже сформированы первоначальные представления о ряде межпредметных понятий. В практике преподавания необходимо учитывать также, что изучаемые понятия активно используются в житейском общении, в СМИ, но на уровне житейских представлений, что может привести к их искаженному восприятию в обучении.

Метапредметные и межпредметные понятия вводятся в основной школе при помощи традиционных методических приемов: 1) через определение понятия; 2) через описание признаков понятия; 3) через контекстную учебную информацию; 4) через вопросы и задания. Как показал анализ учебников по социально-гуманитарным дисциплинам, наиболее активно формирование метапредметных и межпредметных понятий проводится в курсе обществознания как интегративного по своей сущности предмета. В учебниках истории и географии такого рода понятиям уделяется меньше внимания, несмотря на то, что учебная информация позволяет выделить существенные и несущественные признаки данных понятий, а также их содержание и объем в зависимости от предмета. Каждый из предметов имеет перечень видовых понятий, раскрывающих родовое понятие на предметном уровне. Каждый предмет обогащает предметные понятия большим количеством предметных признаков. Например, понятие «общество» является системообразующим в обществознании, безусловно, оно актуально для истории, меньше востребовано в предметах социально-экономической направленности.

Специфика предметов проявляется в наличии видовых понятий, раскрывающих определенную сферу общества (социальную, экономическую, политическую, духовную; для истории востребован исторический подход к развитию общества в целом и его компонентов).

Работа с метапредметными и межпредметными понятиями помогает интеграции социально-гуманитарных предметов на понятийном уровне, связывая их едиными интегрирующими линиями.

Литература

1. *Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении (Логико-психологические проблемы построения школьных предметов). М. : Педагогика, 1972. 424 с.

2. *Крючкова Е. А.* Метапредметность: формирование понятийных рядов в предметах социально-гуманитарного цикла (история, обществознание, география) в основной школе // Наука и школа. 2016. № 5. С. 24–34.

3. *Крючкова Е. А.* Формирование межпредметных парных понятий при изучении истории в основной школе // Преподавание истории в школе. 2016. № 6. С. 42–48.

4. *Лазебникова А. Ю., Коваль Т. В.* Интеграция учебного содержания предмета «обществознание» в условиях расширяющегося информационного пространства : сб. мат. межд. науч.-практ. конф. «Образовательное пространство в информационную эпоху» (EEIA-2016) / под ред. С. В. Ивановой. М. : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016. С. 594–600.

5. *Лискова Т. Е.* Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2016 года по обществознанию. М. : Федеральный институт педагогических измерений, 2016. [Электронный ресурс]. URL: http://fipi.ru/sites/default/files/document/1472212458/obshchestvoznanie.pdf. (дата обращения: 12.10.2016)

6. *Синельников И. Ю.* Метапредметность как неотъемлемый элемент и планируемый результат современной образовательной практики: проблемы, риски, пути реализации // Модернизация профессионального образования: история, проблемы, современное состояние и прогноз развития : мат. межд. науч.-практ. конф., г. Москва 26 мая 2016 г. / сост. Т. В. Болдовская; под ред. И. Ю. Синельникова. М. : ИСРОРАО, 2016. С. 145–149.

7. Fostering interdisciplinary teaching and learning in MYP schools guide / International Baccalaureate Organization, Peterson House, 2014.

8. MYP guide to interdisciplinary teaching and learning (May 2010) / International Baccalaureate Organization, Peterson House, 2010.

References

1. *Davydov V. V.* Vidy obobshcheniya v obuchenii (Logiko-psihologicheskie problemy postroeniya shkol'nyh predmetov).— M. : Pedagogika, 1972.— 424 s.

2. Fostering interdisciplinary teaching and learning in MYP schools guide / International Baccalaureate Organization, Peterson House, 2014.

3. *Kryuchkova E. A.* Metapredmetnost': formirovanie ponyatijnyh rya-dov v predmetah social'no-gumanitarnogo cikla (istoriya, obshchestvozna-nie, geografiya) v osnovnoj shkole //Nauka i shkola.— 2016.— № 5.— S. 24–34.

4. *Kryuchkova E. A.* Formirovanie mezhpredmetnyh parnyh ponyatij pri izuchenii istorii v osnovnoj shkole // Prepodavanie istorii v shkole.— 2016.— № 6.— S. 42–48.

5. Lazebnikova A. Yu., Koval' T. V. Integraciya uchebnogo soderzhaniya predmeta «obshchestvoznanie» v usloviyah rasshiryayushchegosya informacion-nogo prostranstva //Sbornik materialov mezhdunarodnoj nauchno — prak-ticheskoj konferencii «Obrazovatel'noe prostranstvo v informacion-nuyu ehpohu» (EEIA-2016) / Pod red. S. V. Ivanovoj / — M. : FGBNU «Institut strategii

razvitiya obrazovaniya RAO», 2016.— 694 s.— S. 594–600.

6. *Liskova T. E.* Metodicheskie rekomendacii dlya uchitelej, podgotov-lennye na osnove analiza tipichnyh oshibok uchastnikov EGEH 2016 goda po obshchestvoznaniyu.— M.: Federal'nyj institut pedagogicheskih izmerenij, 2016. Elektronnyy resurs. URL: http://fipi.ru/sites/default/files/document/1472212458/obshchestvoznanie.pdf. (accessed on: 12.10.2016)

7. MYP guide to interdisciplinary teaching and learning (May 2010) / Inter-national Baccalaureate Organization, Peterson House, 2010.

8. Sinel'nikov I. Yu. Metapredmetnost' kak neot"emlemyj ehlement i planiruemyj rezul'tat sovremennoj obrazovatel'noj praktiki: proble-my, riski, puti realizacii/ «Modernizaciya professional'nogo obrazo-vaniya: istoriya, problemy, sovremennoe sostoyanie i prognoz razvitiya»: Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, g. Moskva 26 maya 2016 g. [EHlektronnoe izdanie] // Sost. T. V. Boldovskaya, pod red. I.YU. Sinel'nikova.— M.: ISRORAO, 2016.— 212 s.— S.145–149.

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ГИМНАЗИЙ В АВСТРИИ

Н. Ю. Северова

Кандидат педагогических наук, магистр лингвистики, доцент кафедры немецкого языка МГИМО МИД России г. Москва
E-mail: nat-severova@yandex.ru

Введение. Автор обращает внимание на разные возможности получения высшего образования для абитуриентов, в том числе за рубежом. Перечисляются пути поступления в европейские вузы, среди которых нострификация российского аттестата о среднем образовании и получение аттестата, дающего право поступления в вуз, в среднем учебном заведении Европы. В качестве примера приводится поступление в европейские вузы в результате успешной сдачи экзаменов по программе «Матура» в Австрии.

Основная часть. Кратко описываются исторические и социальные предпосылки, приведшие к возникновению современной педагогической концепции, развивающейся в рамках антропоцентрической парадигмы. Прослеживается связь австрийского образования с общемировыми педагогическими тенденциями. Отмечается, что современные учебные программы ориентированы на достижение целей, поставленных гуманистической педагогикой, и направлены как на образование, так и на развитие личности, на формирование и воспитание личностных черт в рамках определенного предмета. Основное внимание уделяется программам среднего образования в Австрии. Описываются структура и содержание учебных программ австрийских средних учебных заведений. Перечисляются основные отличительные черты данных программ.

Заключение. Обосновывается возможность интеграции элементов данных образовательных

Как цитировать статью: Северова Н. Ю. Особенности учебных программ среднего образования для гимназий в Австрии // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т.1, № 3 (39). С.85–95.

программ в обучение в российских школах с целью обеспечения более широких образовательных перспектив для выпускников средних общеобразовательных школ и создания предпосылок для получения качественного высшего образования. Подчеркивается важность рассмотрения возможности интеграции этих программ в учебный процесс отечественной школы не только в образовательных целях, но и для обеспечения индивиду полноценной социализации в условиях диалога культур.

Ключевые слова: *программы среднего образования, антропоцентрическая образовательная парадигма, философия конструктивизма в педагогике, критическое мышление, личностно ориентированное обучение, гуманистическая педагогика, межкультурная коммуникация.*

Введение. Мы живем в динамичном, постоянно меняющемся мире. Процессы, происходящие в обществе, не могут не затрагивать сферу образования. А ситуация на данный момент такова, что образование порой не ограничивается рамками одного учебного заведения. Это касается и средней школы. В настоящее время наблюдается усиление интереса к возможности получения высшего образования за рубежом, а также получения параллельного образования в отечественном вузе и в зарубежном, в одном из которых обучение проходит дистанционно.

В соответствии с этим среди будущих абитуриентов и их родителей возникает вопрос о том, как подготовиться к учебе в вузе. И если с процедурой зачисления в вуз в России все ясно, то что касается зарубежных вузов, помимо проблемы выбора института или университета, актуальным становится вопрос о том, какой путь является наиболее оптимальным. Конечно, наиболее очевидным представляется поступление в зарубежный вуз через процедуру нострификации российского аттестата о среднем образовании с получением сертификата владения языком той страны, куда направляется выпускник школы (или владения английским языком, если речь идет об образовательной программе на английском языке). Однако такой путь сопряжен с рядом сложностей, которые не являются предметом рассмотрения данной статьи, и устраивает далеко не всех.

Еще одним вариантом является получение аттестата о среднем образовании за рубежом. И в этом контексте наиболее привлекательным является австрийский аттестат в связи с тем, что он признается практически во всем мире.

Поскольку задачей образования является в первую очередь удовлетворение образовательных потребностей учащихся, представляется

важным расширение для российских учащихся возможностей получения образования в соответствии с их потребностями. Одной из таких возможностей является интеграция зарубежных программ в обучение некоторым предметам в отечественной средней школе. При этом необходимо иметь в виду прежде всего тот возможный положительный эффект, который достижим в случае учета положительного зарубежного опыта.

Предметом рассмотрения настоящей статьи является выявление особенностей австрийских программ среднего образования для гимназий с учетом возможной их интеграции в предметы школьного цикла отечественных школ с целью расширения образовательных перспектив для учащихся.

Учитывая ограниченный объем статьи, представляется важным обратить внимание не на содержание обучения конкретному предмету, а на общие особенности подхода к обучению предметам общеобразовательного цикла.

Основная часть. Прежде всего следует отметить, что австрийское среднее общее образование имеет давнюю традицию и напрямую связано с императрицей Марией Терезией (1717–1780), по инициативе которой оно и было введено повсеместно на территории, находившейся под ее властью.

В процессе своего развития образование (как среднее, так и высшее) претерпело ряд изменений, носивших позитивный характер. Что касается современного состояния, среднее образование в Австрии базируется, конечно же, на общемировых тенденциях, в основе которых — гуманистическая концепция.

Родоначальником гуманистической педагогики является К. Роджерс, провозгласивший идею о том, что учащийся, находящийся в центре образовательного процесса, обладает внутренней потребностью к саморазвитию и самосовершенствованию. Задачей учителя становится помочь учащемуся реализовать свой потенциал, опираясь на индивидуальные особенности каждого ученика. Эта реализация осуществляется в процессе взаимодействия с окружающей средой и с другими людьми.

Говоря о современном образовании, нельзя не упомянуть еще одного педагога, чьи идеи коренным образом повлияли на цели образования. Это Д. Дьюи [12], который впервые в педагогике заговорил о формировании критического мышления. Самостоятельная личность, обладающая неповторимой и уникальной индивидуальностью, не может развивать-

ся вне формирования критического отношения к действительности. Критическое мышление (critical thinking) подразумевает прежде всего выработку собственной позиции к окружающим индивидуума явлениям и фактам, отбор той информации, которая соответствует индивидуальной картине мира и которая участвует в дальнейшем формировании личности. С формированием критического мышления напрямую связана столь актуальная сейчас проблема информационной безопасности. Итак, в основе критического мышления лежит умение работать с информацией.

С этими педагогическими концепциями связана также концепция Р. Штайнера о воспитании свободной личности, развитии в каждом учащемся творческого начала и раскрытии его природных задатков.

В конечном итоге развитие этих идей привело к формированию современной антропоцентрической образовательной парадигмы, согласно которой образование представляет собой не просто процесс накопления знаний, умений и навыков по определенному предмету, но и формирование личностных позиций каждого учащегося по изучаемому материалу, что напрямую связано с личностным развитием и ростом. К настоящему времени в отечественной педагогической науке накоплена как теоретическая база по данной проблеме (напр., Н. Д. Гальскова [2; 3], Д. К. Бартош [3], А. С. Гафарова [4]), так и некоторый практический опыт.

Рассмотрим, как все вышеназванное реализуется в австрийских программах для среднего образования. Автором данной статьи были проанализированы программы по основным предметам старшей школы, находящиеся в открытом доступе на сайте Министерства образования Австрии [11], что позволило выделить их отличительные черты, которые вкратце (так как рамки статьи не вмещают подробный анализ) будут рассмотрены ниже.

Прежде чем переходить к содержательным особенностям, представляется необходимым кратко остановиться на структуре программ.

Программы по каждому предмету имеют типовую структуру и содержат следующие пункты:

— образовательные и учебные задачи;

— место предмета среди других предметов школьного цикла;

— интеграция в другие области знаний, а именно: язык и коммуникация, человек и общество, природа и техника, творчество и создание образов, здоровье и движение (для всех предметов, кроме физической культуры, в самой основе которой уже заложено движение);

— дидактические основы обучения предмету;

— список изучаемых тем по годам обучения;

— возможность расширения образовательной области предмета сверх базового уровня.

Перейдем к особенностям учебных программ.

1. Первое, что обращает на себя внимание, это ярко выраженная гуманистическая направленность. Во всех без исключения программах (не только по гуманитарным, но также по естественнонаучным предметам и предметам прикладного цикла) присутствует ориентация на личность учащегося, на формирование его индивидуальной картины мира. Во всех программах четко обозначено варьирование учебной деятельности в соответствии с потребностями и интересами учащихся.

2. Наличие базового и вариативного компонентов. Все, что относится к базовой части, перечислено в программе по соответствующему предмету. Вариативная часть не прописывается специально. В программе по каждому предмету лишь оговаривается, что она определяется отдельно для каждой учебной группы в соответствии с конкретной образовательной ситуацией и с учетом дидактических задач в каждом конкретном случае. Благодаря этому появляется возможность дифференциации и индивидуализации обучения, что, в свою очередь, способствует реализации личностно ориентированного подхода.

3. В программах для старшей школы большое место отведено не только профориентации, что вообще характерно для старшей школы, но и самоопределению в социуме. Иными словами, каждый предмет не только служит накоплению определенных знаний, умений и навыков, но и помогает осмыслить, как то, что изучено в его рамках, может быть использовано в процессе социализации индивида.

4. В перечне тем, подлежащих изучению, отдельным пунктом выделяется тема, посвященная выдающимся личностям, проявившим себя в данной области знания. При этом учащимся предлагается ознакомиться не только с их научными достижениями, но и с биографией и историческим контекстом их деятельности.

5. В процессе изучения предмета, согласно программам, у учащихся вырабатывается, назовем это общим словом, «предметное мышление», а вместе с ним — формирование соответствующей личности. Мы воспользовались генерализованным понятием для краткости, так как, например, в программе прописывается «формирование физического мышления»

и, в соответствии с этим, «формирование физической личности»; в программе по математике — «формирование математического мышления» и, как следствие, «математической личности» и т.д. Это вполне объяснимо с точки зрения философии конструктивизма, согласно которой индивид, создавая собственную картину мира на основе взаимодействия с окружающей средой, формирует себя как личность. Соответственно, изучение каждого предмета, «присвоение» его содержания способствует формированию личности в ее связи с окружающим миром. В процессе познания формируется и мышление в рамках той или иной области знаний, мышление, которое направлено на решение задач данного конкретного изучаемого предмета. Мысля в русле этого предмета, учащийся и формирует так называемое «предметное мышление».

6. Еще одной отличительной особенностью является то, что мы условно назовем здесь «приоритетом ближайшего окружения». Поясним, что это значит, на некоторых примерах. Так, при изучении географии изучается вначале то, «что ближе». То есть география региона проживания учащихся. Затем область исследования расширяется, распространяясь на всю страну, затем — на Европу и далее. При изучении литературы приоритет отдается также «местному компоненту». Или если, как говорилось ранее, в рамках предмета учащиеся знакомятся с выдающимися людьми, чья деятельность связана с областью изучения предмета, основное внимание уделяется достижениям соотечественников.

7. Представляется важным обратить внимание на ярко выраженный прагматический аспект. Прагматическая направленность преподавания обеспечивает связь изучаемого предмета с реальной действительностью. На уроках учащиеся знакомятся с тем, как полученные знания можно и нужно применить в различных жизненных ситуациях. Прикладная составляющая прослеживается во всех предметах, а не только в тех, для которых она очевидна. Так, если в рамках трудового воспитания данный аспект лежит в основе предмета, то для таких предметов, как химия или география, он на первый взгляд не очевиден. Конечно, учащиеся не будут ставить в быту химические эксперименты. Что, впрочем, относится больше к практическому, нежели к прагматическому аспекту. Прагматическая направленность в данном случае означает, например, представление об инактивации вредных веществ или осознание вредного воздействия химических соединений (в том числе наркотических) на организм и др.

8. Нельзя не отметить и такую отличительную черту, которую условно

можно обозначить как «учет социальной перспективы». В данной статье под этим понимается обучение с учетом тенденций общественного развития. То есть учащиеся обучаются не только тому, что актуально «здесь и сейчас». В преподавании каждого предмета учитывается то, что применять полученные знания учащиеся должны будут уже повзрослев. А так как мы сейчас живем в условиях постоянно меняющегося мира, к тому времени в обществе неизбежно произойдут изменения. Одной из задач образования становится, таким образом, подготовка учащихся к этим изменениям. Так, одной из тенденций является перспектива развития общества в «общество свободного времени» — Freizeitgesellschaft. Поэтому в рамках каждого предмета становится актуальной задача подготовить учащихся к жизни в таком обществе, что подразумевает обучение разумной организации досуга, который становится неотъемлемой составляющей жизни. Иными словами, изучение предмета подразумевает дальнейшее перспективное применение полученных знаний в трех важнейших жизненных областях: профессиональной, бытовой и досуговой.

9. В программах по каждому предмету большое внимание уделяется самостоятельной работе учащихся. Это обусловлено прежде всего упомянутой выше особенностью развития современного общества. Учитывая, что вместе с социальным развитием происходит постоянное развитие всех областей знаний, а также появление новых, учащиеся должны быть готовы к тому, что им придется, когда они окажутся за порогом учебного заведения, осваивать знания самостоятельно. А чтобы данная деятельность была успешной, необходимо научиться ставить цели своей познавательной деятельности, выделять основные проблемы на пути достижения этих целей и искать пути их оптимального решения. Все это достигается за счет применения проблемно-поисковых методов в обучении. К таковым прежде всего относится проектная работа, которая проводится в рамках каждого предмета.

10. Следующая особенность тесно связана с предыдущей. Любая деятельность будет иметь больший успех, если к ней применен творческий подход. Самостоятельность в решении проблем неразрывно связана с творчеством, поиском не только оптимальных путей достижения цели, но и нестандартных методов решения поставленных задач. В этой связи в программе по каждому предмету обозначено развитие креативности учащихся, поощрение их творческой инициативы. В этом контексте

провозглашается приоритет эмпирических и эвристических методов и активных форм обучения.

11. Следуя актуальным тенденциям в общемировой педагогике, в австрийских школах большое внимание уделяется межпредметности и метапредметности. Межпдредметная связь обеспечивает формирование целостной картины мира, что напрямую связано с развитием и социализацией личности. Метапредметность позволяет формировать универсальные учебные действия, переносить знания и умения, приобретенные в рамках одного предмета, на освоение другого предмета. Таким образом учащийся учится переносу навыков и осознает взаимосвязь различных областей знания и деятельности.

Заключение. В данной статье была предпринята попытка выделить отличительные черты программ для австрийских гимназий. Представляется, что данные, полученные в результате анализа этих программ, могут быть полезны руководителям отечественных средних учебных и учителям при разработке собственных учебных программ. Наиболее перспективным представляется применение полученных данных при составлении программ компонента учебного заведения в рамках Федерального государственного образовательного стандарта, при организации занятий в формате дополнительного образования, в случае организации совместной деятельности (например, международных проектов) между отечественными и австрийскими школами и т.п.

В результате исследования выяснилось, что концептуальные педагогические основы, на которых базируются программы среднего образования в Австрии, не противоречат таковым в отечественной школе. Образовательные системы в обеих странах базируются на гуманистическом подходе, что находится в соответствии с современной парадигмой демократического государства, в основе социального заказа которого — воспитание самостоятельной, творческой личности, способной к принятию решений как в бытовой, так и в социальной и профессиональной сферах, личности, способной и готовой к саморазвитию и самореализации в соответствии со своими склонностями и интересами.

При этом следует учитывать, что основным элементом и связующим звеном является немецкий язык. То есть в данном конкретном случае опираться необходимо прежде всего на межпредметную связь между ним и любым другим предметом. Как уже упоминалось во введении к данной статье, возможно и необходимо опираться на имеющиеся

разработки в данном направлении, осуществленные отечественными исследователями. Так, Ю. Э. Дорохова [5] предлагает пути интеграции музыкального образования в процесс изучения иностранного языка, Н. Е. Меркиш [6] обращает внимание на формирование языковой картины мира при изучении иностранного языка. Путям преодоления трудностей коммуникации посвящены работы М. А. Чигашевой [8; 9]. И это лишь некоторые примеры исследований в данном направлении, результаты которых позволяют воплотить теоретические разработки в жизнь. Первые шаги уже предпринимаются в Первой европейской гимназии Петра Великого (под руководством д.ф.н., проф. С. А. Дербичевой), где проводится эксперимент по внедрению элементов программ для гимназий в Австрии в программу данной гимназии.

На основе вышеизложенного, а также по первым итогам эксперимента, можно сделать вывод о том, что интеграция элементов рассмотренных программ среднего образования Австрии в преподавание аналогичных предметов в российских школах обогатит учебный процесс и создаст предпосылки для подготовки учащихся не только к получению образования в европейских высших учебных заведениях, но и к дальнейшей социализации в межкультурном пространстве.

Литература

1. *Афонина А. Н., Мюллер Ю. Э., Пасько Ю. В.* Формирование социокультурной компетенции студентов во внеучебное время (на материале немецкого языка и культуры немецкоговорящих стран): сб. Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе: материалы межвузовской научно-практической конференции / отв. ред. М. А. Чигашева, А. М. Ионова. МГИМО МИД России, 2016. С. 252–257.

2. *Гальскова Н. Д.* Основные парадигмальные черты современной методической науки // Иностранные языки в школе. 2011. № 7. С. 2–11.

3. *Гальскова Н. Д., Бартош Д. К.* Мониторинг качества языкового образования на современном этапе развития школы // Иностранные языки в школе. 2016. № 9. С. 2–8.

4. *Гафарова А. С.* Историческая эволюция методик обучения иностранным языкам (на примере учебников немецкого языка) // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2012. № 18. С. 26–31.

5. *Дорохова Ю. Э.* Музыка в преподавании иностранного языка как средство реализации коммуникативно-деятельностного подхода / Язык как фактор интеграции образовательных систем и культур : сб. науч. ст. по итогам международной научно-практической конференции / науч. ред. Абрамова Е. С., Кулешова Р. В.; отв. ред. Игнатова, И. Б. Свойкина Л. Ф. 2013. С. 166–174.

6. *Меркиш Н. Е.* Постижение языковой картины мира через лексическую семантику при изучении иностранного языка // Современные проблемы лингвистики и методики преподавания русского языка в вузе и школе. 2017. № 27. С. 27–32.

7. *Полат Е. С., Бухаркина М. Ю.* Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2007. 368 с.

8. *Чигашева М. А.* Особенности коммуникации на немецком языке // Филологические нау-

ки в МГИМО. 2015 № 4. С. 60–70.

9. *Чигашева М. А.* Факторы, осложняющие коммуникацию в немецком языковом пространстве // Вестник ТвГУ. Сер.: Филология. 2015. № 4. С. 176–181.

10. *Binder S., Daryabegi A.* Interkulturelles Lernen — Beispiele aus der schulischen Praxis. In T. Fillitz (Hrsg.), Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip(Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Bd. 18). Innsbruck : StudienVerlag, 2003. S. 33–84.

11. Bundesministerium für Bildung. Unterricht und Schule. Überfachliche Kompetenzen. Unterrichtsprinzipien [Электронный ресурс]. URL: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht (дата обращения: 10.03. 2017).

12. *Dewey J.* Democracy and Education. N.Y., 1916.— 434 P.

13. *Eder F., Hofmann F.* Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven. In: Bruneforth, Michael, Herzog-Punzenberger, Barbara & Lassnigg, Lorenz (Hrsg.). Nationaler Bildungsbericht. Graz : Leykam, 2012. S. 23–61.

14. Knapp-Potthoff A., Liedke M. Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel // Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. München, 1997. S. 181–205.

15. *Schober B., Finsterwald M., Wagner P., Spiel C.* Lebenslanges Lernen als Herausforderung der Wissensgesellschaft: Die Schule als Ort der Förderung von Bildungsmotivation und selbstreguliertem Lernen. In W. Specht (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz : Leykam, 2009. S. 120–139.

16. *Weinert F.* Vergleichende Leistungsmessung in Schulen — eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim : Beltz, 2001. S. 17–32.

References

1. *Afonina A. N.,* Myuller Yu. E., Pasko Yu. V. Formirovanie sociokulturonj kompetencii studentov vo vneychebnoe vremja (na material nemetskogo jazyka i kultury nemetskogovorjaschih stran. V sbornike: Tradcii i innovacii v prepodavanii inostrannogo jazyka v nejazykovom vuze. Materialy meshvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. MGIMO MOD Rossii. Otvetstvennye redaktory: M. A. Chigasheva, A. M. Ionova. 2016.— p. 252–257 [In Rus].

2. Binder, S. & Daryabegi, A. (2003). Interkulturelles Lernen — Beispiele aus der schulischen Praxis. In T. Fillitz (Hrsg.), Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip(Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Bd. 18, S. 33–84). Innsbruck: StudienVerlag.

3. Bundesministerium für Bildung. Unterricht und Schule. Überfachliche Kompetenzen. Unterrichtsprinzipien. [Available online:]. URL: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ (accessed on: 10.03. 2017).

4. *Chigasheva M. A.* Faktory, oslozhnjayuschie kommunikaciyu v nemetskom jazykovom prostranctve. // Vestnik TvGU. Serija "Filologija". 2015.— N4.— p. 176–181[In Rus].

5. *Chigasheva M. A.* Osobennosti kommunikacii na nemetskom jazyke. // Filologicheskie nauki v MGIMO. 2015 — N4.— p. 60–70[In Rus].

6. Dewey J. Democracy and Education. N.Y., 1916.— 434 P.

7. Dorohova Yu. E. Muzyka v prepodavanii inostrannogo jazyka kak sredstvo realiyacii kommunikatovno-dejatelnostnogo podhoda. V sbornike: Jazyk kak factor integracii obrayovatelnyh system i kultur. Sbornik nauchnyh statej po itogam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Nauchnye redaktory: Abramova E. S., Kuleshova R. V. Otvetstvennye redaktory: Ignatova I. B., Svojkina L. F. 2013.— p. 166–174[In Rus].

8. Eder, Ferdinand& Hofmann, Franz(2012): Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven. In: Bruneforth, Michael, Herzog-Punzenberger, Barbara & Lassnigg, Lorenz (Hrsg.). Nationaler Bildungsbericht. Graz: Leykam, 23–61.

9. *Gafarova A. S.* Istoricheskaja evolucija metodik obuchenija inostrannym jazykam (na primere uchebnikov nemetskogo jazyka) // Inostrannye jazyki: lingvisticheskie I metodicheskie aspekty. 2012.— N18.— p. 26–31 [In Rus].

10. *Galskova N. D.* Bartosh D. K. Monitoring kachestva jazykovogo obrazovanija na sovremennom etape rayvitija shkoly. // Inostrannye jazyki v shkole. 2016.— N. 9.— p. 2–8[In Rus].

11. *Galskova N. D.* Osnovnye paradigmalnye cherty sovremennoj metodicheskoj nauki.

// Inostrannye jazyki v shkole. 2011.— N. 7.— p. 2–11[In Rus].

12. Knapp-Potthoff A. Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel//Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit/A. Knapp-Potthoff, M. Liedke.— München, 1997.— S. 181–205

13. *Merkish N. E.* Postizhenie jazykovoj kartiny mira cherez leksicheskuyu semantiku pri izychenii inostrannogo jazyka. // Sovremennye problemy lingvistiki i metodiki prepodavanija russkogo jazyka v vuze i shkole. 2017. N27. p. 27–32[In Rus].

14. *Polat E. S.* Sovremennye pedagogocheskie i informazionnye tehnologii v sisteme obrayovanija: ycheb. posobie dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij / E. S. Polat. M. Yu. Buharkina.— M.: Izdatelskijcentr "Akademija", 2007.— 368 p [In Rus].

15. Schober, B., Finsterwald, M., Wagner, P. & Spiel, C. (2009). Lebenslanges Lernen als Herausforderung der Wissensgesellschaft: Die Schule als Ort der Förderung von Bildungsmotivation und selbstreguliertem Lernen. In W. Specht (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen(S. 120–139). Graz: Leykam

16. Weinert, Franz(2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen –eine umstrittene Selbstverständlichkeit.In: Weinert, Franz(Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, 17–32.

Т. Э. Мариносян

Кандидат философских наук, ученый секретарь, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»
E-mail: moscowline@mail.ru

Л. Г. Баласанян

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков, Армянский государственный педагогический университет им. Хачатура Абовяна, Президент Армянской ассоциации учителей русского языка и литературы
E-mail: liliyabalasan@mail.ru

МЕЖПРАВИТЕЛЬСТВЕННЫЕ СОГЛАШЕНИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ В СТРАНАХ ПОСТСОВЕТСКОГО ПРОСТРАНСТВА

Цель статьи — изучение роли межправительственных соглашений в сфере образования как фактора прогнозирования образовательных процессов в странах постсоветского пространства.

Методология и методы исследования — изучение истории и современного состояния взаимоотношений между Россией и Арменией в области образования и педагогики.

Результаты исследования. Анализ взаимоотношений между Россией и Арменией в области образования может способствовать структурированию возможной модели развития взаимодействия стран постсоветского пространства в сфере образования, а сам факт многовековых российско-армянских образовательно-педагогических связей может послужить примером подражания в создании межгосударственных культурно-просветительских связей в целом между странами и Содружества, и Балтии.

Заключение. Авторы настоящей статьи полагают, что при прогнозировании развития систем образования в странах постсоветского пространства необходимо учитывать, наряду с социально-экономическими факторами, интеграционные процессы, разворачивающиеся как на территории Содружества Независимых Государств, Прибалтики, так и в мире в целом.

Как цитировать статью: Мариносян Т. Э., Баласанян Л. Г. Межправительственные соглашения в сфере образования как фактор прогнозирования образовательных процессов в странах постсоветского пространства // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т.1, №3 (39). С.96–109.

Ключевые слова: *прогнозирование в образовании, Содружество Независимых Государств, межправительственные соглашения, российско-армянские образовательные связи, образовательное пространство.*

В настоящее время во всех развитых странах мира прогнозированию развития системы образования придается очень большое значение. Статистика утверждает, что «затраты на исследования и разработки в этом направлении составляют ежегодно около 2 % всех ассигнований на науку в области образования. Выигрыш от исследований и разработок более чем в 50 раз превышает затраты, связанные с их проведением [9].

Как известно, прогнозирование развития систем образования в различных странах мира осуществлялось и осуществляется в ходе разработки прогноза социально-экономического развития этих государств на очередной период с учетом таких факторов, как экономический рост и рост численности населения, и охватывает параметры, характеризующие состояние системы образования. Эти прогнозы строились на основе экстраполирования сложившихся темпов изменения состояния экономики на последующий прогнозный период, и только относительно недавно при прогнозировании развития систем образования ученые и специалисты стали учитываться такие факторы, как мощный **рост научных** знаний, **стремительное** развитие науки и **техники, а также** кардинальные геополитические изменения последнего десятилетия.

25 лет Содружества Независимых Государств — это возраст поколения. Педагогическая общественность первой осознала, что родилось и выросло новое постсоветское поколение, имеющее собственные идеалы, свое отношение к своей стране, собственный независимый опыт и видение современного мира. На протяжении четверти века со дня своего основания Содружество продолжает активно искать пути совершенствования интеграционной модели своего развития, оптимальной для стран, входящих в его состав. При этом на всех этапах своего развития СНГ также прогрессирует в свете как национальных, так и глобализационных процессов.

Современная образовательная парадигма стран Содружества Независимых Государств ориентирована на устойчивое интеллектуальное и культурное развитие нового поколения, а концептуальной основой образования являются идеи гуманизации, демократизации и перспективности образования, которые, безусловно, невозможно представить без нового концептуального осмысления путей развития

интеграционных процессов между образовательными сообществами стран СНГ и других государств постсоветского пространства.

С изменением социально-экономических условий развития стран постсоветского пространства, а также с появлением новых тенденций в их развитии «перед учеными встали новые исследовательские задачи, связанные с разработкой методологических оснований региональной политики в своих странах и прикладных исследований, обеспечивающих программное целевое развитие регионов в различных сферах деятельности, в том числе в области образования» [4].

Говоря о взаимоотношениях между странами постсоветского пространства, необходимо учитывать не только страновые, но и глобальные риски. Как считают О. Б. Иванов и С. В. Иванова, в современном мире системы образования государств наименьшим образом подготовлены к управлению рисками. По мнению ученых, «в новых геополитических, социальных, экономических условиях перед национальными системами образования стоит задача создания системы выявления, идентификации, оценки и управления рисками. В образовательном пространстве, в отличие от представлений правительств, глобальных бизнес-структур, вопросы рисков даже и не поднимаются. Обратимся к очередной попытке Всемирного экономического форума в Давосе дать анализ и обобщение наиболее опасных для мирового сообщества рисков. Глобальные риски ежегодно определяются по пяти группам: экономические, экологические, геополитические, социальные и технологические. Хотя следует подчеркнуть, что влияние отдельных рисков затрагивает в большинстве случаев не одну конкретную группу, а несколько или все. Вместе с тем определяются наиболее существенные признаки отнесения конкретных рисков к той или иной группе. Все вышеназванные глобальные риски в той или иной степени оказывают самое прямое влияние на образовательное пространство, причем невозможно абстрагироваться от одной группы рисков, говоря об их влиянии на систему образования, так как для образовательного пространства все эти риски носят комплексный характер» [1].

Прогнозирование образовательных процессов в странах постсоветского пространства невозможно как без учета вышеприведенных рисков, так и без изучения и анализа истории связей между этими государствами в сфере образования и педагогики. Становится очевидным, что «современные формы взаимоотношений между странами

СНГ и их народами, желание и потребность сохранить дружбу между ними, а также тенденции и перспективы развития культурных, научных, образовательных связей между государствами Содружества делают необходимым изучение истории этих связей, их основ и хода развития. Пример истории взаимоотношений между Россией и Арменией в области образования и педагогики свидетельствует о том, что субъекты государства объединяли не только их экономические, политические интересы, но и духовные, культурные, мировоззренческие ценности народов» [2].

С первых же лет создания СНГ Республика Армения, с позиции взаимоотношений педагогической науки и образования, участвовала в процессах по формированию и укреплению единого образовательного пространства Содружества, сохранению и воспроизводству культурных общечеловеческих ценностей, способствующих эффективному решению имеющихся многочисленных проблем. При этом надо отметить, что взаимоотношения между различными странами Содружества имеют свои характерные отличительные особенности. К примеру, связи России и Армении, которые строятся в области образования, в условиях глобализации носят скорее неформальный характер и основываются на культурных, философских, духовных и социальных началах, имеющих глубокие исторические корни. Российско-армянские педагогические связи имеют давнюю историю благодаря многовековой дружбе и культурным отношениям русского и армянского народов.

За 25 лет в сфере образования Армении были осуществлены достаточно серьезные системные преобразования, которые были необходимы для создания национальной системы в этой области. На этом пути сделано все возможное, чтобы сохранить достижения советского периода и внедрить инновационные процессы, которые имеют место в образовательных системах США, стран Западной Европы.

Формирование в мире в конце 1990-х новых образовательных пространств оказало существенное влияние на содержание Государственной концепции развития образования в Республике Армения.

Система образования Армении всегда была заинтересована в усилении межгосударственного сотрудничества, направленного на расширение профессиональных связей и проведение различных мероприятий в сфере образования и педагогики. Данная направленность является серьезным показателем заинтересованности России и Армении в укреплении максимально приближенных образовательных систем. Сегодня говорить

о едином образовательном пространстве, на наш взгляд, преждевременно, однако необходимо рассматривать все возможные ресурсы по нормативному взаимопризнанию, гуманитарному взаимообогащению и всестороннему сотрудничеству, так как реальные обстоятельства жизнедеятельности государств Содружества диктуют новые условия их взаимоотношений в политической, экономической, культурной и других сферах.

Надо отметить, что в последние годы активность исследований образовательных интеграционных процессов с позиций гуманитарного знания в целом и философии образования в частности повысились. В анализ проблем образовательных связей между различными странами, интеграционных процессов вовлечены как руководители учебных заведений, специалисты в области экономики и политики, так и историки, психологи, философы, социологи, этнологи. Перед исследователями встают серьезные проблемы, так как «при рассмотрении процесса формирования единого образовательного пространства СНГ как двуединого — регионализации-глобализации — перед педагогами-исследователями встают задачи выявить противоречия между регионализацией и глобализацией образовательного пространства с социокультурных позиций, раскрыть их диалектическую взаимосвязь; определить понятие «образовательное пространство» в контексте процесса интернационализации; выявить исторические закономерности формирования и развития межгосударственных образовательных связей на основе культурологических, социально-философских методологических ориентаций» [3].

13–15 октября 2016 года в Ереване состоялись Пятый российско-армянский межрегиональный форум, Первый Международный форум евразийского партнерства и Второй молодежный форум Россия-Армения «Общий взгляд в будущее» [6], в рамках которых прошли круглые столы, семинары, заседания. На форумах отмечалось, что система двусторонних и многосторонних межгосударственных соглашений должна больше внимания уделить современному взаимодействию наших стран по таким направлениям, как подготовка кадров, формирование условий для осуществления контроля качества образования, создание совместных учебных заведений. На одном из круглых столов обсуждались вопросы гуманитарного сотрудничества, дальнейших приоритетов и форм сотрудничества России и Армении.

Как в государствах — участниках СНГ, так и в Армении создана

нормативно-правовая база сотрудничества и развития интеграционных процессов в области образования. Действует ряд межправительственных договоров: Соглашение о сотрудничестве по формированию единого (общего) образовательного пространства Содружества Независимых Государств, Концепция формирования единого (общего) образовательного пространства Содружества Независимых Государств и Межгосударственная программа ее реализации, Программа поддержки Российской Федерацией интеграционных процессов в области образования в СНГ.

Очевидно, что основной задачей этих соглашений, концепций, программ, организаций является дальнейшее расширение всестороннего взаимодействия системы образования России с системами образования стран Содружества. С этой целью проводятся совместные мероприятия по сохранению как исторически сложившихся культурных традиций, так и русского языка. Одна из таких программ — «Федеральная целевая программа поддержки Российской Федерацией интеграционных процессов в области образования в Содружестве Независимых Государств», в рамках которой в общеобразовательные школы с русским языком обучения осуществляются поставки учебников, учебно-методической литературы и мультимедийных обучающих программ. Программа также осуществляет информационное и научно-методическое обеспечение по изучению русского языка, созданию сети центров обучения, в том числе дистанционного.

Надо отметить, что в современной системе образования уже функционируют соглашения о взаимном признании и эквивалентности документов об образовании, ученых степенях и званиях и о предоставлении гражданам государств — участников СНГ равных прав на поступление в учебные заведения [8].

Активную роль в развитии интеграционных процессов в сфере образования играет Евразийская ассоциация университетов (ЕАУ), созданная ведущими университетами стран СНГ, которая рассматривает проблемы развития национального образования, задачи сохранения и обеспечения эквивалентности университетских дипломов, развития сотрудничества университетов — членов Ассоциации в области образования и университетской науки, основные учебно-методические вопросы совершенствования университетского образования.

В рамках Форума 3 ноября 2015 года в Ереване был подписан

Меморандум о намерениях по формированию Ассоциации образовательных организаций высшего образования Российской Федерации и Республики Армения. Документ подписали тридцать шесть вузов России и Армении.

При этом надо отметить, что непрерывное развитие информационных технологий в образовательных системах стран Содружества сегодня способствует свободному и разноуровневому установлению межвузовских связей в сфере высшего образования, укреплению сотрудничества между учебными заведениями, а также академической мобильности студентов, аспирантов на пространстве СНГ.

В настоящее время в Армении действует шесть высших учебных заведений как в качестве филиалов российских вузов, так и совместно созданных образовательных учреждений, занявших определенную нишу в образовательном пространстве страны:

1. Российско-Армянский (Славянский) университет;
2. Филиал Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова;
3. Ереванский филиал Российского государственного университета туризма и сервиса;
4. Ереванский филиал Санкт-Петербургского института внешнеэкономических связей, экономики и права;
5. Ереванский филиал Российского государственного университета туризма и сервиса;
6. Филиал Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова.
7. Филиал Московского университета экономики, статистики и информатики.

В условиях глобализации и стремительного расширения информационного пространства особую важность приобретают вопросы усиления научно-творческого потенциала и подготовки высококвалифицированных специалистов. В рамках межправительственных соглашений совместно с российской высшей школой решается также вопрос послевузовского образования посредством обеспечения местами в аспирантуре граждан Армении, получивших право на продолжение образования в России по программе государственных стипендий. Ежегодно Министерство образования и науки РФ выделяет для Армении государственные стипендии на обучение армянских студентов и аспирантов в вузах РФ. Расширению

сотрудничества между вузами, школами и другими образовательными учреждениями РФ и РА также способствует функционирование различных общественных организаций, объединяющих преподавателей русского языка и русскоязычных специалистов в различных областях деятельности.

В настоящее время в Армении действуют государственные высшие учебные заведения, в которых ведется подготовка учителей русского языка и литературы, функционируют аспирантура, докторантура, ведется подготовка соискателей. Систематически проводятся семинары и конференции для преподавателей-русистов, приглашаются ведущие специалисты-филологи и лингвисты из России.

За последнее время для армянской педагогической общественности важной задачей в рамках новой педагогической парадигмы стало осмысление и исследование новых идей и опыта национальной и зарубежных теорий и методик. Появилась необходимость не только оценить и использовать их вклад в теорию и практику личностно ориентированного образования, занимающего ведущую позицию в мировой педагогической науке, но и осуществить взаимодействие педагогической науки и практики, так как их взаимная обусловленность в условиях глобализации, учет и реализация педагогических аспектов различных сфер человеческой деятельности сегодня являются актуальными проблемами. Данные исследования необходимы для определения путей преодоления кризисных явлений в сфере образования.

Российско-армянское сотрудничество в сфере образования всегда было и остается одним из приоритетных направлений в социально-культурном развитии Армении — страны с многовековой историей образования.

После провозглашения независимости Республики Армения от Советского Союза перед системой образования страны остро встал вопрос о создании новой учебно-методической литературы. Несмотря на определенные сложности в сфере книгоиздания, связанные с резким снижением финансирования, вопросы относительно издания и обеспечения учебными книгами окончательно были решены в 1997–2001 гг. в рамках проведения кредитной программы «Реформы в системе управления и финансирования образования». В настоящее время система образования в стране действует в рамках «Закона Республики Армения об образовании», принятого Национальным Собранием РА в 1999 г.,

Государственной программы развития образования Армении на 2011–2015 гг., государственных стандартов образования, утвержденных правительством РА. При Министерстве образования и науки Армении созданы профессиональные предметные комиссии, которые в данный момент разрабатывают новые проекты и концепции, в частности Концепцию функционирования русского языка в Армении. Одним из основных положений данной Концепции является учет активно расширяющейся интеграции народов и государств, а также роль русского языка в этих процессах, перераспределение общественных функций различных языков, сохранение уже существующих и развитие и распространение новых типов многоязычия. Хотелось бы отметить, что в Государственной программе языковой политики Республики Армения закреплен тот факт, «что преимущество государственного языка Республики Армения гармонично сочетается с сохранением языков национальных меньшинств в соответствии с нормами международного права и языковой политики Совета Европы на основании принципа взаимного уважения по отношению ко всем культурам» [5].

С 1999 года в республике функционирует порядка 60 школ с углубленным обучением русскому языку, в 45 школах имеются классы с русским языком обучения. Во всех общеобразовательных школах Республики Армения с армянским языком обучения со 2-го по 12-й классы русский язык является обязательным учебным предметом.

В РА также имеются школы Министерства обороны и пограничного управления ФСБ РФ, в которых преподавание ведется на русском языке и по российским учебникам и программам. Выпускники этих школ сдают ЕГЭ РФ.

В общеобразовательных школах Армении ежегодно проводятся школьные, региональные и республиканские олимпиады по русскому языку. Стали традиционными Фестиваль русской песни, проводимый Союзом армян России, Дни русской словесности и конкурс «Лучший учитель года».

В Армении также функционирует Армянская ассоциация учителей русского языка и литературы, целью которой является создание условий для профессионального развития учителей русского языка и литературы в республике. Среди задач Ассоциации — совершенствование системы обмена опытом между учителями русского языка, содействие работе по реализации инновационных технологий в педагогической деятельности

учителей русского языка и литературы, организация методической и практической помощи учителям русского языка в подготовке учащихся к участию в олимпиадах на территории РФ и обучению в российских вузах.

Надо отметить, что Ассоциация и другие общественные организации все свои проекты реализуют совместно с Российским центром науки и культуры в Ереване (комментарий 1), целями и задачами которого являются популяризация русского языка в Армении, расширение и укрепление образовательного пространства русского языка и русской культуры, создание необходимых условий для практического применения русского языка, получение образования на русском языке, оказание содействия в изучении и распространении русского языка как неотъемлемой части мировой культуры, действенного инструмента развития интеграционных процессов и межнационального общения и рабочего языка Содружества Независимых Государств.

В Российском центре науки и культуры в Ереване действуют курсы русского языка для детей различных возрастных групп, которые хотят углубить свое знание русского языка и расширить сферу его использования, а также для сотрудников государственных учреждений и силовых структур, работников различных промышленных предприятий и сферы услуг (краткосрочные и интенсивные курсы). Проводятся курсы как для выпускников российских и советских вузов, стремящихся поддерживать свой уровень знаний русского языка, так и для молодых людей, желающих получить высшее образование в России.

В РА проводятся ежегодные конференции, семинары, посвященные теории и методике преподавания русского языка, издается профессиональный журнал для преподавателей «Русский язык в Армении», учредителями которого являются Министерство образования и науки РА, ОО Армянская ассоциация «Педагогическая инициатива» и Национальный институт образования.

Развитие отношений РФ и РА в области образования, педагогики, изучения русского языка, подготовки кадров для наших стран направлено на укрепление и развитие образовательного пространства и обеспечивается сегодня школами, вузами и общественными организациями как через реализацию межправительственных соглашений, так и посредством проведения совместных семинаров, конференций, круглых столов. Отделом диаспоры Управления международных отношений

Министерства образования и науки РА организуются горизонтальные связи, взаимные посещения, обмен опытом, обеспечение школ учебниками и учебными материалами и др.

Примером продуктивного сотрудничества являются российские школы, учебные центры при высших учебных заведениях, организующие изучение армянского языка, литературы, истории и культуры нашего народа. В частности, на базе **Московского государственного лингвистического университета с 2001 года действует** Центр армянского языка и культуры. Такая форма сотрудничества была запланирована межправительственными соглашениями РФ и РА.

В укрепление и развитие сотрудничества между государствами — участниками СНГ в сфере образования, науки и культуры весомый вклад вносят такие организации, как Федеральное агентство по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству — Россотрудничество, Фонд «Русский мир», Совет по гуманитарному сотрудничеству государств — участников СНГ. Программы и проекты этих организаций направлены на взаимообогащение национальных культур и накопление в странах СНГ научно-образовательного потенциала, способствующего интеграции образовательных сфер Содружества.

В Армении действуют также десятки международных и местных организаций, таких как UNICEF, UNESCO, UNDP, USAID и др., способствующих внедрению новых предметов, распространению новых методик обучения, подготовке и переподготовке учителей, специалистов системы образования. Таким образом, в образовательную политику естественным образом привносятся и тенденции развития международного образовательного сообщества в условиях глобализации. Надо отметить, что проводимая в стране «политика содействия международному сотрудничеству призвана содействовать повышению качества и рейтинга образования в Армении в глазах международного сообщества и включению армянских образовательных учреждений в международные образовательные сети» [7]. Интегрирование Республики Армения в мировое образовательное пространство происходит как путем сотрудничества с Советом Европы и Союзом Европы, так и путем восстановления и расширения взаимоотношений со странами Содружества.

На межправительственном уровне, в рамках Конференции министров образования стран Содружества и Совета по сотрудничеству в области

образования, систематически обсуждаются вопросы, представляющие взаимный интерес для стран.

Договорно-правовая база отношений между РФ и РА периодически пополняется новыми соглашениями и протоколами, затрагивающими различные сферы сотрудничества, а двусторонний диалог между странами на всех уровнях носит интенсивный и доверительный характер. В настоящее время на повестке дня обеих стран — реформы в рамках Болонского процесса, которые сопровождаются соответствующими преобразованиями структуры и содержания высшего образования. Наряду с имеющимися межправительственными соглашениями о сотрудничестве существует также форма двусторонних взаимодействий между российскими и армянскими школами и высшими учебными заведениями. Россия в основном представлена учебными заведениями Москвы и Санкт-Петербурга.

Межгосударственные образовательные связи России и Армении и других государств — участников СНГ становятся фактором укрепления гуманитарного сотрудничества, а образование в современных условиях является одним из наиболее эффективных способов международного общения. В век глобализации обмен информацией, специалистами, научными исследованиями, образовательными достижениями стал обязательным условием экономического и социального успеха любой страны мира, так как от этого зависит будущее современного гуманитарного и технологического прогресса.

Философско-культурологический анализ взаимоотношений России и Армении в области образования и педагогики, обобщения и выводы, сделанные из имеющегося опыта применительно к новым, изменившимся социально-историческим и политическим условиям, могут способствовать развитию этих отношений, пониманию важности и необходимости функционирования единого образовательного пространства для всех стран Содружества, их выходу на новый уровень взаимоотношений, обеспечивающих условия содержательного прогресса в культуре этих стран, а также прогнозированию образовательных процессов в странах постсоветского пространства. Анализ также может способствовать структурированию возможной модели развития взаимодействия стран постсоветского пространства в сфере образования, а сам факт многовековых российско-армянских образовательно-педагогических связей может послужить примером подражания в создании межгосудар-

ственных культурно-просветительских связей в целом между странами и Содружества, и Балтии.

Авторы настоящей статьи полагают, что при прогнозировании развития систем образования в странах постсоветского пространства необходимо учитывать, наряду с социально-экономическими факторами, интеграционные процессы, разворачивающиеся как на территории Содружества Независимых Государств, Прибалтики, так и в мире в целом.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 годы (№ 27.8520.2017/БЧ).

Комментарии

1. Российский центр науки и культуры в Ереване был открыт 16 апреля 2009 года. Деятельность Российского центра науки и культуры находится под эгидой Посольства Российской Федерации в Республике Армения и осуществляется на основе Соглашения между Правительством Российской Федерации и Правительством Республики Армения об учреждении и условиях деятельности информационно-культурных центров от 29 августа 1997 г.

Литература

1. *Иванов О. Б., Иванова С. В.* Формирование современного образовательного пространства: междисциплинарный взгляд // Философские науки. 2016. № 1. С. 42.

2. *Мариносян Т. Э.* Основания и факторы становления и развития российско-армянских образовательных и педагогических связей // Проблемы современного образования. 2010. № 3. С. 48.

3. *Мариносян Т. Э.* Укрепление единого образовательного пространства Содружества Независимых Государств с позиции взаимоотношений педагогической науки и образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2013. № 3 (12). С. 82.

4. *Мариносян Т. Э., Куровская Ю. Г.* Регионализация образования в странах постсоветского пространства: предпосылки, результаты, положение русского языка (на примере стран Закавказья и Балтии) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. № 1 (35). Т. 1,. С. 108.

5. *Мариносян Т. Э., Куровская Ю. Г.* Роль русского языка в формировании единого образовательного пространства СНГ: нормативно-правовой аспект (Россия — Армения). Правовые механизмы обеспечения стабильности и безопасности государства: международный и национальный аспекты : сб. науч. ст. по мат-лам XI Международной науч.-практ. конф. 27–29 апреля 2016. Ереван; Ростов-на-Дону. 2016. С. 65.

6. Новый формат евразийского сотрудничества [Электронный ресурс] // Национальный комитет по исследованию БРИКС [сайт]. Режим доступа: http://www.nkibrics.ru/posts/show/5804d4b76272696e91100000 (дата обращения: 10.10.2016).

7. СНГ на пути к открытым образовательным ресурсам: аналитический обзор. Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. 2011. С. 48.

8. Соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством Республики Армения о взаимном признании документов об образовании, ученых степенях и ученых званиях [Электронный ресурс] [Ереван, 15 сентября 2001 года] / Национальный информационный центр по вопросам признания образования и (или) квалификации, ученых степеней и званий, полученных в иностранном государстве. Режим доступа: http://nic.gov.ru/ru/docs/foreign/confirmation/idokb_3257_228023 (дата обращения: 18.11.2016).

9. *Тодосийчук А. В.* Образование в документах // Образование в документах. 2008. № 7 (176). С. 66.

References

1. *Ivanov O. B., Ivanova S. V.,* Formirovanie sovremennogo obrazovatel'nogo prostranstva: mezhdistsiplinarnyy vzglyad // Filosofskie nauki.— 2016.— № 1.— S. 42.

2. *Marinosyan T. E.* Osnovaniya i faktory stanovleniya i razvitiya rossiysko-armyanskikh obrazovatel'nykh i pedagogicheskikh svyazey // Problemy sovremennogo obrazovaniya.— № 3.— 2010.— S. 48.

3. *Marinosyan T. E.* Ukreplenie edinogo obrazovatel'nogo prostranstva Sodruzhestva Nezavisimykh Gosudarstv s pozitsii vzaimootnosheniy pedagogicheskoy nauki i obrazovaniya // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika.— 2013.— № — 3(12).— S.82.

4. *Marinosyan T. E.,* Kurovskaya YU.G. Regionalizatsiya obrazovaniya v stranakh postsovetskogo Kurovskaya YU.G. prostranstva: predposylki, rezul'taty, polozhenie russkogo yazyka (na primere stran Zakavkaz'ya i Baltii) // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika.— 2017. T. 1, № 1 (35). S. 108.

5. *Marinosyan T. E.,* Kurovskaya YU.G. Rol' russkogo yazyka v formirovanii edinogo obrazovatel'nogo prostranstva SNG: normativno-pravovoy aspekt (Rossiya — Armeniya). Pravovye mekhanizmy obespecheniya stabil'nosti i bezopasnosti gosudarstva: mezhdunarodnyy i natsional'nyy aspekty. Sbornik nauchnykh statey po materialam XI Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii 27–29 aprelya 2016 — Erevan.— Rostov-na-Donu. 2016.— S. 65.

6. Novyy format evraziyskogo sotrudnichestva. Natsional'nyy komitet po issledovaniyu BRIKS. 2016–10–16. URL: http://www.nkibrics.ru/posts/show/5804d4b76272696e91100000

7. SNG na puti k otkrytym obrazovatel'nym resursam. Analiticheskiy obzor. Institut YUNESKO po informatsionnym tekhnologiyam v obrazovanii. 2011.— S. 48.

8. Soglashenie mezhdu Pravitel'stvom Rossiyskoy Federatsii i Pravitel'stvom Respubliki Armeniya o vzaimnom priznanii dokumentov ob obrazovanii, uchenykh stepenyakh i uchenykh zvaniyakh (Erevan, 15 sentyabrya 2001 goda). Natsional'nyy informatsionnyy tsentr po voprosam priznaniya obrazovaniya i (ili) kvalifikatsii, uchenykh stepeney i zvaniy, poluchennykh v inostrannom gosudarstve. URL: http://nic.gov.ru/ru/docs/foreign/confirmation/idokb_3257_228023

9. *Todosiychuk A. V.* Obrazovanie v dokumentakh // Obrazovanie v dokumentakh. № 7 (176).— 2008.— S. 66.

ПОЛИТИЧЕСКАЯ НАУКА, МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ И ГОСУДАРСТВЕННОЕ УПРАВЛЕНИЕ: К ВОПРОСУ СООТВЕТСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И НАУЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Е. Н. Сулима

Доктор философских наук, профессор, профессор кафедры геополитики Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова
E-mail: krikun_86@inbox.ru

М. А. Шепелев

Доктор политических наук, профессор, профессор кафедры международных отношений и государственного управления Юго-Западного государственного университета (г. Курск)
E-mail: ma_shepelev@mail.ru

В статье рассматриваются проблемы соответствия образовательных и научных специальностей, относящихся к родственным направлениям и имеющим общее происхождение из аристотелевской традиции понимания политики как науки и искусства управления государством. Рассматриваются особенности нормативного регулирования данного вопроса в России и других постсоветских государствах, а также позиция по данной проблеме, доминирующая в мировой науке.

Ключевые слова: *политическая наука, международные отношения, государственное управление, направления подготовки и специальности высшего образования, научные специальности.*

Вступление. История становления и развития политической науки сопровождается постоянными дискуссиями вокруг проблемы ее взаимоотношений с добившимися в XX в. определенной автономии исследованиями международных отношений и государственного управления. Важность всестороннего рассмотрения проблемы соотношения этих областей научного знания обусловлена не только зависимостью от ее решения путей и направлений развития научного познания, но и ее существенным

Как цитировать статью: Сулима Е. Н., Шепелев М. А. Политическая наука, международные отношения и государственное управление: к вопросу соответствия образовательных и научных специальностей // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 3 (39). С. 110–126.

влиянием на организацию высшего образования по соответствующим направлениям подготовки и специальностям, что придает этому вопросу сугубо практический смысл.

Нормативное регулирование проблемы соответствия образовательных и научных специальностей: сравнительная характеристика практики постсоветских государств.

Для начала необходимо охарактеризовать состояние данной проблемы в России, при этом небезынтересно соотнести его с аналогами в ключевых постсоветских государствах. Согласно Перечню направлений подготовки высшего образования — бакалавриата, утвержденному Приказом Минобрнауки России № 1061 от 12.09.2013 г. «Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования», создана укрупненная группа направлений подготовки 41.00.00 — Политические науки и регионоведение. В ее рамках выделены следующие направления подготовки бакалавров: 41.03.01 — Зарубежное регионоведение; 41.03.02 — Регионоведение России; 41.03.03 — Востоковедение и африканистика; 41.03.04 — Политология; 41.03.05 — Международные отношения; 41.03.06 — Публичная политика и социальные науки [6].

Утвержденные этим же приказом перечни направлений подготовки высшего образования для магистратуры и для подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации в аспирантуре также выделяют укрупненную группу направлений подготовки — 41.00.00 Политические науки и регионоведение, причем данное название совпадает с наименованием единственного упомянутого в ней направления подготовки.

Таким образом, Международные отношения не выделяются в отдельную категорию (группу направлений), как это мог бы предполагать междисциплинарный подход, позволяющий объединить в одну область знаний направления, связанные с изучением различных аспектов международных отношений (политических, правовых, исторических, экономических). В существующих условиях, если руководствоваться формальным подходом, укрупненная группа направлений подготовки «Политические науки и регионоведение» содержит две составляющие, так что международные отношения относятся таким образом к политическим наукам хотя бы потому, что не относятся к регионоведению. Что же касается направления подготовки 38.03.04 — Государственное и муниципальное управление, то следует пока что просто констатировать тот факт, что оно включено

в состав укрупненной группы 38.00.00 — Экономика и управление.

Между тем Номенклатура специальностей научных работников, утвержденная Приказом Минобрнауки России от 25 февраля 2009 г. № 59 «Об утверждении номенклатуры специальностей научных работников» (с последующими изменениями), выделяет следующие специальности, так или иначе связанные с исследованием международных отношений: 07.00.15 — История международных отношений и внешней политики (исторические науки); 08.00.14 — Мировая экономика (экономические науки); 12.00.10 — Международное право. Европейское право (юридические науки); 23.00.04 — Политические проблемы международных отношений, глобального и регионального развития (политические науки) [5].

Специальность 08.00.14 подразумевает в том числе и исследования международных экономических отношений, но охватывает более широкую сферу научного знания в области экономики. В свою очередь, специальность 07.00.15 предполагает изучение международных отношений в их историческом развитии, а специальность 12.00.10 — правовое измерение международных отношений. И лишь паспорт специальности 23.00.04 содержит прямое и четкое указание на то, что «содержанием специальности «Политические проблемы международных отношений, глобального и регионального развития» является исследование сущности, содержания и направленности процессов международных отношений, основных сфер деятельности субъектов и объектов мировой политики глобального и регионального масштаба, отдельных государств и их союзов. Объектами исследований в рамках данной специальности выступают международные отношения, проблемы глобального и регионального развития» [3]. Эта формула специальности абсолютно логично закрепляет исследования международных отношений в рамках структуры политической науки, поскольку они носят прежде всего политический характер, обусловленный политической природой их главных субъектов — государств.

Кроме того, данный подход подтверждается утвержденной в 2013 г. таблице соответствий отдельных направлений подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре специальностям научных работников, указанным в соответствующей номенклатуре. В соответствии с ней укрупненной группе 41.06.01 — Политические науки и регионоведение соответствуют следующие научные специальности: 23.00.01 — Теория и философия политики, история и методология политической науки; 23.00.02 — Политические институты, процессы и технологии; 23.00.03 —

Политическая культура и идеологии; 23.00.04 — Политические проблемы международных отношений, глобального и регионального развития; 23.00.05 — Политическая регионалистика. Этнополитика; 23.00.06 — Конфликтология. Все они относятся к политическим наукам.

Куда же «Номенклатура…» и паспорта научных специальностей относят исследования государственного управления? Отдельно взятой соответствующей им научной специальности в России не существует. Зато паспорт специальности 08.00.05 — Экономика и управление народным хозяйством выделяет в качестве направлений исследований, так или иначе связанных с государственным управлением, государственное управление структурными преобразованиями в народном хозяйстве, государственное регулирование сельского хозяйства и других отраслей АПК, рынка недвижимости, государственную поддержку некоммерческих организаций сферы услуг и государственно-частное партнерство в сфере услуг, государственное регулирование и поддержку предпринимательской деятельности, государственную ценовую политику, функцию государства по защите национальных интересов страны в области экономики в рыночных условиях.

Отдельный блок составляют затрагиваемые в контексте экономики федеративных отношений в рамках области исследований «Региональная экономика» проблемы разграничения полномочий и предметов ведения/сфер компетенции между федеральной, региональной, муниципальной властью, бюджетно-налоговые отношения в федеративном государстве; цели и механизмы федеральной политики регионального развития; формы и механизмы взаимодействия Федерации и ее субъектов при решении ключевых вопросов социально-экономического развития; экономические и социальные проблемы местного самоуправления; организация и оценка эффективности деятельности органов исполнительной власти субъектов РФ и администраций муниципальных образований; применение таких оценок в системе государственного управления и контроля.

В рамках той же специальности 08.00.05 в разделе, касающемся области исследований «Менеджмент», обозначены такие направления, как публичное управление (а под ним и понимается в совокупности государственное и муниципальное управление — Авт.) в условиях глобализации и становления информационного общества, особенности национальной организации системы публичного управления, реформы в системе публичного управления, государственная политика, механизмы,

методы и технологии ее разработки и реализации, стратегии и тактики в осуществлении государственной политики, особенности разработки и реализации государственной политики в экономической и социальной сферах, прямые и обратные связи государственной политики, механизмов, методов и технологий ее разработки и реализации. Здесь же упомянуты развитие форм государственно-частного партнерства, управление государственным имуществом, управление по результатам, система ответственности в сфере публичного управления, информационное обеспечение системы публичного управления, «электронная демократия», «электронное государство», «электронное правительство» и технологии электронного администрирования [1].

Особенно обращает на себя внимание упоминание здесь, в контексте менеджмента, государственной политики и реформ публичного управления. И это при том, что паспорт специальности 23.00.02 — Политические институты, процессы и технологии, напротив, относит к области исследования по данной политологической специальности теорию управления (генезис и основные подходы), специфику управления в общественных системах, политическое управление, институты, формы и механизмы политического управления, критерии эффективности, факторы риска, методику анализа политического риска, главные факторы и современные концепции политического управления, публичную политику, структуру и технологию политического управления, политическое управление в современной России (характер, основные направления, специфику).

Наряду с сугубо управленческими проблемами к профилю данной специальности относятся и государствоведческие проблемы: природа и функции государства, типы и формы государства и государственной власти, государственная система, основные характеристики правового государства, государство и гражданское общество, государственная политика и управление, виды государственной политики, эволюция политической системы и государственной политики Российской Федерации в постсоветский период, ее основные характеристики [2].

Очевидно, что данная область исследований по своему объему гораздо шире, нежели по преимуществу более частные вопросы, отнесенные к экономической специальности 08.00.05. Кроме того, существует еще социологическая специальность 22.00.08 — Социология управления, в которой, правда, нет прямых, формальных указаний на государственное управление. Не говоря уже о юридических специальностях по теории

и истории права и государства, конституционному и муниципальному праву (12.00.01, 12.00.02).

Российская номенклатура совпадает с белорусской, но отличается от казахстанской. Классификатор специальностей высшего и послевузовского образования Республики Казахстан, вступивший в силу 1 сентября 2009 г., вообще странным образом относит специальность Международные отношения к группе специальностей «Гуманитарные науки», тогда как специальности Политология, Государственное и местное управление, Мировая экономика и Международная журналистика — к группе «Социальные науки, экономика и бизнес». При этом Международное право входит в отдельную группу специальностей «Право».

С другой стороны, в Казахстане действует Перечень соответствия специальностей докторантуры PhD Классификатора специальностей высшего и послевузовского образования Республики Казахстан с Номенклатурой специальностей научных работников, утвержденный Приказом МОН РК № 317 от 21 июня 2010 г. Согласно этому документу, специальности докторантуры PhD6D020200 Международные отношения соответствуют следующие специальности научных работников: 07.00.15 — История международных отношений и внешней политики; 08.00.14 — Мировое хозяйство и международные экономические отношения; 12.00.10 — Международное право; 23.00.01 — Теория политики, история и методология политической науки; 23.00.02 — Политические институты, этнополитическая конфликтология, национальные и политические процессы и технологии; 23.00.04 — Политические проблемы международных отношений и глобального развития [4]. Это прямо указывает, что исследования международных отношений могут осуществляться не только в рамках узкопрофильной специальности 23.00.04, но и в рамках политологических специальностей более широкого профиля, что подтверждает, что эти исследования в целом являются неотъемлемой частью политической науки.

А вот в качестве соответствующей специальности 6D051000 Государственное и местное управление определена единственная научная специальность 05.13.10 — Управление в социальных и экономических системах.

Собственно, это единственный, хотя и специфический, документ, в котором предпринята реальная попытка формально определить, ка-

кие научные специальности соответствуют профилю специальности «Международные отношения» (с учетом того, что специальности докторантуры PhD соответствуют специальностям высшего образования). Хотя лучше отсутствие такого документа, чем его наличие в нынешнем украинском виде.

Дело в том, что в украинском высшем образовании до утверждения Кабинетом Министров Украины в 2015 г. «Перечня отраслей знаний и специальностей, по которым осуществляется подготовка соискателей высшего образования» [7] в рамках единой отрасли знаний «0302. Международные отношения» существовали такие направления подготовки бакалавров и специальности специалистов и магистров, как Международные отношения, Международное право, Международные экономические отношения, Международная информация, Страноведение, Международный бизнес. Специальная «Таблица соответствий…», утвержденная приказом МОН Украины № 1151 от 6 ноября 2015 г., установила, что прежние направления подготовки Международные отношения, Международная информация и Страноведение теперь соответствуют новой специальности с весьма сомнительным названием «Международные отношения, общественные коммуникации и региональные студии (т.е. исследования)», а направление Международный бизнес было поглощено Международными экономическими отношениями. В целом же специальности, прежде составлявшие отдельную отрасль знаний «Международные отношения», теперь вошли в новую отрасль знаний «05. Социальные и поведенческие науки», которая включает направления подготовки и специальности 051 Экономика, 052 Политология, 053 Психология, 054 Социология. К ним добавились 055 Международные отношения, общественные коммуникации и региональные исследования и 056 Международные экономические отношения. Вместе с тем специальность Международное право, ранее относившаяся к отрасли знаний «Международные отношения», оказалась включенной в отрасль знаний «08. Право» [8].

Таким образом, оказалась разрушенной интересная и вполне работоспособная модель, основанная на объединении в рамках одной отрасли знаний «Международные отношения» специальностей политологической, экономической, правовой и информационно-аналитической направленности, связанных с изучением международных отношений в соответствующих аспектах. Тут следует обратить внимание на то, что

до недавнего времени выпускникам украинских вузов по направлению подготовки «Международные отношения» присваивалась квалификация «политолог-международник», что прямо указывало на статус международных отношений как сферы научного знания, являющейся частью политической науки.

В настоящее время парадоксальным образом оказалось, что разработанная в недрах постмайданного МОН Украины «Таблица соответствия Перечня научных специальностей (Перечень 2011) и Перечня отраслей знаний и специальностей, по которым осуществляется подготовка соискателей высшего образования (Перечень 2015)» не привязала ни одну (!) научную специальность к вновь созданной эклектичной специальности высшего образования «Международные отношения, общественные коммуникации и региональные исследования».

И это при том, что среди существующих в украинской системе научных специальностей, которые непосредственно связаны со сферой международных отношений, помимо специальности 23.00.04 — Политические проблемы международных систем и глобального развития, относящейся к отрасли наук Политические науки, существуют уникальные для постсоветского пространства специальности 21.03.03 — Геополитика, относящаяся к отрасли наук Национальная безопасность, и 26.00.02 — Мировая культура и международные культурные связи, относящаяся к отрасли наук Культурология. Так вот, «Таблица соответствия…» соотносит специальность 23.00.04 исключительно со специальностью высшего образования 052 Политология, 21.03.03 — со специальностями 032 История и археология и 052 Политология, а 26.00.02 — со специальностью 034 Культурология, не связывая ни одну из них и никакую другую со специальностью 055. Международные отношения, общественные коммуникации и региональные исследования. Больше того, приказы, вносившие изменения в данную «Таблицу соответствий», пока что никоим образом не устранили это странное недоразумение, что в целом и не удивительно.

Что же касается Государственного управления, то этой отрасли науки, включающей целый ряд научных специальностей, по которым присваиваются ученые степени, теперь соответствует одна специальность высшего образования 074 Публичное управление и администрирование, относящаяся к области знаний 07. Управление и администрирование. В эту «область знаний» попали также финансы, банковское дело и страхование, учет

и налогообложение, маркетинг, предпринимательство, которые теперь к экономике, с точки зрения нынешнего руководства МОН Украины, не относятся [8]. Так что, хотя сам факт создания «Таблицы соответствия» следует оценить позитивно, ее наполнение вполне соответствует известной фразе «хотелось как лучше, а получилось — как всегда».

Проблема научного статуса исследований государственного управления и международных отношений сквозь призму «единства исторического и логического».

Рассмотрев ситуацию с классификацией специальностей высшего и послевузовского образования и научных специальностей, относящихся к рассматриваемым сферам, следует поставить следующий (и на мой взгляд, главный) вопрос: а каким же образом проблема научного статуса исследований государственного управления и международных отношений решалась в научном мире до появления всякого рода классификаторов, перечней и номенклатур?

Для начала вспомним, что Аристотель понимал политику как науку об управлении полисом, как именуется античный исторический тип города-государства. Как таковое государство, не отделявшееся от общества и не противопоставлявшееся ему, рассматривалось Стагиритом как обусловленное разумной природой человека «общение подобных друг другу людей ради достижения возможно лучшей жизни». В его трактовке полис как государство (или цивилизованное общество в форме государства) представляет собой достаточную для самодовлеющего существования совокупность граждан и является высшей формой человеческого общения между свободными и равными людьми. Таким образом, к Аристотелю восходит традиция рассматривать «политику» как науку (и искусство) управления государством, причем она изначально имела этическую основу. Это проявляется в представлении о главной цели государства: ею является воспитание граждан в нравственной добродетели и обеспечение их счастливой жизни. Аристотелевская интерпретация была дополнена пониманием государства Марком Туллием Цицероном как сообщества, которое возникает естественным путем как выражение общего интереса всех его свободных членов, но скрепляется договором, представая тем самым в виде согласованного правового общения этих членов, как определенное правовое образование.

Именно такое понимание сущности и предназначения государства

сохранялось на всем протяжении развития научного знания вплоть до начала XX в., и этим пониманием определялась и организация учебного процесса в университетах. Она полностью соответствовала аристотелевской традиции с ее взглядом на политику как на науку об управлении государством. Впервые преподавание политики началось в 1613 г. в Нидерландах в Лейденском университете. В Швеции в 1622 г. в университете города Упсала была основана кафедра риторики и политики, а в академии Або (тогда Швеция, ныне Финляндия) в 1640 г. была создана кафедра политики и истории.

Логическим следствием традиционных и общепринятых представлений о политике, развивавшихся и совершенствовавшихся тысячелетиями, стала теория полицейского государства XVIII в. Так, Христиан фон Вольф понимал государство как общество, состоящее из стольких домохозяйств, сколько необходимо для общего благосостояния и безопасности. Такой союз образует единое лицо, которое относительно других государств имеет те же обязанности, как отдельные лица относительно друг друга. Согласно учению фон Вольфа, вся деятельность государства определяется нравственными целями человека, а цель политики состоит в том, чтобы способствовать достижению человеческого совершенства. Поэтому государство должно всеми средствами заставлять каждого гражданина исполнять свои нравственные обязанности, заботиться о том, чтобы поданные были добродетельны и отвращались от пороков, ибо цель государства есть счастье людей, а без добродетели никто не может быть счастлив.

Надо отметить, что в Европе, особенно во Франции и Германии, с XIV—XV вв. понятие «полиция» активно используется в широком значении благого управления, тогда же возникает учение о ius politiae, согласно которому государь обязан заботиться о «добром порядке» в своих владениях. Т.е. под полицией изначально понималось само состояние благополучия и спокойствия, являвшееся целью и результатом правильного управления. В дальнейшем в европейских абсолютистских государствах вся сфера их внутреннего управления в целом обозначалась понятием «полиция» (немецкое прочтение слова «полития»), в связи с чем сложилась «полицейская наука», которую Г. Майер определил как «политическую науку абсолютистского государства».

В XVII в. Франсуа Ла Мот Лё Вейе, автор «Наставлений Его Высочеству дофину» и «Наук, познание которых может стать полезным для государя», выделил три типа управления, зависящих соответственно от трех наук,

или трех особых типов размышления: управление самим собой, которое состоит в ведении этики; управление семьей (домохозяйством), которое подчиняется экономике; и управление государством, которое зависит от политики как «науки управлять надлежащим образом».

Немецкий юрист и историк первой половины XIX в. Карл фон Роттек различает теоретическое учение о государстве (метаполитику) и прикладное учение о государстве (политику). Но в целом традиционному пониманию больше соответствовало разграничение в данном смысле политической и полицейской наук. Собственно, с ним прямо связано современное различение politics и policy в английском языке. Полицейская наука, которая изначально сложилась и развивалась в качестве специфической отрасли знания о внутреннем управлении государством, в значительной степени носила прикладной характер, представляя собой комбинацию из описаний управленческих дел (случаев, мероприятий) и изданных в связи с этим инструкций и практических указаний по осуществлению административных действий. Главное содержание полицейской науки усматривалось в изучении того, «как содержать в хорошем состоянии и порядке внешние и внутренние дела государства для всеобщего счастья». Неслучайно в XVIII — начале XIX вв. понятие «полиция» переводилось на русский язык как «благочиние».

При всех различиях тогдашних трактовок их объединяло понимание политики (политической науки) как науки о государстве и управлении им. Государство понималось не в либерально-марксистском механицистском, институциональном смысле, а как организм. А раз это живой организм, то он требует бережного, заботливого отношения и не может быть предметом рационализаторских экспериментов, управление им не может осуществляться на основе соображений экономической рациональности и эффективности.

В государстве виделось политическое общество, исторически складывающееся на стадии цивилизации, с переходом человечества к оседлому хозяйству и возникновением городских поселений, и характеризующееся территориальной организацией населения под руководством верховной власти, устанавливающей и поддерживающей политическое единство и правовой порядок. Как и в любом другом обществе, в нем существуют властные отношения. В государстве они относятся к категории политических отношений, но обладают спецификой, обусловленной природой государственной власти.

Политика — особая сфера человеческой деятельности, возникающая в рамках цивилизованного общества в форме государства и заключающаяся в подготовке, обсуждении, принятии и осуществлении общественно значимых решений, опирающихся на авторитетные полномочия и связанных с распределением общественных благ (критерием принятия таких решений является их соответствие цели создания и существования государства, а ими считались мир, безопасность, общее счастье или благо). В политике выделяются две составляющие, связанные с внутренними и внешними аспектами функционирования (жизнедеятельности) государства, а именно — внутренняя и внешняя политика.

Экстраполируя эти представления на обсуждаемую проблему, следует сделать однозначный вывод: вся тысячелетняя традиция развития научного знания и логика его организации предполагает, что направление подготовки «Государственное и муниципальное управление» (в рамках которого изучаются внутренние аспекты жизнедеятельности государства) и направление «Международные отношения» (ориентированное на ее внешние аспекты) соответствуют двум областям знания, в совокупности составляющего политическую науку. Они дополняются третьей областью — политической теорией (или «теорией и философией политики, историей и методологией политической науки», как именуется соответствующая научная специальность в современной России), возвышающейся над первыми двумя и создающей философские (мировоззренческие и методологические) основания системы политического знания.

Именно как наука о государстве изначально складывалась на рубеже XIX–XX вв. и современная политическая наука. В начале XX в. шведский ученый Рудольф Челлен доказывал необходимость особой науки, изучающей государство именно как живое существо, в его организации и деятельности. Этой целостной наукой должна стать «наука о государстве» (Staatswissenschaft) или «политика» (Politik), изучающая государство во всех его проявлениях и прежде всего как организацию власти, проявляющуюся как внутри страны, так и вне ее. В статье «Политика как наука» (1901 г.), книгах «Государство как форма жизни» (1916 г.) и «Основы системы политики» (1920 г.) Р. Челлен попытался установить содержание политики как науки о государстве и отграничить ее от других наук, а также на конкретных примерах доказать, как государство при этом понимании должно быть изучаемо. Естественные границы этой науки он определял так: левое крыло —

геополитика, а правое крыло — конституционная и административная политика, или политика управления (regements politik).

Однако под влиянием прежде всего социологической и психологической методологии предметная сфера политической науки, с одной стороны, — сузилась, а с другой — значительно расширилась, охватив всю сферу политической власти. На отказ от аристотелевской парадигмы политики существенным образом повлияло обоснование Вудро Вильсоном в конце XIX в. принципа разграничения государственной деятельности на политическую и административную. Он считал, что государство выполняет две базовые функции: политическую, которая состоит в выработке для страны общих направлений развития и общих законов, и административную, которая является приложением этих общих направлений и законов к конкретным людям и ситуациям. По его мнению, отношения между аппаратом, исполняющим законы, и властью, создающей законы, «составляют самую сущность правительственной системы». Поскольку административные функции отличаются от политических, они должны быть деполитизированы.

По сути речь шла о разграничении политики и управления (администрирования), на котором также акцентировал внимание Фрэнк Гуднау в работе «Политика и государственное управление» (1900 г.). Но если его идеи мало чем отличались от вильсоновских, то Карл Шмитт, этот «Гоббс XX века», в ряде работ, в том числе в его знаменитой «Диктатуре» (1921 г.), подвел под это разграничение иные основания. Он обратил внимание на то, что наряду с рутиной управления, которая регулируется положениями права, существует власть, сущность которой проявляется в экстраординарном вмешательстве, нарушающем обычный ход вещей, в том числе и связь событий в области управления. В наибольшей степени это существо власти проявляется в чрезвычайных ситуациях (война, мятеж и т.п.), где действует исключительное право, состоящее в том, что его обладатель в случае необходимости и в интересах сохранения государства, поддержания общественного спокойствия и безопасности может принимать решения, отступая от обычного права. Именно в этом исключительном праве мощь государства проявляется во всей своей полноте. В его понимании изначально полнота власти была возвышающимся над ординарными инстанциями средоточием экстраординарных средств для сохранения государства при разных коллизиях.

Между тем в послевоенный период обозначилась обратная тенденция,

связанная со своего рода реполитизацией управления (администрирования). Речь идет о разграничении публичной администрации (public administration), т.е. совокупности органов публичного управления, норм, регулирующих их деятельность и практики ее осуществления, и публичной политики (public policy), т.е. управленческих процессов от момента возникновения проблемы до получения результата управленческого воздействия — при том, что обе обычно относятся на Западе к политической науке.

Как известно, всемирный симпозиум политической науки под эгидой ЮНЕСКО, состоявшийся в Сан-Франциско в 1949 г., следующим образом определил ее предмет:

1. Политическая теория: а) политическая теория, б) история политических идей.

2. Политические институты: а) конституция, б) центральное правление, в) региональное и местное управление, г) публичное администрирование, д) экономические и социальные функции управления, е) сравнение политических институтов.

3. Партии, группы и общественное мнение: а) политические партии, б) группы и ассоциации, в) участие граждан в управлении и администрировании, г) общественное мнение.

4. Международные отношения: а) международная политика, б) международные организации и администрирование, в) международное право.

Это решение конституировало политическую науку в ее естественной органической целостности, включающей в себя политическую теорию, государствоведение и исследования международных отношений (несмотря на продолжающиеся до сих пор дискуссии по данному вопросу).

Заключение. Таким образом, как вопросы государственной организации и государственного управления, так и вопросы международных отношений (включая международное право) были четко обозначены как неотъемлемые составляющие политической науки, что до некоторой степени восстанавливало нарушенную в начале XX в. аристотелевскую традицию. Показательно, что к политической науке отнесено международное (публичное) право, и это не случайность или недоразумение. Природа международного публичного права в традиционном его понимании действительно принципиально отличается от обычных отраслей права, так как его нормы — не что иное, как продукт политических договоренностей, соблюдаемых до тех пор, пока это отвечает интересам государ-

ства и пока на то есть политическая воля суверенной государственной власти. Очевидно, и в середине XX в. в этом не возникало серьезных сомнений, тогда как в последние десятилетия стимулируются процессы трансформации международного права в мировое, что подтверждается, например, появлением такой отрасли, как право международной ответственности государств. И вот это новое мировое право, если оно будет окончательно сформировано, уже не сможет рассматриваться как отрасль политической науки.

Очевидно, что международные отношения в узком смысле, как отношения прежде всего между государствами, а также между другими политическими «акторами вне суверенитета», не могут не относиться к политической науке, тем более что международная политика, собственно, и представляет собой деятельность по регулированию международных отношений во всех их аспектах, от собственно политических до экономических, правовых, культурных и экологических. В более широком же смысле международные отношения образуют междисциплинарную область научного знания, в которой синтезируются познавательные интересы и результаты познавательной деятельности ученых, представляющих отдельные отрасли научного знания — политическую, экономическую, историческую, юридическую и другие науки (например, социология и психология международных отношений).

В этом контексте возникают вопросы, связанные с тем, как ныне действующий перечень направлений подготовки высшего образования влияет на содержание подготовки по таким направлениям, как Международные отношения и ГМУ. Так, обращает на себя внимание отсутствие такого отдельного направления, как Международные экономические отношения, что создает определенную путаницу, привнося элемент эклектичности в подготовку специалистов по МО. Речь идет о том, что заложенная в нынешней модели вариабельность направления МО препятствует выработке единой и общепонятной модели специалиста, так как допускает существенные «уклоны» на местах в зависимости от научной специализации преподавательского состава профильных кафедр вузов.

Правда, в данном случае степень вариабельности все же ограничивается форматом укрупненной группы «Политические науки и регионоведение», тогда как ситуация с направлением подготовки ГМУ, отнесенным к укрупненной группе «Экономика и управление», резко диссонирует как с происхождением и логикой развития соответствующей области

знания, так и с мировым опытом. А они свидетельствуют о том, что формирование и развитие знаний о государственном управлении происходило либо в рамках политики (политической науки), либо в рамках юридической науки (государственное и полицейское, административное право). И хотя еще К. Маркс отмечал эклектичность подготовки немецких госслужащих, не вызывало сомнений, что ее основа — это знания в области политики и права. Управление государством принципиально отличается от управления малым, средним и даже самым крупным бизнесом, как и от управления некоммерческими организациями. Поэтому оно должно опираться прежде всего на политические и правовые знания, позволяющие понять законы и механизмы функционирования государства, а не на знания общих принципов и методов менеджмента, одинаково применяемые в сельском хозяйстве, здравоохранении и туризме, но не подкрепленные серьезными познаниями в отношении объекта управлении (в данном случае государства).

Литература

1. Паспорт научной специальности 08.00.05 — Экономика и управление народным хозяйством [Электронный ресурс]. URL: http://vak.ed.gov.ru/316 (дата обращения: 14.02.2017).
2. Паспорт научной специальности 23.00.02 — Политические институты, процессы и технологии [Электронный ресурс]. URL: http://vak.ed.gov.ru/316 (дата обращения: 27.03.2017).
3. Паспорт научной специальности 23.00.04 — Политические проблемы международных отношений, глобального и регионального развития [Электронный ресурс]. URL: http://vak.ed.gov.ru/316 (дата обращения: 04.04.2017).
4. Приказ Минобрнауки России от 25.02.2009 г. № 59 «Об утверждении номенклатуры специальностей научных работников» [Электронный ресурс]. URL: http://vak1.ed.gov.ru/ru/docs/?id54=2&i54=1 (дата обращения: 11.02.2017).
5. Приказ Минобрнауки России от 12.09.2013 г. № 1061 «Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования» [Электронный ресурс]. URL: https://rg.ru/2013/11/01/obr-napravlenia-dok.html (дата обращения: 15.04.2017).
6. Приказ МОН РК от 21 июня 2010 года № 317 Об утверждении Перечня соответствия специальностей докторантуры PhD Классификатора специальностей высшего и послевузовского образования Республики Казахстан с Номенклатурой специальностей научных работников [Электронный ресурс]. URL: http://kgu.kz/fzdo/files/perechen_sootvets.pdf
7. Перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти [Электронный ресурс]. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/266–2015-%D0%BF?test=4/UMfPEGznhhgLQ.ZilnD1sVHI4rAs80msh8Ie6 (дата обращения: 10.03.2017).
8. Наказ МОН України від 06.11.2015 № 1151 «Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 року № 266» [Электронный ресурс]. URL: http://old.mon.gov.ua/files/normative/2016–01–18/4636/nmo-1151.pdf (дата обращения: 16.03.2017).

References

1. Nakaz MON Ukrainy vid 06.11.2015 № 1151 «Pro osoblyvosti zaprovadzhennya pereliku haluzej

znan' special'nostei, za yakymy zdijsnyuyet'sya pidgotovka zdobuvachiv vysshoi osvity, zatverdzenoho postanovoyu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 29 kvitnya 2015 roku № 266» / Retrieved from http://old.mon.gov.ua/files/normative/2016–01–18/4636/nmo-1151.pdf

2. Pasport nauchnoi special'nosti 08.00.05 — Ekonomika i upravlenie narodnym hoziaystvom / Retrieved from http://vak.ed.gov.ru/316 (accessed on: 14.02.2017).

3. Perelik haluzei znan' i special'nostei, za yakymy zdijsnyuyet'sya pidgotovka zdobuvachiv vysshoi osvity / Retrieved from http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/266–2015-%D0%BF?test=4/UMfPEGznhhgLQ.ZilnD1sVHI4rAs80msh8Ie6

4. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 12.09.2013 r. № 1061 «Об утверждении перечней special'nostei I napravlenij podgotovki vysshego obrazovaniya» / Retrieved from https://rg.ru/2013/11/01/obr-napravlenia-dok.html

5. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 25.02.2009 r. № 59 «Ob utverzhdenii nomenklatury special'nostei nauchnyh rabotnikov» / Retrieved from http://vak1.ed.gov.ru/ru/docs/?id54=2&i54=1

6. Prikaz MON RK ot 21 iyunya 2010 goda № 317 Ob utverzhdenii Perechnya sootvetstviya special'nostei doktorantury PhD Klassifikatora special'nostei vysshego i poslevuzozskogo obrazovaniya Respubliki Kazahstan s Nomenklaturoi special'nostei nauchnyh rabotnikov / Retrieved from http://kgu.kz/fzdo/files/perechen_sootvets.pdf

7. Pasport nauchnoi special'nosti 23.00.02 — Politicheskiye instituty, processy i tehnologii / Retrieved from http://vak.ed.gov.ru/316

8. Pasport nauchnoi special'nosti 23.00.04 — Politicheskiye problemy mezhdunarodnyh otnoshenii, global'nogo i regional'nogo razvitiya / Retrieved from http://vak.ed.gov.ru/316

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА КОЛЛЕДЖА КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ю. В. Своротова

Педагог-психолог, ГБПОУ ПК № 18
E-mail: svorotovajulia@mail.ru

Подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности — актуальная проблема современной педагогики. В статье обосновывается необходимость создания в педагогическом колледже социокультурной среды, направленной на всестороннее развитие и социализацию личности обучающихся. Раскрывается использование в данной сфере понятия «социокультурная среда». Автор представляет опыт по моделированию социокультурной среды колледжа с помощью различных форм работы. Особое внимание уделяется использованию инновационных педагогических технологий. В заключительной части статьи подводятся итоги работы на основе сочинений-отзывов студентов.

Ключевые слова: *социокультурная среда, педагог, студент, педагогический колледж, учебно-профессиональная деятельность.*

Современная социально-педагогическая ситуация отражает изменения в социокультурной и экономической сферах, произошедшие в нашей стране за последнее десятилетие. Один из аспектов этих изменений — бóльшая, в сравнении с предшествующим периодом, вариативность и меньшая устойчивость социальных норм, правил, признаваемых ценностей. Новая социокультурная ситуация

Как цитировать статью: Своротова Ю. В. Социокультурная среда колледжа как средство подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т.1, № 3 (39). С. 127–140.

предъявляет серьезные требования к подготовке педагогических кадров. Обществу нужны педагоги творческие, способные к постоянному развитию, к нестандартным трудовым действиям, умеющие сочетать в своей деятельности достижения современной науки и педагогической практики.

Новые ориентиры в подготовке будущих учителей к профессиональной деятельности отражены в положениях современных государственных документов федерального и регионального уровней. Так, в Национальной доктрине развития образования в РФ до 2025 года говорится о необходимости формирования у молодежи навыков самообразования и самореализации личности, подготовки специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности [4]. Приоритетный национальный проект «Образование» призывает обеспечить условия для реализации инновационного потенциала российской молодежи. Выявление и сопровождение талантливой, способной молодежи рассматривается в перспективе как важнейший фактор и ресурс развития общества [5]. В проекте «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года» отмечается необходимость достижения качественных изменений в системе воспитания, направленных на обеспечение таких личностных результатов, как мотивация к непрерывному личностному росту, коммуникативные и другие социально значимые способности, умения и навыки, обеспечивающие социальное становление личности, успешную самореализацию в жизни, обществе и профессии [6]. В государственной программе РФ «Развитие образования» на 2013–2020 годы указывается, что молодежь обладает тем уровнем мобильности, интеллектуальной активности и здоровья, который выгодно отличает ее от других групп населения, и подчеркивается необходимость создания условий и возможностей для успешной социализации и эффективной самореализации молодежи, для развития ее потенциала в интересах России [3].

Таким образом, основополагающая цель современного профессионального образовательного учреждения — подготовка педагогов с высоким уровнем социальной компетентности, адаптации, инициативности и мобильности, которые не просто приспосабливаются к существующей реальности, а стремятся к достижению успеха, к изменению объективного положения вещей не только в частной, но и в социальной жизни, т.е. стремятся быть субъектами своей жизни, обеспечивая тем самым личностный и социальный прогресс. Люди, стремящиеся к результатам

и достигающие их, составляют необходимый ресурс развития общества. Поэтому проблема создания в образовательной организации среды, способствующей профессиональному становлению будущих педагогов, является одной из ключевых для развития отечественного образования.

Важную роль в решении данной проблемы должна сыграть система среднего профессионального педагогического образования. Педагогические колледжи дают возможность получить профессиональное образование юношам и девушкам после получения основного общего образования. В том числе тем учащимся, которые имеют некоторые трудности обучения в школе (что создает значительные препятствия для поступления в высшие учебные заведения), но испытывают тяготение к педагогической деятельности. Поэтому для педагогического колледжа особенно важно создать такую среду, которая поможет в перспективе определить успешность жизненного пути студентов и в будущем — специалистов.

В Федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования для педагогических специальностей отмечается необходимость создания социокультурной среды, направленной на всестороннее развитие и социализацию личности обучающихся [9].

Феномен «социокультурная среда» стал объектом активного изучения исследователей только в конце XX в., и единого определения данного понятия на данный момент не сформировалось.

В толковом словаре русского языка среда трактуется как «совокупность природных или социальных условий, в которых протекает развитие и деятельность человеческого общества» [8]. Человек формируется и развивается как личность только в социуме, в системе отношений, составляющих социокультурную среду. Поэтому среда выступает решающим условием развития личности.

О необходимости создания благоприятной среды для успешного развития личности заявил Ж.-Ж. Руссо в романе «Эмиль, или О воспитании» и отметил, что воспитывающим воздействием служит природа (природная среда), общество (социальная среда) и опыт человеческих отношений (социокультурная среда) [7]. Идею создания заботливой среды в образовательном учреждении поддерживал А. С. Макаренко, утверждавший, что воспитание личности невозможно без сотрудничества и взаимопомощи друг другу. Я. Корчак рассматривал среду воспитания подрастающего поколения как сферу свободного творчества, самовос-

питания и жизненной активности. Т. е. задача педагога колледжа — создать условия для принятия студентами значимых идей и ценностей выбранной профессии, для их продуктивного общения, сотрудничества и взаимопомощи.

Н. Б. Крылова определяет социокультурную среду как «конкурентное, непосредственно данное человеку социальное пространство, посредством которого он активно включается в культурные связи общества и где он приобретает первый опыт самостоятельной культурной деятельности. Это совокупность различных условий его жизни и социального поведения; среда его меняющихся интересов; его случайные и глубинные взаимодействия с другими людьми; конкретное природное, вещное и предметное окружение, представленное как открытая к взаимодействию часть социума» [2]. В связи с таким широким пониманием социокультурной среды обратимся к взглядам Л. И. Михайловой. Она выделила три уровня социализации и отметила отличия характеристик социокультурной среды на каждом из них:

— первый уровень социализации охватывает общество в целом, ценности, культурно-исторический опыт и т.д.;

— второй уровень включает жизненные условия, непосредственно связанные с близким окружением человека, национально-этнические, региональные и семейные особенности его жизни;

— третий уровень отражает собственно жизненный опыт, основанный на реальном включении индивида в разные виды деятельности. Под влиянием жизненного опыта и социокультурной ориентации и происходит самоопределение личности, саморазвитие, самореализация, выбор жизненных перспектив.

В связи с этим под социокультурной средой педагогического колледжа мы понимаем пространство совместной жизнедеятельности студентов и педагогов образовательного учреждения, построенное на основе единого интереса к педагогической деятельности, ценности профессии педагога и достижения значимых результатов в учебно-профессиональной деятельности и сотрудничестве.

Конечно, социокультурная среда образовательной организации имеет свою специфику в соответствии с задачами, которые она выполняет, и связана с будущей профессиональной деятельностью студентов. Педагогический колледж выступает как агент социализации, профессионализации, транслирующий нормы и ценности в студенческую среду,

тем самым позволяя обучающимся приобрести новый социальный опыт и сформировать новые компетенции в деятельности, связанной с выбранной профессией. Следовательно, социокультурную среду образовательной организации следует рассматривать как совокупность специально созданных в ней социальных, педагогических и психологических условий, необходимых для формирования личности студента как будущего профессионала.

Социокультурная среда колледжа становится связующим звеном профессионального и личностного становления студентов, обеспечивая благоприятные условия для их самопознания (при поддержке значимых других), самореализации (на фоне значимых других), самоопределения (среди значимых других), самоидентификации (со значимыми другими). В студенческом возрасте происходят самые важные преобразования для профессионального и личностного становления молодых людей: становление идентичности, актуализация процессов самоопределения и самореализации, развитие рефлексии, выстраивание взаимоотношений с окружающими людьми. Таким образом, социокультурная среда образовательного учреждения создает условия, в которых в различных формах реализуется ведущая деятельность юношеского возраста — учебно-профессиональная (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, А. Н. Леонтьев) — и решаются основные задачи данного возрастного периода.

Рассматривая специфику социокультурной среды колледжа, выполняющей обучающую и воспитывающую функции, следует отметить следующие ее характеристики: деятельностную (наличие совместной деятельности субъектов среды), коммуникативную (проявление социально-психологической системы связей и отношений), рефлексивную (организация рефлексивной деятельности), ценностно-смысловую (единые нормы, цели, ценности, смыслы общения и взаимодействия).

Влияние среды исключает непосредственное давление на личность, а представляет собой развивающую направленность факторов. С одной стороны, социокультурная среда рассматривается как условие формирования и развития личности, с другой стороны, она предполагает деятельностную активность человека по выстраиванию своего жизненного пространства, в частности профессионального.

В образовательном учреждении социокультурная среда проявляется как сеть взаимосвязанных педагогических событий, механизмом создания которых становится совместная деятельность педагогов и студен-

тов. В создании социокультурной среды колледжа принимают участие и педагоги через проектирование различными средствами и методами учебной и внеурочной деятельности в колледже, и студенты, становясь активными участниками этой деятельности. Такой подход обеспечивает преемственность учебной и внеурочной деятельности, что способствует появлению единого образовательного пространства в колледже. А переход к активному формату обучения задает начало формированию модели подобной профессиональной деятельности у студента, которую он будет транслировать в самостоятельной деятельности, в образовательной организации, где будет работать.

В педагогическом колледже № 18 города Москвы накоплен значительный опыт по моделированию социокультурной среды с помощью следующих форм работы: мастер-классов, тренингов, сборов, творческих выставок, проектной и волонтерской деятельности. Такая деятельность отражает актуальные направления работы педагогического колледжа и эффективно обеспечивает удовлетворение потребности студентов и педагогов в совместной деятельности.

В качестве примера рассмотрим особенности организации некоторых учебно-воспитательных событий. Отметим, что учебно-воспитательные мероприятия мы характеризуем как события. Данные мероприятия представляют собой яркие, нерядовые встречи студентов и педагогов в процессе повседневного образовательного процесса. Студенты принимают участие в организации и проведении этих мероприятий, часто выступают с собственной инициативой и предложениями. Ценность этих событий для них выражается в получении опыта открытого, доверительного взаимодействия, сотрудничества с педагогами, самореализации, в открытии нового знания о себе и других. Осмысление этих результатов происходит в процессе рефлексии, примеры рассуждений студентов приводятся при подведении итогов.

В течение учебного года для студентов проводятся психолого-педагогические тренинги. Мы разделяем точку зрения С. Гладышева, что тренинг — это особый метод, который позволяет участникам учиться на собственном опыте в настоящий момент в специально созданной благоприятной среде, где каждый может осознать плюсы и минусы своих личностных качеств [1]. Тематика тренингов отличается на разных курсах и призвана решать наиболее актуальные вопросы на каждой ступени обучения. Так, для студентов первого курса важным является

адаптация к условиям обучения в колледже, налаживание субъект-субъектных взаимоотношений с однокурсниками и педагогами, вовлечение в жизнедеятельность учреждения, приобщение к ценностям и смыслам профессиональной деятельности. Тематика тренингов в данный период следующая: «Веревочные курсы» (тренинг командообразования), «Вместе — мы команда», «Школа общения».

Следует отметить, что нет четких ограничений для посещения студентами тренинговых занятий. Участие в подобных мероприятиях добровольное. Студенты могут самостоятельно выбирать темы, к которым у них в настоящий момент есть наибольший интерес.

Важным событием в жизнедеятельности колледжа является организация и проведение выездного лагеря «Школа лидеров». «Школа лидеров» традиционно проводится на базе отдыха в Московской области на протяжении двух с половиной дней. За четыре года в «Школе лидеров» приняли участие более 200 студентов 1–4 курсов.

К подготовке программы привлекаются педагог-психолог, педагог-организатор, преподаватели физической культуры, спецдисциплин и студенты 3–4 курсов, уже принимавшие участие в подобном мероприятии. Программа «Школы лидеров» имеет социально-педагогическую направленность, ее цели — создание благоприятных условий для развития профессиональных и личностных качеств, реализации творческого потенциала студентов через активное включение в разные виды деятельности.

Участие в «Школе лидеров» добровольное, и поскольку количество мест ограничено, возникает конкурс. Из студентов, выразивших желание принять участие в выезде, приглашение получают наиболее инициативные и принимающие активное участие в жизни колледжа.

Для обеспечения эмоциональной и деятельностной включенности студентов в сотрудничество для каждого выезда готовится насыщенная программа, включающая комплекс тренингов, цикл бесед, мастер-классов, деловых игр и вовлечение в проектную деятельность. Программа «Школы лидеров» обычно включает несколько блоков: блок знаний, блок общения, блок взаимодействия и спортивный блок. Преподаватели не выступают в роли руководителей программы, а принимают на себя роль консультантов, оказывая содействие в создании продуктивного пространства для взаимодействия, творчества и деятельности студентов, непосредственно включаясь в происходящее.

По приезду на базу отдыха участники разбиваются на команды, совместно обсуждают и принимают правила поведения в «Школе лидеров», проводят игровой комплекс на знакомство членов команд друг с другом. Таким образом создается ситуация успеха для участников, которая позволяет ощутить атмосферу взаимопомощи, поверить в свои силы, получить положительные эмоции и включиться в совместную деятельность. На протяжении двух с половиной дней взаимодействие участников очень насыщено значимыми делами разной направленности (интеллектуальные, творческие, спортивные, социально значимые и др.), также они получают возможность побывать в разных ролях (организатора, исполнителя, зрителя). Это позволяет поддерживать состояние общности, подпитывает участников общими переживаниями, эмоциональной заразительностью, чувством духовной близости.

Каждый выезд имеет свою смысловую идею, которая определяется на предварительной встрече участников. Например, в разные годы «Школа лидеров» посвящалась следующим темам: «Движение — это жизнь», «Студенческий актив», «Формула успеха», «Искусство кино» (посвящена Году кино в России). Результатом «Школы лидера» становятся проекты студенческой инициативы, которые являются логическим завершением приобретенных участниками знаний и умений, нового опыта. Некоторые проекты получили свое продолжение и были реализованы в образовательном пространстве колледжа, такие как марафон «День лидера», спортивно-развлекательная программа «Мы — за здоровый образ жизни!».

Новой формой работы в образовательном процессе нашего колледжа стал сбор студентов и педагогов. Сбор — это день-погружение, когда проявляется ситуация творческого взаимодействия участников в организации совместной жизни, в результате которой складывается своеобразная и неповторимая общность обучающихся и педагогов, заключающая в себе мощный воспитательный потенциал. Эта идея первоначально была реализована В. А. Караковским в виде коммунарских сборов и нашла свое отражение в работах И. Ю. Шустовой [10].

Время сбора максимально насыщено делами, требующими коллективного, группового и индивидуального участия. Набор дел неслучаен и соответствует тематике сбора. Цель сбора: активизация студентов для самоопределения и самосовершенствования на пути профессионального становления. В сбор включены разнообразные формы деятельности:

тренинг на знакомство, игры на взаимодействие и развитие коммуникативных навыков, презентация групповых работ, творческие мастер-классы, дискуссии и обсуждения, рефлексивные паузы. Насыщенность дня, его событийный характер (выход из повседневного), эмоциональное единение, открытые, личностно значимые общение и деятельность, индивидуальная и групповая рефлексия создают условия для погружения всех участников в единое ценностно-смысловое пространство учебно-профессиональной общности.

Студентам предоставляется большая самостоятельность и возможность выбора, составы групп постоянно меняются в течение дня. В процессе сбора отслеживается настроение участников и их активность, что позволяет варьировать выбор и последовательность форм. Для анализа и осмысления происходящего на каждом этапе сбора проводятся рефлексивные паузы. Ответы студентов свидетельствуют о достаточно глубокой рефлексии ими себя и произошедшего в течение сбора. Участники сбора отмечают ценность такого неформального общения друг с другом и педагогами, сообщают, что почувствовали равенство и сплоченность, смогли попробовать себя в новой роли, преодолели себя и испытали положительные эмоции. Студенты отмечали, что сбор помог осознать, что от них зависит их будущее. В ходе совместных обсуждений участники пришли к выводу, что «будущее — это не абстрактное понятие, а результат усилий каждого человека».

Сбор проводится один раз в год, занимает малую часть в общеколледжных мероприятиях, но участники живут им, помнят о нем в течение года, выражают желание снова принять участие в подобном мероприятии, некоторые даже в роли организатора.

Значимой формой деятельности в колледже является проектная деятельность. В педагогическом колледже № 18 создана целая система стимулирования реализации студенческих проектов: методическая служба проводит обучающие семинары для педагогов, конкурсы проектов среди студентов колледжа, организует участие в окружных, городских и всероссийских конкурсах проектов. Проектная деятельность акцентирует внимание на предметном содержании обучения, инновационных способах реализации проектов и их практической значимости в профессиональной деятельности.

Направление и тему проекта студенты выбирают самостоятельно, исходя из своих профессиональных интересов. Работа над проектом

позволяет обучающимся познакомиться с новой сферой педагогических знаний, получить опыт практической деятельности, т.к. проект всегда предполагает его практическую реализацию в колледже или на практике. Так информация воспринимается студентами как «живые знания», наполненные смыслом, понятным им, приобретающим для них личностное значение. Работа над проектом организуется в группе, участники собираются вместе, договариваются и распределяют между собой функции, что позволяет совершенствовать коммуникативные навыки, переживать общие эмоции, создавая атмосферу эмоционального принятия и признания. Важную роль в организации проектной деятельности студентов играет педагог. Он выступает не в роли научного руководителя, а в роли инструктора, организатора деятельности и активности студентов, поддерживая при этом субъект-субъектное взаимодействие с ними.

Итогом проекта является создание продукта. Например, студенты под руководством автора подготовили кукольный спектакль для детей о ценности здоровья, интерактивный урок для школьников и студентов «Мат — не наш формат», информационные буклеты «Дыши свободно!», комплекс игр для активных перемен «Отдыхаем с пользой» и др. Важный этап работы — презентация продукта и защита участниками своего проекта. Это позволяет студентам самореализоваться, осознать результаты своей деятельности и ценность достижения успеха.

Одним из значимых направлений по воспитанию студентов в колледже является реализация волонтерской деятельности. Волонтерство — это форма гражданского участия в различных видах деятельности, и поскольку наши участники уже определились со своими профессиональными интересами, волонтерская детальность в колледже строится на решении актуальных социально-педагогических проблем.

Волонтерское движение в колледже реализуется с 2014 года, инициативную группу участников составляют 54 студента и 3 педагога. По мере необходимости для реализации различных мероприятий и акций привлекаются и другие участники образовательного процесса. Волонтерское движение объединило людей небезразличных, способных проявлять сострадание и отзывчивость.

За два года студенты и педагоги организовали благотворительную акцию для детей, находящихся на длительном лечении в больницах, провели благотворительный праздник для детей «Весна идет», орга-

низовали фотовыставку «Спешите делать добро!». Для мотивации студентов на добрые поступки и привлечения волонтеров подготовили информационные буклеты «Дари добро», видеоролики и презентации о добре, которые демонстрируются в холлах колледжа. Для студентов и учащихся школ были проведены классные часы о доброте, а в день проявления доброты (17 февраля) — акции «День добрых дел».

Промежуточным итогом волонтерского движения стала инициатива студентов рассказать об уже совершенных добрых поступках. Так родилась идея создания книги «Мир добрых сердец», которая собрала в себе истории помощи пожилым, знакомым и незнакомым людям, детям, а также беззащитным животным. От участников поступило предложение подготовить по мотивам созданной книги праздник доброты для воспитанников детских садов и детей, находящихся на лечении в больницах. Таким образом, волонтерское движение активно поддерживается студентами и развивается.

Примером события, созданного благодаря инициативе студентов, является выставка творческих работ «Мир моих увлечений». В первой выставке приняли участие 34 студента и 6 педагогов. Выставка вызвала большой интерес. Теперь это традиционное мероприятие, которое проводится ежегодно (с 2013 года). За период проведения в выставках приняли участие уже более 150 студентов и педагогов, представлены творческие работы, выполненные в разнообразных техниках: оригами, живопись, бисероплетение, вышивка, валяние из шерсти, выжигание, резьба по дереву и т.д. С каждым годом работы участников становятся более сложными и оригинальными. Педагоги и студенты стремятся освоить новые формы творчества для того, чтобы продемонстрировать их на выставке и удивить друг друга. Каждый год студенты и педагоги привлекают новых участников.

Посетителями выставки становятся студенты, преподаватели и сотрудники колледжа, которым предлагается проголосовать за лучшие работы. Также они имеют возможность принять участие в творческих мастер-классах (например, изонить, оригами, валяние из шерсти), которые проводят сами студенты. Свои впечатления посетители и участники оформляют на символических бабочках, которые размещаются на стенах аудитории в творческом формате.

Проведение подобных мероприятий позволяет объединить творчески ориентированных студентов. Для будущих педагогов это представляет

особую ценность, т.к. творческий характер деятельности помогает самореализоваться в профессии, добиться более высоких результатов. Участники получают возможность пообщаться с единомышленниками, обменяться опытом, оценить свои возможности и сравнить их с другими, получить положительные эмоции. Определение лучших работ по итогам выставки создает условия для самореализации студентов в реальном значимом деле.

Важном этапом профессионального становления является возможность студентов 3–4 курсов самостоятельно проводить мастер-классы в рамках различных мероприятий в колледже, например психолого-педагогической олимпиады, марафона «День лидера», Дня открытых дверей, предметных недель. Под мастер-классом мы понимаем особую форму учебного занятия, которая основана на практических действиях — демонстрации творческого решения определенной познавательной и проблемной задачи. Подготовка мастер-класса студентом проходит при поддержке педагога, через совместную деятельность, сотрудничество. Участниками мастер-классов обычно становятся школьники и студенты младших курсов. Например, при поддержке автора студенты подготовили следующие мастер-классы: «Секреты общения», «Зарядка для интеллекта», «Дорога к успеху», «Лидер — он какой?», «Жизнь в удовольствие», «Плечом к плечу», «Классное ориентирование» и др. Возможность самостоятельной деятельности способствует проявлению собственного индивидуального стиля студентов в профессиональной деятельности.

В период с 2012-го по 2016 год активными участниками внеурочной деятельности в колледже стали 436 студентов 1–4 курсов, обучающиеся по специальностям «Дошкольное образование», «Преподавание в начальных классах», «Физическая культура», «Адаптивная физическая культура».

Продуктивными для анализа результатов проведенной работы являются отрывки из сочинений — отзывов студентов по итогам мероприятий. Всего было обработано более 800 работ студентов. Мы сгруппировали высказывания и обработали их методом анализа содержания. Студенты получили следующий опыт, исходя из их отзывов:

1. мотивационно-ценностный опыт: «мне поможет этот в будущей профессиональной деятельности», «я поняла, что смогу стать хорошим педагогом», «я поняла, чего хочу в жизни и буду этого добиваться» и др.
2. когнитивный опыт: «я узнала, каким должен быть успешный

педагог», «я узнала психологические особенности детей» и др.

3. деятельностный опыт: «я научилась преодолевать трудности и страхи», «я научилась организовывать деятельность других» и др.
4. коммуникативный опыт: «я научилась работать в команде», «я стала уверенней в себе», «мне стало легче вступать в общение с окружающими» и др.
5. эмоциональный опыт: «я почувствовала радость и удовлетворение», «было интересно» и др.
6. рефлексивный опыт: «я никогда не задумывалась о внутренней стороне работы педагога, оказывается, это сложно, но интересно», «мне кажется, я смогла открыть в себе новые страницы и прочитать как книгу» и др.

Таким образом, социокультурная среда колледжа предстает как организация и проживание педагогами и студентами разнообразной совместной деятельности, которая выстроена на основе учебно-профессионального сотрудничества. В результате в колледже возникают неформальные эмоционально-психологические связи и отношения между педагогами и студентами, их учебно-профессиональная общность. Благоприятная атмосфера влияет на обучающихся, их восприятие мира и отношение к нему, определяет образ жизни, под влиянием которого студенты реализуются в жизни, в частности в профессии. Такая социокультурная среда актуализирует у студентов внутренний мотив профессионального продвижения; задает культурные образцы, нормы и ценности профессиональной деятельности, общечеловеческих отношений; у студентов появляется значимый опыт учебно-профессиональной и личной профессиональной деятельности.

Литература

1. *Гладышев С.* Как вести себя на тренинге? // Обучение & карьера. 2005. № 35. С. 70.
2. *Крылова Н. Б.* Культурология образования. М. : Народное образование, 2000. 272 с.
3. Постановление Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. № 295 г. Москва «Об утверждении государственной программы Российской Федерации „Развитие образования“ на 2013–2020 годы» [Электронный ресурс] // Российская газета [сайт]. Режим доступа: https://rg.ru/2014/04/24/obrazovanie-site-dok.html (дата обращения: 10.11.2016).
4. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751 г. Москва «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Российская газета [сайт]. Режим доступа: https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html (дата обращения: 13.01.2017).
5. Приоритетный национальный проект «Образование» [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации [сайт]. Режим доступа: http://минобрнауки.рф/ (дата обращения: 22.05.2016).

6. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс] // Российская газета [сайт]. Режим доступа: https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html (дата обращения: 26.12.2016).

7. *Руссо Ж.-Ж.* Педагогические сочинения: в 2 т. М., 1981. Т. 1.

8. *Ушаков Д. Н.* Толковый словарь русского языка: соч. в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. М. 2000. 462 с.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования [Электронный ресурс] // Информационно-правовое обеспечение [сайт]. Режим доступа: http://base.garant.ru/70810642/ (дата обращения: 16.12.2016).

10. *Шустова И. Ю.* Фактор детско-взрослой общности в воспитании и развитии субъектности юношества: дисс. … док. пед. наук. М., 2009. 424 с.

References

1. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart srednego professional'nogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs] // Informatsionno-pravovoe obespechenie [web-sayt]. <http://base.garant.ru/70810642/> (data obrashcheniya: 16.12.2016).

2. *Gladyshev S.* Kak vesti sebya na treninge? / S. Gladyshev // Obuchenie & kar'era. 2005. № 35. s.70.

3. *Krylova N. B.* Kul'turologiya obrazovaniya. M.: Narodnoe obrazovanie, 2000. 272 s.

4. Postanovlenie Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 15 aprelya 2014 g. N295 g. Moskva "Ob utverzhdenii gosudarstvennoy programmy Rossiyskoy Federatsii "Razvitie obrazovaniya" na 2013–2020 gody" [Elektronnyy resurs] // Rossiyskaya gazeta [web-sayt]. <https://rg.ru/2014/04/24/obrazovanie-site-dok.html> (data obrashcheniya: 10.11.2016).

5. Postanovlenie Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 4 oktyabrya 2000 g. N751 g. Moskva «O natsional'noy doktrine obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii» [Elektronnyy resurs] // Rossiyskaya gazeta [web-sayt]. <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (data obrashcheniya: 13.01.2017).

6. Prioritetnyy natsional'nyy proekt «Obrazovanie» [Elektronnyy resurs] // Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii [web-sayt]. <http://minobrnauki.rf/> (data obrashcheniya: 22.05.2016).

7. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 29 maya 2015 g. N996-r g. Moskva "Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda" [Elektronnyy resurs] // Rossiyskaya gazeta [web-sayt]. <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (data obrashcheniya: 26.12.2016).

8. Russo Zh.-Zh. Pedagogicheskie sochineniya. V 2 t. T. 1. / ZH.-ZH. Russo. M., 1981.

9. *Shustova I.*YU. Faktor detsko-vzrosloy obshchnosti v vospitanii i razvitii sub"ektnosti yunoshestva: diss. … doktora ped.nauk: Moskva, 2009. 424 s.

10. *Ushakov D. N.* Tolkovyy slovar' russkogo yazyka: v 4 t. / Pod red. D. N. Ushakova. M., 2000. 462 s.

ЭВОЛЮЦИЯ ЛЮТЕРОВСКОЙ КАРТИНЫ МИРА И ЕЕ РОЛЬ В РЕЛИГИОЗНОМ ПРОСВЕЩЕНИИ: ОТ ВСЕОБЩЕГО СВЯЩЕНСТВА К КРАТКОМУ КАТЕХИЗИСУ[1]

М. А. Полякова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории, Калужский филиал ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)»
E-mail: mail@bmstu-kaluga.ru; mariap71@rambler.ru

Вступление. Статья посвящена анализу картины мира родоначальника Реформации Мартина Лютера. Для него единственным источником веры было Слово Божье, выраженное через Священное Писание. Поэтому особое значение Лютер придавал языкам, на которых оно было написано (древнееврейский, древнегреческий) и на которых использовалось (латинский, немецкий). Тем самым можно говорить собственно о религиозно-языковой картине мира, отраженной в произведениях реформатора.

Основная часть. Наиболее показательным сочинением Лютера, с точки зрения отражения его картины мира, является комплекс катехизисов, особое место среди которых занимает Краткий катехизис — ясное и доступное пособие по основам веры. Этот катехизис использовался в практике обучения, как дома (отцом семейства), так и в приходе (пастором) и в школе (учителем). В то же время катехизис представляет собой экспозицию спасения верующего человека, что также отражает лютеровскую картину мира. Краткий катехизис является зрелым произведением реформатора, неким итогом эволюции его мировоззрения, идущим еще с начала Реформации (идея всеобщего священства).

Заключение. Тем самым автор статьи при-

[1] Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ 15–06–10121а

Как цитировать статью: Полякова М. А. Эволюция лютеровской картины мира и ее роль в религиозном просвещении: от всеобщего священства к Краткому катехизису // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 3 (39). С. 141–153.

ходит к выводу, что Краткий катехизис Лютера, представляя собой пошаговую экспозицию обучения христианина в вопросах веры, является самым популярным произведением реформатора. Массовому распространению лютеровского катехизиса, а значит, и его картины мира, способствовало быстро развивающееся книгопечатание. То, что Краткий катехизис предназначался именно детской аудитории, говорит о том, насколько большое значение Лютер придавал образованию.

Ключевые слова: *картина мира, всеобщее священство, Краткий катехизис, проповедь, Священное писание, призвание.*

Вступление

В настоящее время педагогическая наука становится полем активного «внедрения» таких терминов, как *парадигма* (παράδειγμα), *дискурс* (*discours*) и *картина мира* (*das Weltbild*), хотя далеко не всякий специалист в области педагогики осознает их этимологические корни. Термин *картина мира* как «…система интуитивных, полуинтуитивных представлений о реальности» [1, с. 149] является наиболее сложной и многослойной категорией, требующей осмысления в силу широких возможностей психологической, лингвистической, социальной и историко-педагогической интерпретаций.

Роль языка в распространении культуры и образования, формирования *картины мира*, социального и религиозного «я» во многом предвосхитил Мартин Лютер (1483–1546). По его мнению, «Языки — это ножны, в которых хранится меч Духа. Они — ларец, в котором переносится это сокровище. Они — сосуд, вмещающий этот напиток. Они — хранилище, где лежит эта пища» [7, с. 103]. Для Лютера владение древними языками (латинским, древнегреческим и древнееврейским) важно именно с точки зрения понимания Божьего слова без посредников [7, с. 102]. Причину многих современных ему несчастий он видел в пренебрежении древними языками, а в их изучении — спасение. Теория спасения в понимании реформатора непосредственно связана с «языковой парадигмой» и, по существу, образует основу его собственной *картины мира*, основанной на учении об оправдании верой, и идеи всеобщего священства, которое делало ответственным за спасение души самого человека.

Основная часть

Мысль о всеобщем священстве (*Priestertum aller Getauften*), впервые прозвучавшая еще в «95 Тезисах» (1517), где подвергалась критике

средневековая традиция деления человечества на духовное и светское сословия, была позднее обоснована в сочинении «К христианскому дворянству немецкой нации об исправлении христианства» (1520). В нем реформатор пишет о трех стенах, которые сторонники «Вечного города» Рима воздвигли для своей защиты от настоящих христиан. Первая и вторая стены связаны с проблемой всеобщего священства.

Первая стена касается превосходства духовного сословия над светским. В этой связи Лютер пишет, что «…все христиане принадлежат к духовному сословию, и между ними нет никакого иного различия, кроме только различия должностей» [5, с. 15]. Принадлежность к духовному сословию обусловлена таинством Крещения, которое делает всех людей равными перед Богом. А значит, все христиане суть истинные священники, епископы и папы [5, с. 16], хотя у всех у них разная служба. Это и есть всеобщее священство — организация людей, где каждый, кроме того, что является священником, выполняет еще какое-нибудь дело, занятие, чтобы служить другим людям и быть им полезным.

Лютер сравнивает всех членов человеческого сообщества с единым телом: «…мы все составляем одно тело, но каждый член имеет свое особое дело, которым он должен служить другим» [5, с. 18]. Утверждая так, он подчеркивает значимость каждой отдельной профессии, и светская власть является в его понимании не более чем частью христианского тела.

Однако исполнять свое ремесло люди давно научились или знают — по крайней мере, — как этому научиться, а как общаться с Богом без посредства церкви, они не знают. Лютер считал, что такое общение возможно лишь в том случае, если человек сможет сам познакомиться со Священным Писанием. На это указывают его следующие слова: «…не лучше ли было бы, если бы каждый христианин девяти или десяти лет от роду знал все Святое Евангелие, в котором говорится об его призвании и жизни?» [5, с. 71]. Но препятствием здесь встает вторая стена сторонников Рима (католической церкви), претендующих на истолкование Писания. Исходя из своего первого тезиса, согласно которому все христиане являются священниками, реформатор утверждает, что каждый человек (христианин) может «воспринимать и судить, что истинно или неистинно в вере» [5, с. 21].

Тем самым всеобщее священство представляет собой некую идеализированную модель общества, основанного на четком разделении труда и взаимопомощи, а также на стремлении членов сообщества распознать

Божественный замысел в отношении себя и обрести спасение. Однако Лютер вовсе не был идеалистом.

Подобные отношения делали человека ответственным за свою собственную судьбу. Распознать замысел Бога в отношении себя можно только через выраженное в Священном Писании послание и на основе собственной праведной жизни. Однако для этого надо сделать Слово Божье доступным для людей, научить их услышать его (через проповедь), увидеть его (через чтение), а также соблюдать Божьи законы и установления. Уже с первых шагов лютеровские реформы были направлены на претворение в жизнь этого грандиозного плана. Примечательно, что подготовка Лютером перевода Библии, активное проповедование и толкование отдельных частей Священного Писания, а также его редукция до краткого изложения через создание катехизиса (комментарий 1) идут параллельно, тесно взаимосвязаны и служат общей цели религиозного просвещения населения.

Исследователи Реформации и протестантизма, как правило, отмечают их преимущественно проповеднический характер [15, p. 5–19]. Ф. Феррарио использует для обозначения такой его ориентации термин «практическая теология», который как нельзя лучше отражает суть идеологических изменений, происходивших в эпоху Лютера. Реформатор, предприимчивый и деятельный, большое значение придавал проповеди и именно в процессе проповедования «оттачивал» свои идеи и педагогические навыки, что позволило ему в дальнейшем выработать действительно лаконичную и доступную версию катехизиса, который может рассматриваться как своего рода сумма, итог религиозного и проповеднического опыта [15, p. 6]. Проповедование и катехизация тесно связаны друг с другом, представляют собой «…систематизированную экспозицию истории спасения» [15, p. 6] и отражают эволюцию лютеровской *картины мира*.

Составление Лютером катехизиса имеет свою историю. Задолго до его написания реформатор проповедовал отдельные его части: разъяснял суть десяти Заповедей, Символа веры и Господней молитвы («Отче наш») и тем самым уже в 1517–1518 годах «предсказал метод, который в дальнейшем собирался использовать» [15, p. 6]. Явно для практической деятельности верующих он составил сборник основных молитв (1522) и руководство по проведению обряда крещения (1523). В 1520-е годы Лютер включал в перечень базовых христианских молитв также «Ave

Maria», в дальнейшем исключенную им из текста катехизиса.

До Лютера катехизисы были в основном ориентированы на взрослую аудиторию. Честь создания детской религиозной литературы принадлежит, по-видимому, гуманистам с «Диспутами Эразма» и «чешским братьям» (комментарий 2) с их детским религиозным вопросником (*Kinderfragen*). Проблема религиозного воспитания молодого поколения к началу Реформации уже была обозначена. Но, несомненно, именно Лютер предложил своего рода модель молодежной религиозной литературы, которая явилась в дальнейшем образцом для его последователей, а также и для его оппонентов.

О большом значении, которое реформатор придавал катехизису, свидетельствует тот факт, что, предприняв несколько попыток поручить его написание своим сподвижникам (комментарий 3), он, в конце концов, взялся за дело сам, так как их сочинения отличались, с его точки зрения, известным примитивизмом и чрезмерной нравоучительностью.

Другой причиной, побудившей Лютера к составлению и опубликованию собственного катехизиса, явилась визитация им церковных приходов в Саксонии в 1527 г. В ходе этих инспекторских акций реформатор обнаружил, что большинство мирян «даже понятия никакого не имеют о христианском учении», а «многие пасторы совершенно не способны и не готовы учить» [6, с. 1].

Все это Лютер изложил в своем предисловии к Краткому катехизису (*Kleiner Katechismus*) [14] и определил целью его написания исправление сложившегося положения. Подобные задачи реформатор выдвигает и в предисловии к своему Большому катехизису (*Großer Katechismus*) [13]. В последнем, подчеркивая неспособность и нежелание проповедников и пасторов распространять катехизис, он тем не менее призывает их к исполнению долга и ежедневному повторению основных положений христианства. Кроме проповедников к обучению основам веры призывались отцы семейства, а также имевшие работников и слуг хозяева, подтверждением чему служит указание, предваряющее каждый раздел Краткого катехизиса: «Представлено так просто, как глава семейства должен учить своих домочадцев» (*wie sie ein Hausvater seinem Gesinde einfeltiglich fürhalten sol*). Оно привлекало внимание учителя, подчеркивало доступность материала.

Два варианта лютеровского катехизиса появились в один и тот же год — 1529. *Краткий катехизис* для детей и слуг, которых должны

были обучать прежде всего родители и хозяева. *Большой катехизис* для пасторов и других учителей, явившийся своего рода методическим пособием для постоянно наставлявших в христианском учении, что было новшеством в педагогике.

Первоначально произведения имели другие названия. Краткий катехизис именовался в первом издании *Enchiridion* (комментарий 4) и представлял собой серию таблиц (плакатов), первые три из которых вышли в январе 1529 года, а остальные — в середине марта того же года вместе с переизданием опубликованных раньше [3, с. 105] (комментарий 5). Эти таблицы в целях обучения можно было развешивать на стенах церкви или школы, а также осваивать в кругу семьи [15, p. 10]. В мае 1529 года в Виттенберге Краткий катехизис был опубликован в виде брошюры со Скрижалью (*Haustafel*). Издание было дополнено предисловием автора и иллюстрациями [15, p. 10].

Большой катехизис сначала назывался «немецким» (*Deutscher Katechismus*), что, видимо, по замыслу Лютера должно было подчеркнуть его общенациональный, в известном смысле слова объединительный (для немцев) характер.

Краткий катехизис Лютера получил наибольшую популярность в протестантском мире в силу своей доступности и понятности, так как был составлен с целью разъяснения ключевых положений христианского учения. Катехизис состоит из пяти глав (десять заповедей, Символ веры, молитва Господня, таинства Крещения и Причащения, ежедневные молитвы и наставления), содержащих основы христианского вероучения, изложенные в простой форме. В предисловии Лютер призывает пасторов и проповедников «от всего сердца посвятить себя служению, иметь сострадание к людям, доверившимся им, и помогать в насаждении сего Катехизиса среди людей, особенно молодежи» [6, с. 1–2]. Тем самым он в первую очередь ставит задачу распространения христианского учения, однако не ограничивается только этим. Обосновывая необходимость изучения основ веры, реформатор подчеркивает, что «хотя мы не можем и не должны никого принуждать к вере, все же нам следует настойчиво побуждать людей к познанию того, что считается хорошим, а что плохим у людей, среди которых они живут и хотят жить. Ибо всякий, желающий жить в каком-то городе, должен знать и соблюдать законы этого города, под защитою которых он хочет находиться, независимо от того, является ли он верующим, или же он отъявленный плут и негодяй» [6, с. 2].

В этой формулировке явно прослеживается не только общественная направленность катехизиса и требование к людям соблюдать правила окружающего социума, но и четкое представление Лютером того, как вообще должен *функционировать мир*, в чем состоит справедливый *миропорядок*. Кроме того, здесь реформатор проявляет себя умелым педагогом, способным применять в процессе обучения различные приемы и методы убеждения, направленные прежде всего на священнослужителей, и, через их посредничество, на воспитуемую молодежь.

Вывод этот подтверждается и его дальнейшими рекомендациями по поводу разъяснения катехизиса. В частности, он призывает пасторов «побуждать городские советы и родителей править хорошо и посылать детей в школу, объясняя им, почему они должны делать это и какой ужасный, достойный всяческого проклятия грех они совершают, не делая этого. Ибо этим пренебрежением они опрокидывают и уничтожают как Царство Божие, так и царство мира сего, поступая как самые злейшие враги Бога и людей» [6, с. 2]. Хорошее правление и всеобщее обучение заявлены двумя сторонами одной медали.

Можно сказать, что Краткий катехизис Лютера был призван решить не только проблемы разъяснения основ христианского учения, но и задачи формирования общественно-активной личности, способной нести ответ за свои поступки и перед Богом, и пред людьми, а значит, и перед государством. Реализуется принцип всеобщего священства, который, по Э. Ю. Соловьеву, представляет собой идею «равнодостоинства людей, выраженную на религиозно-теологическом языке» [8, с. 83]. Примечательно также, что, обращаясь к проблемам веры и познания Бога, Лютер каждый раз приходит к мысли о необходимости образования людей, прежде всего молодежи, и об ответственности властей за этот процесс. Таково его видение общественных отношений и, говоря современным языком, он пропагандирует на страницах катехизиса-учебника собственную религиозную и социальную картину мира посредством разъяснения основ христианской веры и экспозиции спасения.

Структура катехизиса позволяет увидеть и понять процесс спасения с точки зрения Лютера. На первое место он намеренно ставит Декалог (Закон Божий), так как считает, что знакомство со Священным Писанием должно начинаться именно с закона. Человек должен знать, что он может и должен делать. В своем предисловии к Краткому катехизису Лютер указывает, каким заповедям при проповедовании христианских прин-

ципов следует уделять больше внимания, разъясняя их тем или иным представителям рода человеческого. Например, Седьмую заповедь, о воровстве, он предлагает наиболее настойчиво разъяснять ремесленникам и торговцам, а также фермерам и слугам, так как — с его точки зрения — в этой среде существует больше нечестности и воровства. Четвертую же заповедь — о почитании родителей — он адресует прежде всего детям и людям малообразованным.

Тем самым Лютер, по существу, дает методические рекомендации действующим или будущим проповедникам в искусстве гомилетики (проповедования), что позволяет видеть в нем не только теолога, но и педагога. Неслучаен, по всей видимости, и тот факт, что примерно в это время была написана «Проповедь о том, что надо посылать детей в школу» (1530), посвященная прежде всего обучению проповедников. Все это говорит о том, насколько большое значение придавал Лютер своему катехизису в деле распространения христианской веры, спасения человека и сохранения существующего общественного порядка.

Декалог, по замыслу реформатора, должен был решить проблему прозрения для человека. Когда же человек осознает, насколько неправедно он жил с точки зрения Закона, ему остается лишь уповать на милость Божью и верить в Него. Поэтому вторая часть катехизиса включает в себя Символ веры — молитвы, которая, по мнению Лютера, доносит до человека слово Божье, так как именно эту молитву впервые произнес Иисус.

Благодарить Бога человек должен также посредством молитвы («Отче наш» — третья часть катехизиса). Разъяснение реформатором господней молитвы также показательно для понимания его *картины мира*. Для Лютера Бог действительно отец (как это, собственно, и следует из названия молитвы), реформатор призывает обращаться к Нему так, «как любимые дети обращаются к своему возлюбленному отцу» (*wie die lieben Kinder ihren lieben Vater bitten sollen*) [6, с. 6]. Каждое прошение к Господу в расшифровке Лютера проникнуто неподдельной любовью и преданностью. По всей видимости, подобное отечески теплое понимание взаимоотношений между Богом и христианами является проявлением все той же идеи всеобщего священства и попыткой устроить религиозный миропорядок как общественный институт без посредства церкви, заменив ее отношениями большой патриархальной семьи.

Кроме традиционных частей реформатор включил в свой катехизис также разъяснение таинств, следуя в этом примеру своего пастора

Иоганна Бугенхагена [10, S. 17], активно этим занимавшегося с 1525 года. Отказавшись от бóльшей части католических таинств, Лютер особое значение придавал двум — Крещению и Причастию. Крещение важно для него именно потому, что благодаря ему люди становятся христианами и, следовательно, получают возможность спасения и участия во всеобщем священстве. Также на спасение и избавление от грехов направлено таинство Святого Причастия. Разъяснение этих таинств имеет своей задачей еще раз обозначить для христиан путь их спасения. Лютер, по существу, разными методами проводит в этих частях катехизиса важную мысль: изучение христианского учения направлено именно на обретение христианином спокойствия и уверенности в том, что посредством веры в слово Божье (через воду или Причастие) возможно обрести вечное спасение. Кроме нравственного содержания этого положения, здесь отчетливо видна реализация дидактического принципа связи обучения с практикой в повседневной жизни христианина, руководствующегося идеями катехизиса.

Далее в Кратком катехизисе Лютера следуют приложения. Первое из них, содержащее ряд молитв (*Gebete*), которым глава семейства должен учить своих домашних, носит скорее прикладной характер. Различные издания катехизиса предлагают неодинаковый набор молитв, но обязательными здесь являются Утренняя молитва (*Morgensegen*), Вечерняя молитва (*Abendsegen*) и застольные молитвы (*Bittgebet vor dem Essen* и *Dankgebet nach dem Essen*). Наличие в катехизисе этого раздела показывает, насколько большое значение Лютер придавал не только массовому обучению основам христианской веры, но и семейному воспитанию. По существу, молитвы, связанные с распорядком дня, служат реализации не только принципа связи обучения с практикой, но и принципа социокультурного характера обучения, потому что они направлены на формирование у молодежи и домочадцев принятого в христианской семье и христианском обществе образа поведения.

Представленная программа должна была приблизить, согласно Лютеру, человека к спасению, которое возможно только посредством безграничной веры в благодать Бога и самореализации себя в мирских делах. В Кратком катехизисе он резюмирует свое представление о человеческом сообществе и «достойных» профессиях (призваниях) в виде некоторых рекомендаций, изложенных в заключительной части «Скрижали об обязанностях» (*Haustafel*). Епископам, пастырям и проповедникам он

советует быть непорочными, целомудренными, честными; мужьям — любить жен и быть с ними благоразумными; женам — подчиняться мужьям; родителям — воспитывать детей в наставлении Господнем; детям — повиноваться родителям [6, с. 13–15]. Всех членов человеческого сообщества он призывает подчиняться мирским властям, которые также являются Божественным установлением. Содержание этого раздела непосредственно связано с пониманием лютеровской концепции призвания человека (*Beruf*) и может рассматриваться как концентрированное изложение его интерпретации социума и отношений внутри последнего.

Заключение

Таким образом, Краткий катехизис Мартина Лютера представляет собой действительно экспозицию пошагового обучения христианина, при этом он включает в себя все необходимые компоненты учебного пособия: теоретическое обоснование с элементами индивидуального участия обучающегося в достижении спасения (Декалог, Символ веры, Отче наш), практику христианской жизни (разъяснение основных таинств и ежедневные молитвы), критерии социального соответствия (Скрижаль) — то, к чему в конечном счете должен прийти христианин в соответствии со своим положением в христианском обществе. Иными словами, в катехизисе совершенно четко прослеживается ход формирования христианской *картины мира* на примере воспитания отдельно взятого человека, воспитания, возможного, однако, только в христианском сообществе.

Краткий катехизис Лютера был и остается одним из самых популярных и издаваемых его произведений. Несомненным подспорьем в деятельности реформаторов благодаря книгопечатанию оказалась возможность преобразования устной проповеди и наставления в печатное слово, в книгу, которая стала также одним из первых учебников в современном понимании этого слова, доступным широким слоям населения [3, с. 13]. Несмотря на то, что культура XVI века оставалась еще преимущественно связанной с устной речью, сам факт тиражирования и массового распространения произведений реформаторов нельзя недооценивать. Книгопечатание во многом способствовало успеху Реформации, явившись своего рода «массмедиа» XVI столетия. Подтверждением этому можно считать хотя бы то, что аналогичные лютеровским выступления против засилья католической церкви и папства (например, в лице

Джона Уиклифа и Яна Гуса) происходили и раньше, однако широкого распространения они не получили.

Роль печатного слова в деле Лютера подтверждается многочисленными изданиями и переизданиями его произведений, начавшимися с первых дней Реформации. Напомним, что те же «95 тезисов» распространились по всем немецким землям в течение нескольких дней, и это убедило самого августинского монаха в том, что его религиозные и политические взгляды актуальны и требуют дальнейшего развития. Практически все проповеди Лютера, разъяснения им десяти заповедей, молитвенники с комментариями записывались его учениками и издавались. В Баварской государственной библиотеке содержится более тысячи полностью оцифрованных работ реформатора, изданных только в период с 1518 по 1600 годы, и подавляющее большинство их составляют проповеди, комментарии к отдельным разделам Библии, толкования десяти заповедей, правила и рекомендации по совершению таинства крещения, катехизисы (на немецком и латинском языках) [12].

Ф. Феррарио подчеркивает роль протестантского священника, помогающего общине читать Священное Писание, и в этой связи оценивает Краткий катехизис Лютера как «одно из наиболее ярких свидетельств теологии, в одно и то же время рафинированной и простой, обращенной напрямую к практике повседневной проповеднической службы» [15, p. 13]. Т. Н. Таценко отмечает, что появление такого учебника (катехизиса) оценивается в протестантской литературе как большое достижение лютеранской школы [9, с. 144]. Сподвижник Лютера, гуманист и реформатор Филипп Меланхтон, уже в 1530 году обосновывая в «Апологии аугсбургского вероисповедания» преимущества лютеранства, в качестве большого недостатка католических школ называл отсутствие у них подобного пособия [9, с. 144].

Существенным моментом является, на наш взгляд, то, что свою религиозную и социальную картину мира Лютер в конечном итоге изложил на страницах учебного пособия (катехизиса), изъяв ее из прокламаций (типа «К христианскому дворянству…») и других программных документов. Он следовал мысли о том, что наиболее прочно и надежно *мировоззренческие парадигмы* закладываются в обучающей форме и скорее всего в детском возрасте — потому Краткий катехизис был адресован прежде всего детям. Всеобщее священство как красивая идея праведного общества трансформировалось и эволюционировало в наставления «Скрижали об

обязанностях», а все остальные части катехизиса направлены именно на формирование, воспитание этого идеального христианского общества.

Комментарии

1. О катехизисе см.: Полякова М. А. Краткий катехизис Мартина Лютера как методическое пособие по воспитанию христианина // Almamater: Вестник высшей школы. 2013. № 6. С. 118–120; Полякова М. А. «Золотое сокровище» детской литературы XVI века: Краткий катехизис Мартина Лютера // Проблемы современного образования. 2014. № 6. С. 38–52.

2. Моравские братья, протестантская деноминация, выросшая из движения гуситов. Организационно религиозная община Чешских братьев оформилась в 1457 под названием «Братское единение» (Unitas fratrum). Единственным авторитетом в вопросах веры, религиозной практики и церковного устройства считали Библию и не признавали Римско-католическую церковь.

3. К моменту создания Лютером Краткого катехизиса у протестантов южных областей Германии был в ходу и использовался в обучении (в том числе и в школах) катехизис швабского реформатора и создателя знаменитого Вюртембергского Церковного (и Школьного) устава Иоганна Бренца.

4. Enchiridion (ἐγχειρίδιον) — в переводе с греч. означает ‘учебник’, ‘руководство’ (что само по себе примечательно). Но также может переводиться как ‘оружие’ (ср.: «Оружие христианского воина» Эразма Роттердамского). Под таким названием Краткий катехизис также фигурирует в более поздних изданиях, однако гораздо реже, чем под своим привычным для нас именем.

5. Наглядное представление об иллюстрированных таблицах дает Веймарское издание катехизиса 1537 года: [11].

Литература

1. *Безрогов В. Г., Куровская Ю. Г.* Обучение грамоте в учебных пособиях по чтению Валентина Икельзамера // Историко-педагогический журнал. 2014. № 4. С. 147–158.
2. *Звегинцев В. А.* История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях. М.: Учпедгиз, 1960. 331 с.
3. *Корзо М.* Украинская и белорусская катехетическая традиция конца XVI–XVIII вв.: становление, эволюция и проблема заимствований. М.: «Канон+», 2007. 672 с.
4. *Куровская Ю. Г., Безрогов В. Г.* Учебники Валентина Икельзамера: когнитивно-лингвистический анализ школьных пособий раннего Нового времени // Вестник ПСТГУ — IV: Педагогика. Психология. 2015. Вып. 1 (36). С. 19–31.
5. *Лютер М.* К христианскому дворянству немецкой нации об исправлении христианства // Мартин Лютер — реформатор, проповедник, педагог / сост. Курило О. В. М.: Издательство РОУ, 1996. С. 12–90.
6. *Лютер М.* Краткий катехизис / пер. К. Комарова. Минск : Фонд «Лютеранское наследие», 1996. 320 с.
7. *Лютер М.* Послание к советникам всех городов земли немецкой. О том, что им надлежит учреждать и поддерживать христианские школы // Мартин Лютер — реформатор, проповедник, педагог / сост. Курило О. В. М.: Издательство РОУ, 1996. С. 91–118.
8. *Соловьев Э. Ю.* Мартин Лютер — выдающийся деятель немецкой и европейской истории // Вопросы истории. 1983. № 10. С. 33–54.
9. *Таценко Т. Н.* Реформация и начальное образование в немецких городах XVI века // Городская культура. Средневековье и начало нового времени / под ред. чл.-кор. АН СССР В. И. Рутенбурга. Л.: Наука, 1986. С. 127–151.
10. Das Leben des Johannes Bugenhagen nebst einem vollständigen Abdruck seiner Braunschweigischen Kirchenordnung vom 1528. Berlin, 1859.
11. Luther Martin. Enchiridion. Der kleine Catechismus für die gemeine pfarherr vnd Prediger.

Wittenberg, 1537 // Digitale Bibliothek — Münchener Digitalisierungszentrum [electronic resource] URL: http://www.digitale-sammlungen.de/index.html?c=suchen&ab= kirchenjrdnung&kl=&l=de (date of access: 16.01.2014).

12. Luther Martin. Parvus catechismus. Norimberga, 1532 // Digitale Bibliothek — Münchener Digitalisierungszentrum [electronic resource] URL: http: (date of access: 18.01.2014).

13. Luther Martin: Der Große Katechismus [electronic resource] URL: http://gutenberg.spiegel.de/buch/der-grosse-katechismus-266/2 (date of access: 07.10.2015).

14. Luther Martin: Kleiner Katechismus [electronic resource] URL: http://gutenberg.spiegel.de/buch/martin-luther-sonstige-texte-270/2 (date of access: 08.10.2015).

15. Lutero Martin. Il Piccolo Catechismo / A cura di Fulvio Ferrario. Torino, 2004. p. 5–19.

References

1. Das Leben des Johannes Bugenhagen nebst einem vollständigen Abdruck seiner Braunschweigischen Kirchenordnung vom 1528. (Berlin, 1859).

2. *Bezrogov V. G.,* Yu. G. Kurovskaja, Obuchenie gramote v uchebnyh posobijah po chteniyu Valentina Ikelzamera (Istoriko-pedagogicheskij jurnal, 2014. 4. 147–158) [In Rus].

3. *Korzo M.,* Ukrainskaja i belorusskaja kateheticheskaja tradizija konza 16–18 vv.: stanovlenie, evolyutija i problema zaimstvovanii ("Kanon+", Moscow, 2007) [In Rus].

4. *Kurovskaja Yu.G.,* V. G. Bezrogov, Uchebniki Valentina Ikelzamera: kognitivno-lingvisticheskij analiz sckolnyh posobij rannego novogo vremeni (Vestnik PSTGU — IV: Pedagogika. Psihologija, 2015. Vip. 1(36). 19–31) [InRus].

5. *Luther M.,* K hristianskomu dvorjanstvu nemezkoj nazii ob ispravlenii hristianstva (Martin Luther — reformator, propovednik, pedagog. Izdatelstvo ROU, Moscow, 1996. 12–90) [In Rus].

6. *Luther M.,* Kratkij katehizis (Minsk, 1996) [In Rus].

7. *Luther M.,* Poslanie k sovetnikam vseh gorodov zemli nemezkoj. O tom, chto im nadlejit uchrejdat' i podedderjivat' hristianskie sckoly (Martin Luther — reformator, propovednik, pedagog. Izdatelstvo ROU, Moscow, 1996. 91–118) [In Rus].

8. Lutero Martin, Il Piccolo Catechismo. (Torino, 2004).

9. Luther Martin, Enchiridion. Der kleine Catechismus für die gemeine pfarherr vnd Prediger. (Wittenberg, 1537. Digitale Bibliothek — Münchener Digitalisierungszentrum [electronic resource] URL: http://www.digitale-sammlungen.de/index.html?c=suchen&ab= kirchenjrdnung&kl=&l=de) (date of access: 16.01.2014).

10. Luther Martin, Parvus catechismus. (Norimberga, 1532. Digitale Bibliothek — Münchener Digitalisierungszentrum [electronic resource] URL: http:) (date of access: 18.01.2014).

11. Luther Martin: Der Große Katechismus ([electronic resource] URL: http://gutenberg.spiegel.de/buch/der-grosse-katechismus-266/2) (date of access: 07.10.2015).

12. Luther Martin: Kleiner Katechismus ([electronic resource] URL: http://gutenberg.spiegel.de/buch/martin-luther-sonstige-texte-270/2) (date of access: 08.10.2015).

13. Soloviev E. Yu., Martin Luther — vydayushijsja dejatel nemezkoj I evropejskoj istorii (Voprosy istorii, 1983, 10. 33–54) [In Rus].

14. *Tazenko T. N.,* Reformazija i nachalnoe obrazovanie v nemezkih gorodah 16 veka (Goroskaja kultura. Srednevekovie i nachalo novogo vremeni. Nauka, Leningrad, 1986. 127–151) [In Rus].

15. *Zveginzev V. A.,* Istorija iazykoznanija 19–20 vekov v ocherkah i izvlechenijah (Uchpedgiz, Moscow, 1960) [In Rus].

Л. А. Черная

Доктор исторических наук, профессор, кафедра теории и истории искусства, МГАХИ им. В. И. Сурикова при Российской академии художеств
E-mail: tchernie@rambler.ru

«АРИФМЕТИКА» ЛЕОНТИЯ МАГНИЦКОГО

Статья посвящена истории составления и издания первого печатного учебника по математике в России. Автор приходит к выводу, что «Арифметика» 1703 г. была начата Леонтием Магницким с целью частного преподавания, а завершена по заказу Петра I для обучения морскому делу учащихся Навигацкой школы, поэтому включала ряд разделов по геометрии, астрономии, навигации и другим предметам. Отдельный интерес представляет подготовка к изданию этой «математической энциклопедии». Выясняется роль помощника автора учебника, будущего типографа Василия Киприанова и др. Анализируются многочисленные прозаические и стихотворные предисловия и иллюстративный материал издания.

Ключевые слова: *история педагогики, наука, арифметика, математическая энциклопедия, первый печатный учебник по математике в России.*

Введение. Как известно, М. В. Ломоносов назвал «Арифметику» Леонтия Магницкого и «Грамматику» Мелетия Смотрицкого своими «вратами учености» [6, с. 10]. Писалась она в самом начале петровских преобразований, использовалась в учебном процессе первого морского учебного заведения России под названием «Школа математических и навигацких наук». Можно предположить, что по «Арифметике» Магницкого обучались сотни и сотни россиян на протяжении более полувека. Выражение «сотни и сотни» отнюдь не этикетное. Действительно, нетрудно подсчитать примерное

Как цитировать статью: Черная Л. А. «Арифметика» Леонтия Магницкого // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, №3 (39). С. 154–166.

число учеников, осваивавших арифметику по Магницкому: в школе, где он преподавал, учились 200 человек [7, с. 293]. Учебник, будучи издан один раз в 1703 году, тем не менее активно использовался вплоть до закрытия школы в 1753 г. За полстолетия только в стенах Навигацкой школы его могли освоить «сотни и сотни». Также надо добавить еще и тех, кто самостоятельно одолевал азы науки математики по данному печатному пособию, ведь автор поставил перед собой цель сделать его настолько доступным, чтобы учение «самому себя» стало возможным. Помимо печатных изданий сохранилась даже рукописная копия «Арифметики» (http://www.ngonb.ru/readers/rare_fund/rukopisi). Эта «математическая энциклопедия», как ее называют исследователи вслед за П. П. Пекарским [8, с. 269], была первой печатной учебной книгой по данному предмету, изданной в России, а ее автор — первым русским профессиональным учителем математики.

Цель статьи — проследить историю создания и публикации первого русского печатного учебника арифметики. Фундамент для выхода «Арифметики» в свет был заложен издательской программой Петра Великого, сложившейся уже во время Великого посольства 1697–1698 гг. В Амстердаме царь поручил переводчику Илье Копиевскому и типографу Яну Тессингу публикацию книг по истории, военному и морскому делу, географии, астрономии и другим наукам и «художествам». В жалованной грамоте царь сформулировал программу изданий на «славенском» и голландском языках: «…европейския, азиатския и америцкия земныя и морския картины и чертежи, и всякие печатныя листы и персоны, и о земных и морских ратных людех, математическия, архитектурския и городостроительныя и иныя художественныя книги… печатать к славе великого государя…и ко общей пользе и прибытку, и ко обучению всяких художеств и ведению…» [2, с. 321]. В 1699–1700 гг. в Амстердаме вышли «Введение краткое во всякую историю по чину историчному от создания мира ясно и совершенно списанное», «Уготование и толкование ясное и зело изрядное краснообразного поверстания кругов небесных», состоявшее из задач по астрономии, «Краткое собрание Льва Миротворца, августейшего греческого кесаря, показующее воинских дел обучение…», «Притчи Эссоповы» на латинском и русском языках. Среди них было и «Краткое и полезное руководение в арифметику», к сожалению, слишком краткое, как мы сказали бы сегодня,— арифметике в нем уделено всего 16

страниц. Доставлять книги из Амстердама в Россию было непросто, выяснение каждого возникающего вопроса требовало большой переписки и времени. Потребности порождают отклик: на Печатном дворе в Москве появляются «Букварь славено-греко-латинский» (1701 г.), «Арифметика» (1703 г.), «Лексикон треязычный» (1704 г.). Сторонники петровских преобразований развивают и частное издание учебной литературы.

Леонтий Магницкий родился в Осташковской слободе на Селигере в семье Теляшиных, но о его жизни с 1669-го по 1699 гг. практически ничего не известно. Исследователи по крохам собирают факты его ранней биографии, по которым можно только сделать лишь отдельные предположения. Его отец Филипп был либо крестьянином, либо купцом, а скорее всего, и тем и другим, как большинство жителей Осташковской слободы. Нет сведений, кто обучил Леонтия чтению и письму, математике с геометрией. Как написал в эпитафии сын автора «Арифметики», отец «наукам учился дивным и неудобвероятным способом» [9, с. 239]. Скорее всего, никакого учебного заведения Магницкий не заканчивал, хотя ряд исследователей считает, что гуманитарным наукам и иностранным языкам Леонтий Теляшин обучался в Славено-греко-латинской академии [8, с. 269; 12, с. 177]. Если все же Магницкий учился в академии, то там он мог освоить греческий и латинский языки, поэтику, риторику, богословие, но никак не математику с геометрией, которые в академии просто не преподавались. Существует гипотеза, что в 1698–1699 гг. Петр I попытался ввести преподавание естественных наук в Славяно-греко-латинской академии, для чего из Англии и Шотландии были приглашены три математика, но им пришлось на протяжении полутора лет до открытия Навигацкой школы заниматься частными уроками [5, с. 79–81].

Первые достоверные сведения об авторе «Арифметики» относятся лишь к февралю 1701 г., когда ему исполнился тридцать один год и он занял должность учителя в только что открывшейся Навигацкой школе [5, с. 70]. Но еще раньше, в 1699-м или 1700 году произошла встреча Леонтия Теляшина с Петром Великим, которая привела к повороту в его судьбе. Содействовал этой встрече, произошедшей в Новгороде Великом, «прибыльщик» А. А. Курбатов, дьяк Оружейной палаты, в доме которого проживал не имевший своего жилья Теляшин. Именно Курбатов послал его к царю с известием «о книге некоторыя», по предположению А. В. Лаврентьева, бывшей первой частью рукописи будущей

«Арифметики» [5, с. 83]. На наш взгляд, если бы речь шла именно о труде Теляшина, то Курбатов так бы и написал, поскольку был прекрасно осведомлен о нем. Под «книгой некоторой», скорее всего, подразумевалось какое-то другое научное, возможно, математическое сочинение, оценку которому и дал Теляшин. Так или иначе, но, по преданию, после встречи с царем Теляшин превратился в Магницкого, поскольку царь сравнил его с магнитом, притягивающим своими познаниями окружающих, как магнит притягивает железо; и с легкой руки царя (а вернее, меткого языка) это прозвание закрепилось и превратилось в фамилию.

Из письма А. А. Курбатова Петру Великому от 22 июня 1701 г. проясняется история написания «Арифметики»: «…просил милости у тебя, великого государя, некоторый иноземец, чтоб ему печатать книги Арифметики, …которую ево книгу брал я к себе и казал искусным во арефметике и геометрии Леонтью Магнитскому с товарыщи…, сказали, что та ево иноземцова книга преведена на славенский диалект зело неисправно, и разуметь невозможно, и дивных вещей в ней нет. И по моему, государь, убогому старанию он, Леонтей, сочиняет у меня в доме с латинских и немецких книг многих от своего учения Арефметику, в которой сказал, что будет изъявление по части о геометрии и навигации. И набело, государь, той книги написано уже в десть мелким писмом добрым 13 тетратей. Видитца, государь, зело искусно и много тое книгу иноземцеву во всем превосходит. Благоволи, государь, тех тетратей посмотреть и повелеть по совершении печатать…» [5, с. 104]. По свидетельству С. М. Соловьева, «право на издание арифметики отнято было у некоего иноземца, потому что Леонтий Магницкий не одобрил книги» [13, с. 304], хотя, как мы видим по источникам, было не одобрено лишь качество ее перевода. Переработка оного, сверка с другими книгами и привела к появлению «Арифметики».

Свое письмо Курбатов написал в июне 1701 г., в то время Леонтий Магницкий уже несколько месяцев работал учителем в созданной Навигацкой школе. Получается, что работу над «Арифметикой» он начал еще до открытия Навигацкой школы, но основную часть своего учебника написал уже будучи в «стенах» данного заведения.

Создание столь сложного и объемного труда, насчитывающего более 600 страниц, потребовало от Леонтия Магницкого концентрации сил, неустанного труда и педагогического мастерства. С 1 февраля 1701 г. по его просьбе ему в помощники был приставлен Василий Онуфриевич

Киприанов, тоже математик-самоучка, ставший «царским билиотекариусом» в Навигацкой школе. Когда Курбатов в своем письме царю упоминал «товарищей» Магницкого, «искусных в арифметике и геометрии», с которыми тот отверг некачественный перевод иноземного учебника по арифметике, дьяк, скорее всего, имел в виду и Василия Киприанова. Об этом человеке и его участии в составлении «Арифметики» стоит сказать особо. Он был типографом, картографом, каллиграфом. Магницким ему было поручено, скорее всего, составление таблиц, рисунков и чертежей (за исключением самых сложных, выполненных граверами Михаилом Дмитриевичем Карновским и Михаилом Павловым Пневским), число которых в учебнике было весьма значительным, а также надзор за «тиснением», т.е. набором текста в типографии, хотя официальную «правку» «Арифметики» осуществлял Федор Поликарпов, о чем есть запись на обороте титульного листа издания. Кроме работы над «Арифметикой» Киприанов известен как составитель «Таблиц логарифмов и синусов, тангенсов, секансов», «Нового способа арифметики феорики или зрительные, сочинен вопросами ради удобнейшего понятия» и других учебных изданий [4, с. 205–228]. В 1705 г. Василий Киприанов создал и возглавил первую в России частную «гражданскую» типографию по изданию гравированных географических карт, атласов, различных математических таблиц. В этой типографии был издан в 1709 г. знаменитый «Брюсов календарь», пользовавшийся огромной популярностью у горожан. «Брюсовым» он назывался потому, что на всех книгах, изданных в Москве с 1706 г., стояла пометка, что они печатаются под надзором Якова Брюса. Автором же этого календаря был не кто иной, как Василий Киприанов. Как и в истории с «Календарем», где заслуги Киприанова все еще не оценены в должной мере, так и в истории с «Арифметикой» его участие в ее составлении, возможно, было гораздо более весомым и значительным, чем принято думать.

Впрочем, и Яков Вилимович Брюс имел некоторое отношение к созданию первой российской «Арифметики». Яков Брюс с детства был приближенным к Петру Великому человеком, начав с участия в потешных войсках, а завершив карьеру командиром всей русской артиллерии и главой Берг-коллегии. Будучи членом Великого посольства, он был оставлен в Лондоне для занятий математикой, а также для перевода книг на русский язык. Вернувшись, был тесно связан с Навигацкой школой, располагавшейся в Сухаревой башне, где у Брюса располагались астро-

номическая обсерватория и место встречи кружка единомышленников, называвшихся в простонародье «чернокнижниками». Брюс способствовал переводу ряда учебников: по геометрии, астрономии, фортификации, артиллерии, географии (изданы в 1708–1725 гг.), составил ряд географических карт. После его смерти осталась богатая научная библиотека, насчитывающая около 1500 томов, а также своя домашняя «кунсткамера» из минералов, древних монет, исторических древностей и природных диковин. Его владение шестью иностранными языками могло сыграть роль при переводе зарубежных математических книг, на базе которых и составлялась «Арифметика» 1703 года.

Тот факт, что учебник был «собран», по словам самого Магницкого в прозаическом предисловии к изданию, «из многих разноязыких книг, греческих, латинских, немецких и старопреводных славенских» (а по его же свидетельству в стихотворном предисловии, еще и «италийских»), говорит не о том, что Магницкий владел всеми этими языками и сам делал переводы необходимых иноязычных источников своего труда. А. В. Лаврентьев, специально изучавший вопрос о владении иностранными языками математиком, пришел к выводу, что он, скорее всего, владел двумя языками — латынью и немецким [5, с. 72–78]. Остальные языки перечислены либо в этикетных целях, как дань литературной традиции, либо подразумеваются не языки, а страны изданий математической литературы. Т. П. Каменева пришла к выводу, что выявить иностранные источники «Арифметики» вообще вряд ли возможно [3, с. 80]. Под рукописными «старопреводными славенскими» источниками своего труда автор мог подразумевать «Геометрию», переведенную весьма тяжеловесно с английского языка еще в 1630-х годах, а также «Книгу рекому по-гречески Арифметека, а по-немецки Алгоризма, а по-русски цифирная счетная мудрость» (рукописную копию XVII века с оригинала XVI века). К этим рукописям можно добавить еще и печатное «Считание удобное», «числительную книжицу», изданную в Верхней типографии Симеона Полоцкого в 1679 г., адресованную «купующим и продающим» [14, с. 51–52].

С переводами иностранных математических изданий мог помочь и непосредственный начальник Магницкого в Навигацкой школе, чьим «помощником» он числился, выпускник Абердинского университета шотландец Генри Фарварсон (Henry Farguharson, ок. 1670–1739), приехавший в Россию в 1698 г. и проживший всю оставшуюся жизнь под

именем Андрея Даниловича. Возможно, он тоже каким-то образом «приложил руку» к сему труду, так как ему было поручено отбирать иностранные книги, необходимые в Навигацкой школе, для перевода их на русский язык. Сам Фарварсон написал несколько математических книг на латинском языке, из которых в русском переводе только две увидели свет в последний год его жизни: «Эвклидовы элементы из двенадцати нефтоновых книг выбранныя и в осмь книг чрез профессора математики Андрея Фарварсона сокращенныя, с латинского на руоссийский язык хирургусом Иваном Сатаровым преложенныя» и «Книжица о сочинении и описании сектора, скал плоскои и гунтерскои со употреблением оных инструментов в решении разных математических проблем».

Таким образом, несколько лиц в той или иной мере помогли Леонтию Магницкому, которому сей труд был поручен персонально. Учебник был жизненно необходим для открывшейся в январе 1701 г. Навигацкой школы. Преподававшиеся там навигация, мореходная астрономия, геодезия и математика в своем фундаменте имели арифметику. Юноши, пришедшие учиться морскому делу в Навигацкую школу, не имели ни одного учебного пособия на русском языке. Этот пробел нужно было восполнить как можно скорее, что и сделал Леонтий Магницкий.

Учебник 1703 года был не только арифметикой, в нем были изложены начатки геометрии, тригонометрии, астрономии, навигации, геодезии, алгебры и других наук, необходимых для морского дела. По сути, это не просто учебник арифметики, а своего рода учебная математическая энциклопедия-задачник на 652 страницах. Книга украшена фронтисписом, заставкой с аллегорическим изображением царицы наук Арифметики, взятой из немецкого издания [16], тремя большими гравюрами, пятью листами таблиц и 64 малыми чертежами. Печать двухцветная, черного и красного цвета; тираж по тем временам удвоенный — 2400 экземпляров.

Заглавие учебника пространно и подробно в соответствии с «чином», то есть с порядком того времени. Приведем титул полностью: «Арифметика, сиречь наука числительная, с разных диалектов на славенский язык переведенная и во едино собрана и на две книги разделена. Ныне же повелением благочестивейшего Великого государя нашего царя и Великого князя Петра Алексеевича всея Великия и Малыя и Белыя России самодержца, при благороднейшем великом государе нашем царевиче и великом князе Алексии Петровиче, в богоспасаемом царствующем великом граде Москве типографским тиснением ради обу-

чения мудролюбивых российских отроков и всякого чина и возраста людей на свет произведена первое в лето от сотворения мира 7211, от рождества же по плоти Бога слова 1703, индикта 11, месяца ианнуария. Сочинися сия книга чрез труды Леонтия Магницкого». Книгу украшал фронтиспис с изображением российского герба вверху листа, Архимеда и Пифагора — внизу. Российский герб в виде двуглавого орла с щитком на груди, на котором изображен Георгий Победоносец, являлся типичным украшением изданий Печатного двора во второй половине XVII в. Под гербом шла надпись: «Арифметика политика, сих и другая Логистика, и многих иных издателей в разна времена списателей». Фигуры античных ученых с атрибутами и символами были в новинку. Слева был изображен Пифагор с весами и таблицей с арабскими цифрами в руках, у ног его — деньги и товары; справа был показан Архимед в чалме с небесной сферой и таблицей с алгебраическими формулами в руках, с картой и кораблем у ног. Заметим сразу, что две другие гравюры на меди значительно меньше по формату и чуть проще по исполнению: на них изображены сфера мира и роза ветров.

Фронтиспис сопровождали «Стихи на предлежащий герб», что было распространено в изданиях XVII в. и соответствовало барочной культуре оформления сочинений. В стихах говорилось, что крест утверждает державу. Герб, «орел двоеглавный», обозначен как православный. Затем шло рассуждение: две головы его являют «разум некий тайный», и все части тела обозначают силу и крепость власти; раскинутые крылья орла есть знак «милости в бессмертии». Эти рассуждения подкреплялись восклицанием: «От, бы каждый две главы имел, все целые части всего тела!» Далее в «Стихах на предлежащий герб» описывались фигуры Архимеда и Пифагора:

«Архимед же тут представлен.
Древний философ велик явлен.
Где с ним и другой, равный ему,
Лицу представлен есть твоему.
Оный Архимед и Пифагор
Излились как воды от гор.
Первые были снискатели,
Таковых наук писатели.
Равно бо водам излияша,
Многи науки в мир издаша.

Елицы же их восприяша,
Многу си пользу от них взяша.
Сия же польза ко гражданству,
Требна кождому государству».

В стихах отражена и история данного учебника, как уже отмечалось, «собранного из многих и различных книг греческих же и латинских, немецких и итальянских». Читателю сообщалось, что предлагаемое издание «в две книги просто разделено, в первой — общая для всех граждан коего либо государства Арифметика обычайная… всем людем — ремесленникам, художникам, подданным всяким и вельможным», раскрывалось содержание всех пяти частей первой книги (нумерация, четыре арифметических действия, десятичные числа и пр.). Точно так же в стихах раскрывалось и содержание второй части книги — арифметики логистики: квадратные уравнения, геометрия, тригонометрия и др., яже «морскому пловцу, навигатору или гребцу» надлежит знать. Деление «Арифметики» на две части, из которых первая адресована «обычным людям», а вторая — обучающимся морскому делу, подтверждает гипотезу, что Магницкий начал писать учебник до открытия Навигацкой школы, а продолжил уже будучи учителем в ней.

Заканчивались стихи рассказом автора о себе и своей методике. Делалось это порой в шутливом тоне, порой в форме поговорок, но крайне точно с точки зрения соответствия характеру учебника. Так, например, о себе Леонтий Магницкий замечал: «И мню яз яко то имать быть, что сам себе всяк может учить. Зане разум весь собрал и чин, природно русский, а не немчин». Из этих слов совершенно ясно, что он говорит об изложении материала в своей книге на славянском, как по отношению к содержанию («разум» — смысл), так и в отношении логичности и стройности («чин» — порядок), намекая, возможно, при этом на темное изложение, характерное для иностранцев, бравшихся за написание книг на русском языке. О методике своего труда Магницкий выражается следующим образом: «Ни мудро, ни просто учить, но так, чтобы толк получить»; подчеркивает, что старался писать так доступно и доходчиво, чтобы читатель смог самостоятельно освоить предмет. Завершается стихотворное предисловие словами:

«И желаем да будет сей труд,
добре пользовать русский весь люд».

Изложение и задачи, предложенные для решения, автор старался сделать доступными даже для самостоятельного изучения арифметики, хотя разъяснений по каждому правилу дал мало, а стихотворных благодарностей Богу за «уразумение» много: расчет был на Божью помощь учащемуся. Опора на авторитетный опыт предшественников отразилась в определении предмета изучения: «Арифметика, или Числительница, есть художество честное, независтное и всем удобопонятное, много полезнейшее и многопохвальнейшее, от древнейших же и новейших, в разные времена живших изряднейших арифметиков, изобретенное и изложенное». Каждое правило начиналось с простого житейского примера, за ним следовала общая формулировка и ряд задач, в конце помещалось правило проверки — «поверение». Задачи были разные, но в основном взятые из жизни, например: «некий человек продаде коня за 156 рублев…», а покупатель захотел вернуть свои деньги, тогда купец предложил ему взять коня бесплатно в подарок, а заплатить только за гвозди в подковах, но по особой математической системе, которую покупатель не понял и согласился, а в результате заплатил за гвозди гораздо более значимую сумму денег, чем рассчитывал. Еще пример: «Один человек выпьет кадь пития в 14 дней, а со женою выпьет ту же кадь в 10 дней, и ведательно есть, в колико дней жена его особо выпьет ту же кадь».

Помимо стихотворного предисловия текст учебника предваряло обширное прозаическое предисловие, озаглавленное «Трудолюбивому и мудролюбивому читателю о Господе радоватися». Это развернутый философский трактат о человеке, смысле его жизни, о роли науки в тогдашнем обществе.

Сначала Магницкий в нем рассуждает о «гражданстве», которое так же, как «вся царствия» и «весь чин», узаконено двумя путями: «аще и естественно, но такожде от Бога обаче чрез достойныя и мудрыя управляемо человеки». Под «гражданством» здесь понимается светская сфера жизнедеятельности, называемая «внешней» и противопоставляемая «внутренней» — религиозной. Деление на «внутреннее» и «внешнее» было традиционным в средневековой Руси, но ранее все «внешнее» (в том числе внешняя мудрость — наука) резко осуждалось и отвергалось как вредящее «внутреннему» — православной вере. Теперь же Магницкий защищает то «внешнее», что идет на пользу человеку и «украшает» его. Воздавая хвалу Петру I, он подчеркивает, что «доброе» управление царя

видно в гражданстве, «еже от врагов защитити, разпространити и обидимых оборонити, и всячески всех обогатити, яже суть от вне украшающая человека». Таким образом, Магницкий признает правомерность существования «гражданства» как «внешней» сферы жизнедеятельности человека наравне со сферой «внутреннего украшения и пользы», под которыми он по традиции подразумевает «сокровища о Христе».

В прозаическом предисловии к учебнику выстраивается стройная система «естественных» достоинств человека, в которой центральное место отводится «зрительной силе ума». Выражается восхищение красотой и совершенством человеческой природы, человеческим телом, которое может «само о себе двизатися и простиратися», пятью чувствами, дающими человеку адекватное представление об окружающем мире, и, конечно же, вершиной человеческого естества — умом. Перед человеком автором предисловия ставилась задача развить умственные способности, «удобрить науками» естественный разум, чтобы понять, что есть человек. Совершенно не по «средневековому» говорилось, что человек должен стремиться и к украшению своей «внешней» жизни. К «внешним украшениям» относилось прежде всего «снискание наук» (среди наук выделялась как одна из основополагающих арифметика), а также «довольство нуждных», то есть благосостояние: «Довольство несть роскошь, но точию довольство нужных. Егда же нужных лишаемся внешних, тогда естественне ослабеваем внутренними… вся внешняя доволства подают свободу и помошь внутренним силам…». Завершало тройку самых важных «внешних украшений» человека снискание «достойной чести мира сего».

В целом, в прозаическом предисловии вырисовывается следующая схема: стремление к науке, «внешней мудрости» есть естественное свойство человеческого разума; разум должен пройти обработку «удобрением», сиречь учением; обогащенный науками разум позволит человеку жить «по достоинству человеческому», в «довольстве нужных» и в «достойной чести мира сего». «Снискание наук» поставлено в один ряд с добродетелями, «сиречь крепкой верой и благочестием». Рефреном звучало пожелание читателям «любить разум и науки, чем богатство им приидет в руки». Пока еще не выявлены источники этого трактата о человеке, покидающего средневековые нормы бытия и осваивающего ценности Ренессанса и Нового времени. Вполне может статься, что многие из идей прозаического предисловия были почерпнуты из переводной литературы.

Магницкий отнюдь не случайно включил их в текст «Арифметики», и не все смыслы этого включения нам на данный момент понятны.

Прославление науки продолжалось и далее во всех виршевых и прозаических предисловиях, разбросанных по тексту, а их насчитывалось ни много ни мало — восемь пространных либо кратких, помещенных перед каждой книгой, а также перед каждой частью первой книги. Если обобщить все предисловия, то общая их мысль — идея о значимости арифметики, в которой ученик будет цвести, «как лилия благовонная», научится легче и «охотнее» постигать другие науки; она поможет ему «и в лечении ума, если вычисляет вредно», во всех военных, морских и гражданских делах и т.п. Наконец, через всю книгу проходила мысль автора о том, что царь Петр Алексеевич «затверделую невежеством и лишением наук российскую землю размягчил и удобною к приятию семени учения сотворил…».

Заключение. В 1914 году П. А. Баранов переиздал первую часть «Арифметики» Л. Магницкого [1]. Сегодня редкие экземпляры издания 1703 г. библиографы называют среди «книжных сокровищ», «замечательных книг». Она сыграла свою значимую роль в развитии математических знаний в России, в накоплении методического опыта преподавания не только арифметики, но и целого ряда научных дисциплин, связанных с морским делом, астрономией, геодезией, географией. Можно сказать, что в первой половине XVIII столетия эта книга действительно стала «вратами учености» для нескольких поколений россиян.

Литература

1. *Баранов П. А.* Арифметика Магницкого. Точное воспроизведение подлинника. М. 1914.
2. *Быкова Т. А.* Книгоиздательская деятельность Ильи Копиевского и Яна Тесинга // Описание изданий, напечатанных кириллицей. 1689 — январь 1725. М.; Л.: «Наука», 1958. С. 318–341.
3. *Каменева Т. П.* К истории издания «Арифметики» Магницкого // Книга: Исследования и материалы. М. 1984. Сб. 48.
4. *Куприянова Т. Г.* Первая династия российских издателей. М.: Хронос-Пресс, 2001.
5. *Лаврентьев А. В.* Люди и вещи. Памятники русской истории и культуры XVI–XVIII вв., их создатели и владельцы. М.: Новое время: Археографический центр. 1997.
6. *Ломоносов М. В.* О воспитании и образовании: сборник / сост. Т. С. Буторина. М.: Педагогика, 1991.
7. Материалы для истории русского флота. СПб., 1866. Т. 3. Отд. 1.
8. *Пекарский П. П.* Наука и литература в России при Петре Великом. Т. 1. СПб., 1862.
9. *Серебрякова Е. И.* Надгробная плита Л. Ф. Магницкого // Памятники науки и техники. 1987–1988. М.: Наука. 1988.
10. *Симонов Р. А.* Новое об источниках «Арифметики» Л. Ф. Магницкого // 450 лет Апостолу Ивана Федорова / сост. Д. Н. Рамазанова. М., 2016. С. 368–395.

11. *Симонов Р. А.* Предыстория знаменитой «Арифметики» Л. Ф. Магницкого (Москва, 1703): малоизвестная арифметическая рукопись «некоторого иноземца» // Книга в информационном обществе / отв. ред. В. И. Васильев. М., 2014. Ч. 1. С. 95–98.

12. *Смирнов С. К.* История Славяно-греко-латинской академии. М., 1855.

13. *Соловьев С. М.* История России с древнейших времен. Кн. VIII. М.: Издательство социально-экономической литературы, 1962.

14. *Черная Л. А.* Верхняя типография Симеона Полоцкого // Русская старопечатная литература (XVI — первая четверть XVIII в.). Кн. 3. Симеон Полоцкий и его книгоиздательская деятельность. М.: Наука, 1982.

15. *Чистилин Е. А.* Терминологическая и специальная лексика «Арифметики» Л. Ф. Магницкого (слова «число», «перечень» и лексика нумерации): автореф. дис. …канд. филол. наук. М.: МГУ, 1964.

16. *Böckler G. A.* Arithmetica nova militaris. Das ist: Neues Arithmetisches Kriegs-Manual: handelt Von der Gemeinen Zehentheiligen Sechszigtheiligen Arithmetic. Sampt beygefügter Rabdologia Nepperiana. Oder Künstlicher Stäblein Rechnung; Allen Kriegs Officirern und Ingenieurs, nützlich und dienlich / mit vielen schönen Exemplis erkläret. Nürnberg : Endter, 1661.

References

1. *Baranov P. A.* Arifmetika Magnitskogo. Tochnoe vosproizvedenie podlinnika. M., 1914.

2. *Böckler G. A.* Arithmetica nova militaris. Das ist: Neues Arithmetisches Butorina T. S. M.: “Pedagogika”, 1991.

3. *Bykova T. A.* Knigoizdatelskaya deyatelnost Ilyi Kopievskogo I Yana Tessinga// Opisanie izdanii, napechatannyh kirillizey.1689 — yanvar 1725. M., L.: “Nauka”.1958. S.318–341.

4. *Chernaya L. A.* Verhnaya tipografia Simeona Polotskogo // Russkaya staropechatnaya literature (XVI — ptrvaya chetvert XVIII v.) Kn. 3. Simeon Polotskyi I ego knigoizdatelskaya deyatelnost. M.: “Nauka”, 1982.

5. *Chistilin E. A.* Terminologicheskaya b spezialnaya lexika “Arifmetiki” L. F. Magnitskogo (slova “chislo”, “perechen” I lexika numerazii): Aftoref. diss. kand. filol. nauk. M.: MGU, 1964.

6. Kriegs-Manual: handelt Von der Gemeinen Zehentheiligen Sechszigtheiligen Arithmetic. Sampt beygefügter Rabdologia Nepperiana. Oder Künstlicher Stäblein Rechnung; Allen KriegsOfficirern und Ingenieurs, nützlich und dienlich/ mit vielen schönen Exemplis erkläret. Nürnberg: Endter, 1661.

7. *Kameneva T. P.* K istorii izdania “Arifmetiki” Magnitskogo// Kniga. Issledovania i materialy. M., 1984. Sb.48.

8. *Kupriyanova T. G.* Pervaya dinastiya rossiyskih izdateley. M.:”Hronos-Press”. 2001.

9. *Lavrentiev A. V.* Liudi I veschi. Pamyatniki russkoi istorii I kultury XVI–XVIII vv., ih sozdateli I vladelzy. M.: “Novoe vremya” I “Arheograficheskyi sentr”. 1997.

10. *Lomonosov M. V.* O vospitanii I obrazovanii. [Sbornik]. Sost.

11. Materialy dlya istorii russkogo flota. SPb., 1866.T.3.Otd.1.

12. *Pekarskyi P. P.* Nauka I literature v Rossii pri Petre Velikom. T.1. SPB., 1862.

13. *Serebryakova E. I.* Nadgrobnaya plita L. F. Magnitskogo // Pamyatniki nauki I tehniki. 1987–1988. M.: “Nauka”, 1988.

14. *Simonov R. A.* Novoe ob istochnikah “Arifmetiki” L. F. Magnitskogo // 450 let Apostolu Ivana Fedorova. Sost. D. N. Ramazanova. M., 2016. S.368–395.

15. *Simonov R. A.* Predistoria znamenitoi “Atifmetiki” L. F. Magnitskogo (Moskva 1703): maloizvestnaya arifmeticheskaya rukopis “nekotorogo inozemza” // Kniga v informazionnom obschestve. Ch.1. Otv. Red. V. I. Vasiliev. M.. 2014. S.95–98.

16. Smirnov S. K. Istoria Slaviano-greko-latinskoi akademii. M., 1855.

17. *Soloviev S. M.* Istoria Rossii s drevneischih vremen. Kn. VIII.M.: “Izdatelstvo sozialno-ekonomicheskoi literature”, 1962.

«НОВЫЕ ОБЛЕГЧЕНИЯ К ИЗУЧЕНИЮ ЧТЕНИЯ»: ЗВУКОВОЙ МЕТОД В РОССИЙСКИХ АЗБУКАХ И БУКВАРЯХ 1820–40-х гг.[1]

Е. Ю. Ромашина

Доктор педагогических наук, профессор, декан факультета искусств, социальных и гуманитарных наук, Тульский ГПУ им. Л. Н. Толстого
E-mail: katerinro@yandex.ru

Введение. В энциклопедической, справочной и исследовательской литературе, как правило, рассказ о создании / появлении и применении / распространении в России звукового метода обучения грамоте сопряжен с именами В. А. Золотова, Н. А. Корфа, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого и отнесен к 40-м — 60-м годам XIX века.

Проблема и цель данного исследования — выяснить обоснованность данных границ, как хронологических, так и персональных.

Методология. Автором осуществлен структурно-функциональный и сравнительный анализ российских азбук и букварей 1820–40-х гг., применены лингвокультурологический и семиотический исследовательские подходы.

Результаты. Выявлено 11 пособий (включая переиздания), созданных в 1820–1840-х гг. и составленных по звуковому методу обучения грамоте. Показано, что подобные учебники, хотя и появились в России уже в этот период времени, тем не менее не получили широкого распространения в практике образования. Рассмотренные азбуки и буквари М. Гутта, А. А. Гуслистого, Д. Дмитриева и А. М. Дараган предназначались не для школьного, а для домашнего обучения. Видимо, индивидуальная форма занятий позволяла педагогам смелее экспериментировать, а состоятельные семьи скорее были готовы принять результа-

[1] Работа поддержана грантом Отделения социальных и гуманитарных наук РФФИ 16–06–00113а.

Как цитировать статью: Ромашина Е. Ю. «Новые облегчения к изучению чтения»: звуковой метод в российских азбуках и букварях 1820–1840-х гг. // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 3 (39). С. 167–184.

ты подобных экспериментов и ориентировались на передовые методы освоения грамоты. Вместе с тем данные пособия не вытеснили учебники, составленные по традиционному принципу буквосложения. В практике российского начального образования те и другие сосуществовали параллельно вплоть до начала XX века.

Заключение. Таким образом, расширены границы устоявшихся представлений о появлении и использовании в России азбук и букварей со звуковым способом обучения грамоте.

Ключевые слова: *азбука, букварь, обучение грамоте, звуковой метод, М. Гутт, А. А. Гуслистый, Д. Дмитриев, А. М. Дараган.*

Вступление

Небольшое путешествие по русскоязычному Интернету, отечественным педагогическим энциклопедиям, учебникам истории образования и методическим пособиям демонстрирует, что рассказ о создании / появлении и применении / распространении в России звукового метода обучения грамоте, как правило, сопряжен с именами В. А. Золотова, Н. А. Корфа, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого и отнесен к 40-м – 60-м годам XIX века. Попробуем немного расширить границы устоявшихся представлений — как по хронологии, так и по персоналиям.

Основная часть

Метод обучения чтению, основанный на сложении не «имен» букв, а звуков произносимого слова, был разработан в первой половине XVI века немецким лингвистом и педагогом Валентином Икельзамером (ок. 1500–1537/47) [21, с. 51; 17]. Его современник, печатник из Майнца Петер Йордан предложил «метод первоначальных звуков» (Anlautmethode), соединивший букву, слово и картинку: например, I–Igel–изображение ежа (*Leyenschul,* 1533) [21, с. 52]. Я. А. Коменский на первых страницах *Orbis sensualium pictus* (1658) соотнес звуки и буквы в своем варианте азбуки «голосов различных живых существ» (Voces Variae Animantium) [22; 23]. В Европе широкое распространение и признание звуковой способ получил в начале XIX века стараниями реформатора баварской школы Генриха Стефани (1761–1851). Его «Азбука» (*Handfibel oder Elementarbuch zum Lesenlernen nach der Lautiermethode,* 1802) выдержала более ста переизданий, а руководство для учителей (*Kurzer Unter richtin der leich testenund kürzesten Methode Kindern das Lesenzulehren*, 1803) оказалось востребованным не только в Германии, но и в других странах [24; 25].

Первый известный нам пример использования звукового способа об-

учения грамоте в нашей стране — «Полная российская азбука» Михаила Гутта, изданная в Москве в 1821 г. В подзаголовке автор уверял читателя, что по этому пособию «дитя может выучиться российской грамоте легко, приятно и в непродолжительном времени» (здесь и далее в цитатах сохранена авторская орфография) [11]. В 1822 году вышло переработанное издание, в состав заголовка вошли слова «самоучитель», «новейшая метода» и «новые облегчения к изучению чтения» [12], в этом виде пособие было переиздано еще четырежды — в 1823, 1826, 1831 и 1843 гг.

Отметим, что применение звукового способа было сопряжено со специально организованным визуальным рядом: в свое пособие М. Гутт включил несколько таблиц: алфавит, картинки («фигуры»), элементы написания букв и примеры чтения. Обучение должно было осуществляться следующим образом:

«Учитель, показывая на первую фигуру, спрашивает ученика:

Кто это? — *Арап.* Произнеси сие как я произношу: — *á* — *рап* — *á* — *рап.* — Что ты сначала произнес — *á.* Точно так. Всегда произноси таким образом и сей знак, находящихся подле этой картинки *Арап*» [11, с. 5].

Далее учитель объяснял так же все другие «фигуры» и буквы, а ребенок — учился находить и произносить буквы по картинкам, затем затверживать их наизусть. В этом и состоял смысл как бы «самоучительства» азбуки Гутта: она доставляла «учащемуся средство по приложенным картинкам припомнить произношение и название Букв без помощи Учителя» [11, с. III–IV]. Отметим, впрочем, что качество изображения было весьма низким, а выбор «фигур», вероятно, затруднял идентификацию букв. Рисунки к словам «небо», «сено», «решетка», «Юлия», «Федя» таковы, что назвать их «подсказками» сложно.

Обосновывая свою «новейшую методу» и «облегчение», которое она приносит учащимся и учащим, М. Гутт особо отмечал, что при заучивании букв нужно произносить «только один звук, означаемый гласной, а не называть их *Аз, Есть, Иже* и проч.», согласные произносить как *бе, пе, ве, фе, ге, ке* и т.д. [11, с. 6]. В способе Гутта чтение соединено с письмом, он рекомендовал: «При выговоре каждой буквы следует замечать и ея начертание; для того должно заставить ученика написать ее на бумаге или на гладко рассыпанном песке, обращая его внимание сперва на каждую главную часть буквы; а затем на соединение сих частей» [11, с. 7]. Очередность изучения букв определялась именно этим обстоятельством: сначала гласные, затем согласные, в зависимости от

сложности их написания.

После изучения азбуки в пособии были помещены склады (двусложные и трехсложные), затем отдельные слова, предложения и тексты (молитвы, десять заповедей, «нравоучительные басни и повести»).

Анализируя визуальный облик пособия М. Гутта, отметим его «многослойность» и разнохарактерность этих «слоев». Заключающие каждый раздел виньетки ни тематически, ни функционально с текстами не соотносились, а играли чисто декоративную роль. Вместе с тем иллюстративные материалы, заданные в таблицах, а также графические элементы оформления пособия (шрифты, разные способы размещения и выделения информации и т.п.) были четко сориентированы автором на решение конкретных дидактических задач — запоминание букв и отработку навыка чтения.

В азбучных таблицах буквы и картинки размещены автором не в прямом алфавитном порядке, а «по литерам, составленным из знаков», т.е. в зависимости от сложности сочетаний элементов буквы при ее написании. Например, в один раздел входили буквы *Л, М, У, Х, Д* — как включающие элементы *V, J,* [12, с. 17].

Очень интересна таблица в разделе «склады»: двухбуквенные слоги и картинки-подсказки к ним. Изображения очень мелкие, о смысле части рисунков можно только догадываться (что не всегда удается современному читателю / зрителю). Но сам методический прием удивителен. Аналогов ему в российских азбуках XIX века мы не знаем, а вот параллель с первыми страницами *Orbis pictus* Я. А. Коменского напрашивается сама собой [12, с. 25]. (см. Рис. 1)

Проект М. Гутта остался для потомков в тени. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона, а вслед за ним большинство отечественных исследователей считают, что первым в России звуковой метод обучения «пропагандировал, но без успеха», Алексей Афанасьевич Гуслистый [5]. Среди его работ в Словаре упомянут «Российский букварь для обучения детей грамоте по новейшему способу, не заставляя их заучивать ни одного склада» с указанием года первого издания — 1823 и второго — 1830. Весьма вероятно, что 1823 год назван ошибочно. В предисловии ко 2-му изданию «Букваря» Гуслистый рассказывал, что в 1825 году, когда он служил домашним учителем, ему пришла в голову мысль о «фальшивой системе науки» обучения чтению буквослагательным способом; он придумал новый метод, опробовал его и предложил министру просвещения

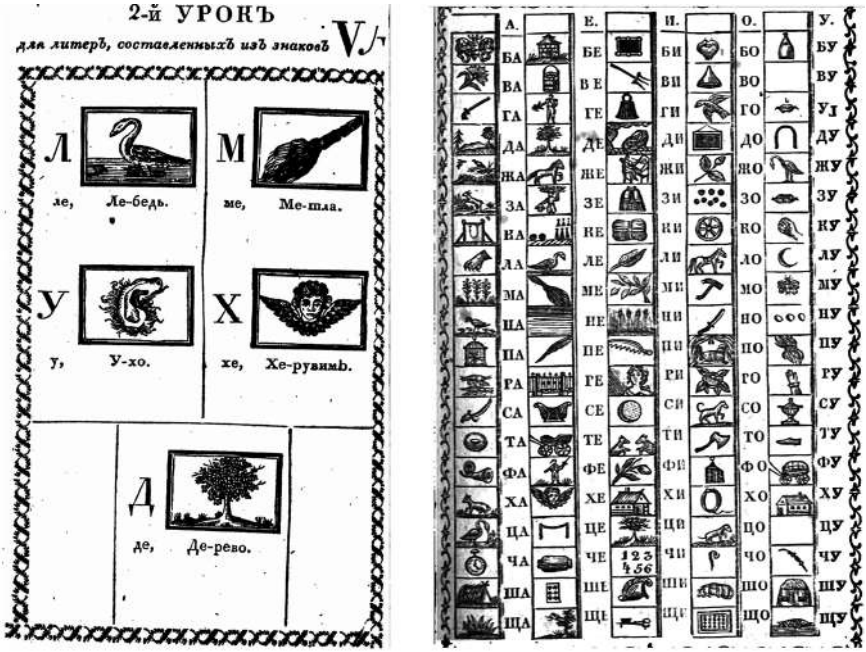

Рисунок 1. Гутт М. Полная российская азбука (1831) — табл.

А. С. Шишкову. Ученый комитет по учреждению училищ рассмотрел вопрос и «позволил на сей предмет сочинить книгу для руководства юношества Российского, назначив для сего выдать сумму» [9, с. 9]. Пособие было «сочинено» и издано Гуслистым в 1828 году — «Два способа обучать детей (и возрастных) чтению в 40 часов на каком угодно из европейских диалектов, но преимущественно писанные для российской грамоты» [6]. По сути оно представляло собой методическое пособие. «Азбука» (с постраничными комментариями учителю) входила в его состав [6, с. 43–47]. А. Гуслистый вполне мог считать именно это издание первым вариантом, и, доработав его, в 1830 году обозначить новую версию как «издание второе, исправленное и полнее объясненное». Никаких следов букваря 1823 года нам обнаружить не удалось.

Трудно сказать, был ли А. А. Гуслистый знаком с трудами своих предшественников. Петербургский педагог-словесник В. П. Геннинг писал, что «в этом „Букваре“ автор первый раз из русских педагогов, совершенно самостоятельно, не зная трудов Стефани, указал на звуковой способ обучения грамоте и верно определил его сущность» [20].

Стефани Гуслистый действительно нигде не упоминает, зато в предисловии к его «Двум способам» читаем: «Прошлого года Ноября месяца в Санктпетербургских газетах напечатано было, что *некто Француз изобрел*, но не публикует своего способа обучать детей чтению в несколько часов. Таковой способ за много лет до сего мне был известен, только я выжидал свободнейшего для себя времени, чтобы обнародовать оный. Но помянутое объявление заставило меня решиться без отлагательства предложить о своем *Министерству Просвещения*» [6, с. III]. По словам Гуслистого, он навел справки в Парижской академии и выяснил, что метод г. адвоката Миеля состоит в «простом сложении тонов», а значит, «сходен» со способом самого Гуслистого, но уступает ему в эффективности [6, с. 100]. Думается, неслучайно «открытие» сделано Гуслистым в момент параллельного преподавания им русского и французского языков — в европейской практике звуковой метод обучения чтению был уже широко известен.

Что же за «два способа» предложил Алексей Афанасьевич?

Способ первый. Гуслистый полагал, что «*голос всякий и в особенности* разговорный, *человеческий* можно утвердительно сказать *есть Музыка*», а потому возможно законы «обычной музыки» использовать для «музыки словесной»: «правильно произносить тоны» (т.е. называть буквы не по-славянски, а одним обозначаемым звуком) и соединять звуки речи аналогично музыкальному приему *легато* [6, с. 2, 9–10]. Иллюстрируя и поясняя этот способ, педагог предлагал «разыграть» его на скрипке и соотнести длительность и последовательность сыгранных нот со звукослиянием в процессе чтения. Отсылка к музыкальной теории сегодня нас, конечно, изумляет. Но для людей XIX века домашнее музицирование было делом обыкновенным, и если рекомендация читать «в такт» все же удивляла педагогов, то никак не ставила их в тупик (см. Рис. 2).

О втором способе Гуслистый писал, что он пришел ему в голову, когда издание 1828 года уже печаталось. Автор «не мог умолчать» о сделанном открытии, добавил его описание в готовящуюся книгу и сопроводил оговоркой: «Он мне не более как за полтора месяца до сего пришел в мысль, и по оному я практиковал всего одного ученика, почему за совершенную пользу онаго ручаться не могу, впрочем опыт был очень успешен» [6, с. VII]. Способ состоял в том, чтобы, не обращаясь к прямым музыкальным аналогиям, выучивая буквы, произносить звуки «протяжновато».

Гуслистый подчеркивал, что при использовании его способов обучение

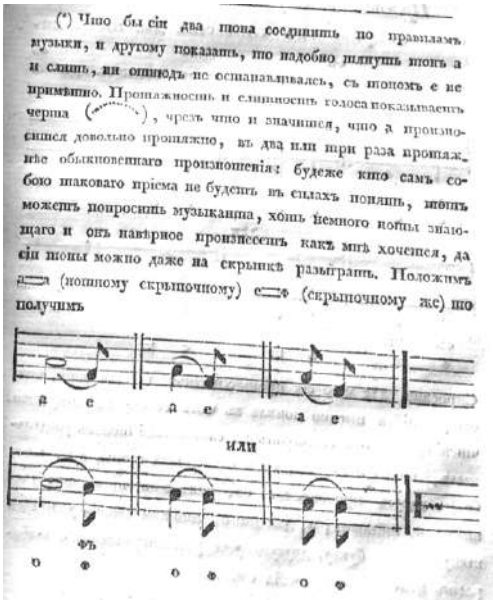
(*) Что бы сіи два тона соединить по правиламъ музыки, и другому показать, то надобно тянуть тонъ а и слить, ни отнюдь не останавливаясь, съ тономъ е не примѣтно. Протяжность и слитность голоса показываетъ черта (⌒), чрезъ что и значится, что а произносится довольно протяжно, въ два или три раза протяжнѣе обыкновеннаго произношенія: будеже кто самъ собою таковаго пріема не будетъ въ силахъ понять, тотъ можетъ попросить музыканта, хотъ немного ноты знающаго и онъ навѣрное произнесетъ какъ мнѣ хочется, да сіи тоны можно даже на скрыпкѣ разыграть. Положимъ а—а (нотному скрыпочному) е—е (скрыпочному же) то получимъ

Рисунок 2. Гуслистый А. А. Два способа обучать детей (1828). С. 11.

чтению фактически равно запоминанию азбуки: ребенку совершенно не нужно вытверживать склады. В своем пособии он приводил всего несколько слогов — как пример «слитности тонов» [6, с. 71].

Алексей Афанасьевич пытался пропагандировать придуманный им метод обучения грамоте. В пособии 1828 г. он писал: «Для большей уверенности родителей в справедливости сего руководства, я сам готов (несколько месяцев) заняться в домах частно, буде кому угодно; а в случае множества таковых уроков мне знакомы здесь в С. Петербурге учители, которые мою Систему совершенно поняли и согласны мне пособлять в сем деле, давая уроки за умеренную цену» [6, с. 100].

Его усилия имели определенный общественный резонанс: отзывы появились в «Северной пчеле» (1828, № 88), «Московских ведомостях» (1829, № 69) и «С.-Петербургских ведомостях» (1829, № 110). Реагируя на них, Гуслистый опубликовал «Прибавления» к своим «Двум способам». В них, отвечая на «приговор» издателя «Северной пчелы» (Ф. В. Булгарина), он подчеркивал, что предложенные им способы не исчерпываются «правильным произношением букв», их сущность — в особом слиянии звуков, без чего их использование «всегда остается пустым» [6, с. 74].

В «Прибавлениях» Гуслистый активно критиковал метод складов: «сколько оных не вычленяй, все мало, неудовлетворительно, всех возможных изменений тонов нельзя поместить», «учить детей чтению из множества складов, значит учить Арифметике по задачам, не сказав главных правил решения». Если такое обучение и удается, то только благодаря «большому терпению детей и долговременному навыку» [6, с. 98, 99–100]. Прислушавшись к суждению публики о том, что «музыкальное объяснение» его метода многих «затрудняет и пугает», Гуслистый «вычернил» его и в последующих изданиях фактически оставил только второй путь обучения грамоте. В предисловии ко 2-му изданию «Букваря» коротко и суммативно он излагал его таким образом:

«*Правила существенные.*

I. Должно принять собственное произношение тонов, по теперешнему — букв.

II. Произнося сии тоны при изучении Азбуки, произносить обыкновенным и довольно протяжным образом.

III. Слагая тон с тоном, или по теперешнему: желая сделать склад, должно тянув один тон, ни отнюдь не останавливаясь, начать тянуть другой тон.

IV. Показать общее свойство соединения (сложения, слитности) тонов» [9, с. II].

В уроках «Букваря» были помещены «практики» и «образцы сложения тонов». Для пояснения процесса звукослияния Гуслистый все-таки использовал музыкальный знак «легато», а «протяжноватое» произношение графически репрезентировал повтором одной и той же буквы (см. Рис. 3).

ПРАКТИКА ИЛИ УПРАЖНЕНІЕ СЛОЖЕНІЕМЪ ТОНОВЪ ПО МОЕЙ МЕТОДѢ.

Практика 1. о-а, о а; а-п, а я; *или*: ѣъ, хъ, съ, и пр.

» 2. е-ѣ, е ѣ; е-ф, е ф; ѣ-ф, ѣ ф; *или* я-е, я е; ѣ-ю, ѣ ю; ю-а, ю а; о-ф, о ф; е-фъ, е фъ.

» 3. у-лъ, у лъ; л-у; л у; ц-у, ц у; ф-о, ф о.

ЕЩЕ ОБРАЗЦЫ СЛОЖЕНІЯ ТОНОВЪ ПО МОЕЙ МЕТОДѢ.

№ 1.

тройной	двойной	обыкновенный
ооо аа а	оо аа	оа
еееуу у	ее уу	еу
ѣѣ ьь ы ы	ѣѣ ы ы	ѣы
ююю аа а	ююа а	юа

Рисунок 3. Гуслистый А. А.
Российский букварь для обучения детей грамоте (1830). С. 59, 61.

Визуальный ряд основной части «Букваря» Гуслистого выглядел весьма традиционно: заставки и виньетки перед началом и по окончании частей выполняли декоративную функцию, с текстом они содержательно не были связаны. Помимо этого в книге помещались четыре гравюры — иллюстрации к текстам для чтения. Две из них — к известным басням И. А. Крылова «Петух и жемчужное зерно» и «Мартышка и очки». Две другие — к разделу «Анекдоты» (короткие рассказы об исторических лицах и/или замечательных происшествиях): «Что находится с нами неразлучно?» (один из семи мудрецов, Виас, говорит, что знание наук – самая большая ценность, т.к. ее нельзя ни отнять, ни уничтожить) и «Материнское богатство» (знатная римлянка кичится платьем и драгоценностями перед благородной Цецилией, главное богатство которой — дети) (комментарий 1).

Поэкземплярный анализ «Российского букваря» 1830 года издания позволил обнаружить, что визуальный компонент пособия этим не исчерпывался. Предисловие экземпляра из фондов библиотеки Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета содержит «Объяснение карточек, служащих для обучения чтению без складов» и «Объяснение как обучать читать на карточках по нотам, и вместе сообщать географические понятия» [10]. Из текста предисловия, а также из отдельных брошюр Гуслистого «Объяснение картинок и географических карт» (1833) и «Объяснение двух способов обучать чтению посредством машины» (1837) мы узнаем, что «желая сообщить малюткам познание того искусства, которое необходимейшим в наше время признано» (т.е. чтения и письма), автор «изложил оное в картинках, чтобы дитя в самом деле играя приобрело навык чтения грамоте, что и возможно» [8, с. 4]. Алексей Афанасьевич пояснял, что «каждая картинка есть репрезентант какого-либо народа» — «Венгр», «Конго», «Перс» и т.д. Изображенная на карточках буква обозначала не первый, а последний звук в соответствующем слове (по словам Гуслистого, ребенку его проще «отделить», поскольку ему «не с чем сливаться») [8, с. 7]. Педагог советовал не показывать ребенку сразу всех картинок, но дарить по три-четыре за один раз — «в порядке номеров», чтобы возбудить любопытство к занятиям. Из карточек можно было составлять слова и читать их, что мыслилось «приятным и занимательным для дитяти препровождением времени», а также приготавливало к «развязности при диктовке» [10, с. I]. Гуслистый подчеркивал, что он избрал для картинок не «что попадется на глаза»,

но создал «карточки географические», «дабы сии игрушки еще большую пользу заключали» и позволяли учителю и ученику переходить от чтения к полезному разговору и обратно [8, с. 4].

Карточек с изображениями народов нам увидеть не удалось — ни в одном из экземпляров «Букваря», с которыми мы сумели познакомиться *devisu,* их нет. Возможно, они не сохранились — по понятным причинам, а возможно не составляли с «Букварем» единого целого, издавались отдельно.

В издании 1837 года представлены не географические картинки, а изображения животных [7]. Методический прием был использован тот же: буква на карточке — это *последний* звук в слове. Для того, чтобы охватить все звуки, автором были использованы формы «о попугаѣ», «*змеЮ*», «*змеЯ*», *что,* надо сказать, воспринимается очень непривычно (см. Рис. 4).

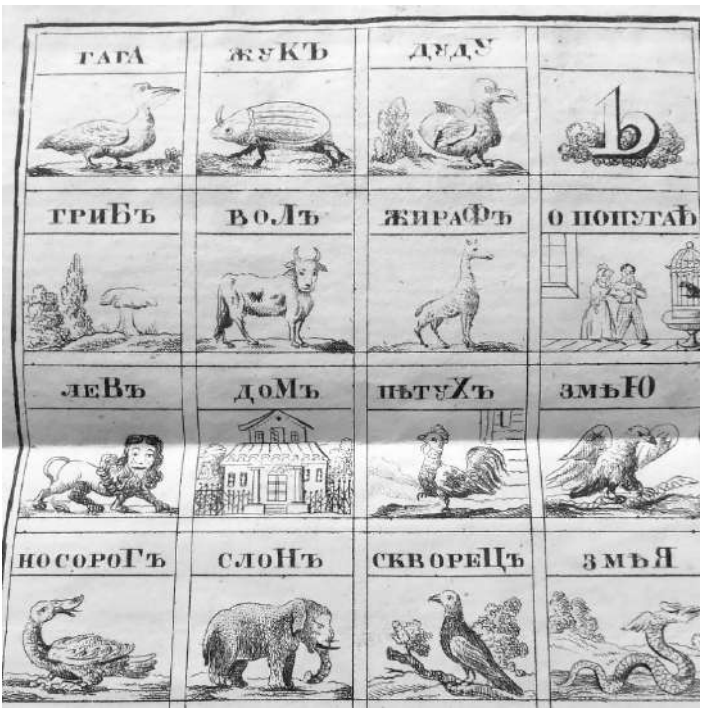

Рисунок 4. Гуслистый А. А. Объяснение двух способов обучать чтению посредством машины (1837) (фрагмент)

В 1839 году звукослагательный способ обучения был «открыт» в России третий раз – Дмитрий Дмитриев издал «Русскую азбуку, какой еще не бывало», без употребления складов [15]. Предложенная метода была обозначена им как «новая», «самая простая и легкая», со следующими правилами: гласные выговариваем их «натуральным звуком»; согласные не называем ни *эсъ*, ни *се*, а произносим *съ*; при чтении выговариваем буквы в том порядке, в каком они следуют одна за другой; как только выучены все гласные и две первые согласные, начинаем читать простые слова — чтобы «как можно скорее показать детям пользу изучения азбуки» [14, с. II]. Слова из двух-трех букв вместо слогов входили тогда в практику начальных учебников ряда стран. В подзаголовок второго издания (1842) Дмитриев вынес фразу: «За первое сказали спасибо, авось и за это скажут» [16]. Звуковой способ обучения чтению постепенно набирал популярность.

Среди тех, кто этому способствовал,— Анна Михайловна Дараган (1806–1877), дочь сенатора Михаила Андреевича Балугьянского, супруга тульского губернатора Петра Михайловича Дарагана, мать пятерых детей. Безусловно, эта незаурядная женщина представляла собой весьма нетипичное для того времени явление среди педагогов и авторов учебной литературы. В 1845 году Анна Дараган выпустила в свет азбуку «Елка. Подарок на Рождество» [13]. Строгий В. Г. Белинский назвал ее «решительно первой хорошей книгой в этом роде» и предсказал автору «почетное имя между всеми писателями для детей»; Л. Н. Толстой считал, что «это вовсе недурная азбука», а вот М. Е. Салтыков-Щедрин использовал имя Анны Дараган как нарицательное для обозначения «воробьиной» (т.е. хлопотливой, бойкой, но бессмысленной) деятельности и писательства, ориентированного на интеллектуально неразвитых молоденьких девушек [1; 2; 3; 19]. Как бы то ни было, учебник выдержал 14 переизданий (по 1907 г.) (комментарий 2).

Азбука «Елка» Анны Дараган, безусловно, не являлась массовым изданием. Посвященная детям Великой Княгини цесаревны Марии Александровны, отпечатанная в типографии Journal de Saint-Petersbourg, она представляла собой незаурядное произведение полиграфического искусства (комментарий 3).

Из анализа методических советов и текстов «Азбуки» становится очевидным, что пособие это было целевым образом составлено для занятий матери с дочерью. В предисловии автор излагала правила сво-

ей «системы». Правило первое: «как можно скорее применять склады к словам», т.е. переходить от изучения букв и слогов к чтению. Для этого Анна Михайловна советовала выучить с ребенком гласные буквы, затем хотя бы одну согласную и сразу начинать читать несложные слова: *ба-ба, бо-бы* и т.д. Второе правило: «строгая постепенность» — не спешить и добиваться прочного усвоения азбуки. Третье: использовать при обучении «художественно отделанные картинки», «поскольку за книжкой с картинками дитя охотно проводит целые часы» [13, с. III].

Подчеркнем, что А. Дараган даже не поднимала вопроса об «именах букв» — в ее пособии тот, кто занимался с ребенком, называл букву в соответствии с ее звучанием: *а, е, и, б, в* и т.д. Согласные вводились в прямом алфавитном порядке, уже в четвертом уроке использованы слоги и слова с буквой *б*. На протяжении первой недели обучения (шесть уроков) Анна Михайловна давала в пособии четкий и подробный «конспект» — скорее, даже сценарий — каждого занятия:

«**Руководство ко 2-му уроку.**

Помолись Богу и садись.

Помнишь ли ты вчерашний урок? Покажи и назови мне: *А, Е, И*. Когда ты выучишься читать, то поймешь, зачем в азбуке два и. Теперь я покажу тебе новую букву.

Повтори за мной: *О*. Вот большое *О*, вот маленькое *о*.

Как зовут первую букву? а ту, которую я тебе сегодня показала? После *О* надо уметь узнать букву *У*. Покажи маленькое *у*. Теперь я назову тебе трудную букву; эту букву зовут *Ы*. Повтори *ы* несколько раз, тогда ты не забудешь.

Какие буквы ты сегодня выучила? Где О? Где У? Где Ы? Прочитай их сряду; повтори все буквы, прочитай вразбивку. Ты училась два дня, а сколько ты знаешь букв? Сочтем их вместе. Семь букв! Как много! Видишь, как легко учиться буквам, а читать еще легче. Урок кончен, поблагодари Бога, перекрестись» [13, с. 4].

Со второй недели занятий инструкции учащему исчезали (автор замечала: «Полагаю, что способ преподавания достаточно понятен») [13, с. 14], зато возникали картинки: на левой странице разворота были даны слова, на правой — иллюстрации к некоторым из них. С переходом к чтению предложений (14-й урок) картинки размещались не только на отдельных страницах, но и в непосредственной близости от соответствующего текста (см. Рис. 5).

29
ВТОРНИКЪ. УРОКЪ 14.
Слова изъ три слога, изъ двухъ звуковъ.
Ударение на 1-мъ слогѣ.
У-ли-ца ба-ры-ня во-ло-сы зо-ло-то
Но-жи-ки ло-ша-ди ра-ду-га а-го-ды
Ар-ми-я о-зе-ро со-бо-ли ун-ни-ца.
Ударение на 2-мъ слогѣ.
Бу-ма-га ма-ли-на ли-мо-ны ка-ли-на.
До-ро-га по-го-да си-га-ра ло-па-та
ко-лѣ-по по-ма-да ра-бо-та дѣ-ви-ца.
Повтореніе прежнихъ упражненій.
Во-ро-на сѣ-ла на де-ре-во.
На до-ро-гѣ ся-дѣ-ла ли-си-ца.
Э-то де-ре-во вы-со-ко.
Я чи-та-ю аз-бу-ку.
Вы мо-и ми-лы-я дѣ-ти.
Ли-за у-па-ла.
На-ши дѣ-ти ши-ли мо-ло-ко.
65
80
Что на-ри-со-ва-но здѣсь?
Ры-бакъ. Ры-бакъ, что у те-бя въ кад-кѣ?
Ры-бы, ра-ки; ку-пи-те, су-дарь?
Ка-ка-я у те-бя есть ры-ба?

Рисунок 5. Дараган А. М. Елка: Подарок на Рождество: Азбука с примерами постепенного чтения (1845). С. 29, 65, 80.

Иллюстрации в пособии Дараган очень высокого качества, они выгодно отличали это издание от многих других. Примечательно, что не только рисунки были четко соотнесены с содержанием текстов, но и в текстах встречались (хотя и не много) отсылки к визуальным материалам: «Что нарисовано здесь?», «Он принес вам новую книгу с хорошими картинами. Хотите ли взглянуть на одну из них? Что нарисовано тут?», «Хочешь ли ты взглянуть на картину, где представлены качели?» [13, с. 80, 87–88, 93]. «Азбука» не содержала каких бы то ни было указаний по работе с иллюстрациями, но, во всяком случае, момент взаимодействия текста и визуального ряда в ней присутствовал, что было новым явлением в пособиях для обучения грамоте.

Заключение

Обратим внимание на то, что все рассмотренные нами азбуки предназначались авторами не для школьных уроков, а для домашнего обучения. Видимо, в этом поле инерция преодолевалась легче: индивидуальная форма занятий позволяла педагогам смелее экспериментировать, а состоятельные семьи скорее были готовы принять результаты подобных экспериментов и сориентироваться на передовые методы освоения грамоты. Вместе с тем азбуки М. Гутта, А. А. Гуслистого, Д. Дмитриева,

А. М. Дараган не вытеснили пособий, составленных по традиционному принципу буквосложения. В практике российского начального образования те и другие еще долго сосуществовали параллельно (комментарий 4). Буквослагательный метод освоения чтения опирался на многовековую живую традицию, и преодолеть его было более чем непросто.

Комментарии

1. Занятно (и показательно), что, упоминая эти гравюры, библиограф Н. Обольянинов описал их содержание такими словами: «1. Старик чертит на доске, мужчина стоит, на полу скрипки и книги. 2. Две женщины перед столом с деньгами. 3. Петух. 4. Мартышка и очки (краш. гравюры)», т.е. дал «феноменологическое» описание изображений, не соотнося их с текстом книги [18].

2. 16 ноября 1849 года Анна Михайловна была назначена начальницей московского Елизаветинского училища, спустя год — начальницей сиротского отделения Санкт-Петербургского воспитательного дома (с 1856 г.— Николаевский сиротский институт). Этот пост она занимала до марта 1856 г., затем попросила об отставке и уехала к мужу в Тулу, где продолжила литературные труды и выпустила, например, первое в России пособие «по методе Фредерика Фребеля»: Дараган А. М. Руководство к детским садам по методе Фредерика Фрэбель, переделанное Анною Дараган. СПб.: М. О. Вольф, 1862. [6], VIII, 156, 14 с., 77 л. Ил.: нот.

3. Типография Journal de St.-Pétersbourg была открыта в 1839 г. на Большой Морской улице (в доме Жако) для издания одноименной газеты. Сначала газета выходила под названием Journal du Nord (1806–1812 гг.), затем Le Conservateur Impartial (1812–1824 гг.), и с 1825 г.— Journal de St.-Pétersbourg. Собственником типографии и главным редактором газеты (с 1824 по 1856 гг.) был Эдуард Сансе. Данное издание было основано для противодействия пропаганде Наполеона, являлось правительственным органом и на правах собственности принадлежало Министерству иностранных дел, однако его редакция передавалась частным лицам. С 1836 по 1855 г. (с перерывом в 1847–1852 гг.) к газете выходило приложение Supplimens d'interieur au Journal de St.-Pétersbourg, выпуски которого содержали отчеты министерств, сведения о деятельности Академии наук, музеев, университетов, научных и благотворительных обществ, банков. В 1846–1852 гг. издавался еженедельник Journal de Saint-Pétersbourg (338 номеров), на страницах которого публиковались

официальные сообщения от Министерства иностранных дел, сообщались новости науки, промышленности, экономики; освещались события культурной, главным образом музыкальной жизни российской столицы. В 1841–1849 гг. Сансе являлся также издателем воскресного еженедельника (газеты-журнала) Le messager de Saint-Pétersbourg; Revue générale de la littérature, des sciences, des beaux-arts, des connaissances utiles, du commerce, de l'industrie, des théatres et des modes с новинками европейской литературы и критики, науки, театра, музыки и моды. Типография выполняла также сторонние заказы и печатала издания на русском, французском, немецком, английском и итальянском языках. Понятно, что полиграфические возможности данной типографии существенно отличались от среднего российского уровня [4].

4. Например: Азбука для малолетних детей с молитвами, нравоучениями, правилами о соблюдении здоровья и стихотворениями. СПб.: тип. Глазунова, 1806. 48 с. Переиздания: 1807, 1813, 1817, 1828, 1835, 1841, 1848 гг.; Кузнецов А. Бесценный подарок, или Новая российская азбука, заключающая в себе: постепенное изучение чтения и нужнейшие познания для малолетних детей. М.: тип. И. Смирнова, 1844 (обл. 1843). 110 с., 1 л. фронт. (ил.); Кузьмичев Ф. С. Азбука для милых детей, или Легчайший способ обучать российскому чтению / сост. Федот Кузьмичев. Печатано 2-м изд. М.: тип. В. Кирилова, 1837. 48 с.; Самоучительная российская азбука. СПб.: тип. Деп. нар. прос., 1832. 40 с. Все эти и многие другие издания представляли собой традиционное сочетание азбуки в прямом алфавитном порядке, складов и вероучительных текстов для первоначального чтения, немногочисленные изображения не коррелировали с содержанием и имели плохое качество исполнения.

Литература

1. *Белова А. В.* Дараган Анна Михайловна // М. Е. Салтыков-Щедрин и его современники: материалы энциклопедии // Культура и текст. 2015. № 4 (22). С. 221–223. [Электронный ресурс]. URL: http://www.ct.uni-altai.ru/kultura-i-tekst-2015–422 (дата обращения: 18.10.2016).

2. *Белова А. В.* Репрезентация мира детства в женской дворянской поэзии и детские писательницы первой половины XIX века // Мир детства и литература : сб. ст. и мат-лов. Тверь, 2008. С. 57–65.

3. *Белова А. В.* «Женское детство» в дворянской культуре XVIII — середины XIX века // Социальная история : ежегодник. 2008. СПб., 2009. С. 23–46.

4. *Гринченко Н. А.* Издательская деятельность Эдуарда Сансе // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2010. Т. 188. С. 48–58.

5. Гуслистый Алексей // Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона. СПб. : Брокгауз-Ефрон, 1890–1907. [Электронный ресурс]. URL: http://enc-dic.com/brokgause/Guslist-alekse-55104.html(дата обращения: 22.11.2016).

6. *Гуслистый А. А.* Два способа обучать детей (и возрастных) чтению в 40 часов на каком угодно из европейских диалектов, но преимущественно писанные для российской грамоты Алексеем Гуслистым. СПб. : тип. А. Плюшара, 1828. VIII. 72 с.

7. *Гуслистый А. А.* Объяснение двух способов обучать чтению посредством машины. М. : тип. при Имп. моск. театрах содер. И. Смирнова, 1837. 12 с., 1 л. ил.

8. *Гуслистый А. А.* Объяснение картинок и географических карт. М. : тип. Лазар[евых] ин-та вост. яз., 1833. 36 с.

9. *Гуслистый А. А.* Российский букварь для обучения детей грамоте по общепринятому способу, заставляя их заучивать склады и по новейшему,— не заставляя заучивать ни одного склада: в 3 ч. / сост. А. Гуслистым. 2-е изд., испр. и полнее объясненное. СПб. : тип. Х. Гинце. [6]. 88 с., 4 л. ил. (держатель документа РНБ).

10. *Гуслистый А. А.* Российский букварь для обучения детей грамоте по общепринятому способу заставляя их заучивать склады и по новейшему не заставляя заучивать ни одного склада / сост. А. Гуслистым. Издание второе, исправленное и полнее объясненное в трех частях с четырьмя гравированными и иллюминированными картинками. СПб. : тип. Х. Гинце, 1830. [8], III–VI. 8–87 с., 4 л. ил. (держатель документа ПГГПУ).

11. *Гутт М.* Полная российская азбука, по которой дитя может выучиться российской грамоте легко, приятно и в непродолжительном времени / издал М. Гутт. М. : тип. Августа Семена, 1821. I–IV, 3–8, IX–X. 1–84 с., [1] л. табл.

12. *Гутт М.* Самоучитель, или Полная российская азбука, составленная по новейшей методе, и с новыми, до сих пор неизвестными облегчениями к изучению чтения. М. : тип. Августа Семена, 1822. 154 с. : ил.

13. *Дараган А. М.* Елка: Подарок на Рождество: Азбука с примерами постеп. чтения. СПб. : тип. Journal de St. Petersbourg, 1845. [8], VIII. 112 с.: ил.

14. *Дмитриев Д.* Руководство к обучению детей чтению по детской азбуке, составленной для сельских школ / [соч.] Дм. Дмитриева. 2-е изд., испр. СПб. : Воен. тип., 1846. [2], IV. 14 с.

15. *Дмитриев Д.* Русская азбука, какой еще не бывало, или Новая, самая простая и легкая метода учить грамоте, не употребляя даже складов, изданная другом детей. М. : Унив. тип., 1839. [2], X. 64 с.

16. *Дмитриев Д.* Русская азбука, какой еще не бывало, или Новая, самая простая и легкая метода учить грамоте, не употребляя даже складов, изданная другом детей : 2-е изд., совершенно вновь передел. другом детей. М. : Унив. тип., 1842. [2], XIV. 80 с.

17. *Куровская Ю. Г., Безрогов В. Г.* Учебники Валентина Икельзамера: когнитивно-лингвистический анализ школьных пособий раннего Нового времени // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. 2015. № 1 (36). С. 19–31.

18. *Обольянинов Н.* Заметки о русских иллюстрированных книгах. Азбуки 1760–1860 гг. // Русский библиофил. 1911. № 2. Февраль. [Электронный ресурс]. URL: http://www.prodamknigu.com/russkii-bibliofil-le-bibliophile-russe-2-fevral-1911 (дата обращения: 07.11.2016)

19. *Парамонова И.* Петр Михайлович Дараган. Тульский губернатор (1850–1865) // Тульские губернаторы / науч. ред. Е. В. Симонова. Тула : Слайд-Медиа, 2013. С. 225–238.

20. Учебные издания до 1830 года в фонде фундаментальной библиотеки ПГГПУ [Электронный ресурс]: каталог/ М-во образования и науки РФ, ФГБОУ ВПО «Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т», Фундамент. б-ка / сост. А. В. Костицина. Пермь : изд-во ПГГПУ, 2015. URL: http://pspu.ru/university/biblioteka/redkij-fond-fb-pggpu/uchebnyje-izdanija-do-1830-g.-v-fondah-fb-pggpu/g. (дата обращения: 14.12.2016)

21. *Düppe I.* Heinrich Stephani: (1761–1850); ein christlicher Schulpädagoge mit demokratischen Bildungsvorstellungen. Neuried : Ars Una, 2001. 421 S.

22. *Fijałkowski A.* A Latin Text of the “vocal alphabet” in the Orbis sensualium pictus of J. A. Comenius // Studia Comeniana et Historica. Vol. 37. 2007. No. 77–78. P. 164–179.

23. *Fijałkowski A.* Die 'Voces Variae Animantium' in der Unterrichtstradition des Mittelalters und der Frühen Neuzeit // Das Sein des Dauer: wyd. A. Speer. Berlin – New York : Walter de Gruyter, 2008. S. 447–469.

24. *Topsch W.* Grundkompetenz Schriftspracherwerb. Methoden und handlungsorientierte Praxisanregungen. 2. / überarb. und erw. Auflage. Weinheim / Basel: Beltz Verlag, 2005.

25. *Ulbricht G.* Heinrich Stephani (1761–1850) — ein großer Pädagoge der Aufklärung in Bayern. Aachen : Shaker, 1998. 345 S.

References

1. *Belova A. V.* Daragan Anna Mihajlovna// M. E. Saltykov-Shhedrin i ego sovremenniki. Materialy jenciklopedii. Kul'tura i tekst. 2015. № 4 (22). S. 221–223. http://www.ct.uni-altai.ru/kultura-i-tekst-2015–422. [In Rus].

2. *Belova A. V.* Reprezentacija mira detstva v zhenskoj dvorjanskoj pojezii i detskie pisatel'nicy pervoj poloviny XIX veka// Mir detstva i literatura: Sb. st. i mat-lov. Tver', 2008. S. 57–65. [In Rus].

3. *Belova A. V.* «Zhenskoe detstvo» v dvorjanskoj kul'ture XVIII — serediny XIX veka // Social'naja istorija. Ezhegodnik. 2008. SPb., 2009. S. 23–46.

4. *Daragan A. M.* Elka: PodaroknaRozhdestvo: Azbukasprimeramipostep. chtenija/ [AnnaDaragan]. SPb.: tip. Journal de St. Petersbourg, 1845. [8], VIII, 112 s.: il. [In Rus].

5. *Dmitriev D.* Rukovodstvo k obucheniju detej chteniju po detskoj azbuke, sostavlennoj dlja sel'skih shkol/ [soch.] Dm. Dmitrieva. 2-e izd., ispr. SPb.: Voen. tip., 1846. [2], IV, 14 s. [In Rus].

6. *Dmitriev D.* Russkaja azbuka, kakoj eshhe ne byvalo, ili Novaja, samaja prostaja i legkaja metoda uchit' gramote, ne upotrebljaja dazhe skladov, izdannaja drugom detej. M. : Univ. tip., 1839. [2], X, 64 s.[In Rus].

7. *Dmitriev D.* Russkaja azbuka, kakoj eshhe ne byvalo, ili Novaja, samaja prostaja i legkaja metoda uchit' gramote, ne upotrebljaja dazhe skladov, izdannaja drugom detej. 2-e izd., sovershenno vnov' peredel. drugom detej. M. : Univ. tip., 1842. [2], XIV, 80 s.[In Rus].

8. DüppeI. Heinrich Stephani: (1761–1850); ein christlicher Schulpädagoge mit demokratischen Bildungsvorstellungen / Ingrid Düppe. Neuried: Ars Una, 2001. 421 S.

9. *Fijałkowski A.* A Latin Text of the "vocal alphabet" in the Orbis sensualium pictus of J. A. Comenius// Studia Comeniana et Historica, Vol. 37, 2007, No. 77–78, p. 164–179.

10. *Fijałkowski A.* Die 'voces variae animantium' in der Unterrichtstradition des Mittelalters und der Frühen Neuzeit// Das Sein des Dauer, wyd. A. Speer. Berlin-New York: Walter de Gruyter, 2008, S. 447–469.

11. *Grinchenko N. A.* Izdatel'skaja dejatel'nost' Jeduarda Sanse// Trudy Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. 2010. t.188. S. 48–58. [In Rus].

12. Guslistyj Aleksej // Jenciklopedicheskij slovar' F. A. Brokgauza i I. A. Efrona. SPb.: Brokgauz-Efron, 1890–1907. http://enc-dic.com/brokgause/Guslist-alekse-55104.html. [In Rus].

13. *Guslistyj A. A.* Dva sposoba obuchat' detej (i vozrastnyh) chteniju v 40 chasov na kakom ugodno iz evropejskih dialektov, no preimushhestvenno pisannye dlja rossijskoj gramoty Alekseem Guslistym. SPb.: tip. A. Pljushara, 1828. VIII, 72 s. [In Rus].

14. *Guslistyj A. A.* Ob#jasnenie dvuh sposobov obuchat' chteniju posredstvom mashiny/ [Aleksej Guslistyj]. M. : tip. pri Imp. Mosk. teatrah soder. I. Smirnova, 1837. 12 s., 1 l. il. [In Rus].

15. *Guslistyj A. A.* Ob#jasnenie kartinok i geograficheskih kart. M. : tip. Lazar[evyh] in-ta vost. jaz., 1833. 36 s.[In Rus].

16. *Guslistyj A. A.* Rossijskij bukvar' dlja obuchenija detej gramote po obshheprinjatomu sposobu, zastavljaja ih zauchivat' sklady i po novejshemu,— ne zastavljaja zauchivat' ni odnogo sklada: V 3 ch./ Sost. A. Guslistym. 2-e izd., ispr. i polnee ob#jasnennoe. SPb.: tip. H. Gince. [6], 88 s., 4 l. il. (derzhatel' dokumenta RNB)[In Rus].

17. *Guslistyj A. A.* Rossijskij bukvar' dlja obuchenija detej gramote po obshheprinjatomu sposobu zastavljaja ih zauchivat' sklady i po novejshemu ne zastavljaja zauchivat' ni odnogo sklada/ sostavlen A. Guslistym. Izdanie vtoroe, ispravlennoe i polnee ob#jasnennoe v treh chastjah s chetyrmja gravirovannymi i illjuminirovannymi kartinkami. SPb.: tip. H. Gince, 1830. [8], III–VI, 8–87 s., 4 l. il. (derzhatel' dokumenta PGGPU)[In Rus].

18. *Gutt M.* Polnaja rossijskaja azbuka, po kotoroj ditja mozhet vyuchit'sja rossijskoj gramote legko, prijatno i v neprodolzhitel'nom vremeni/ Izdal M. Gutt. M. : v tip. Avgusta Semena, 1821. I–IV, 3–8, IX–X, 1–84 s., [1] l. tabl.[In Rus].

19. *Gutt M.* Samouchitel', ili Polnaja rossijskaja azbuka, sostavlennaja po novejshej metode,

i s novymi, do sih por neizvestnymi oblegchenijami k izucheniju chtenija/ M. Gutt. M.: tip. Avgusta Semena, 1822. 154 s.: il.[In Rus].

20. . KurovskajaJu.G, V. G. Bezrogov Uchebniki Valentina Ikel'zamera: kognitivno-lingvisticheskij analiz shkol'nyh posobij rannego Novogo vremeni// Vestnik Pravoslavnogo Svjato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta. Serija 4: Pedagogika. 2015. № 1 (36). S.19–31. [In Rus].

21. Obol'janinov N. Zametki o russkih illjustrirovannyh knigah. Azbuki 1760–1860 gg.// Russkij bibliofil. 1911. № 2. Fevral'. http://www.prodamknigu.com/russkii-bibliofil-le-bibliophile-russe-2-fevral-1911-g[In Rus].

22. *Paramonova I.* Petr Mihajlovich Daragan. Tul'skij gubernator (1850–1865)// Tul'skie gubernatory/ Nauch. red. E. V. Simonova. Tula: «Slajd-Media», 2013. S. 225–238. [In Rus].

23. Topsch W. Grundkompetenz Schriftspracherwerb. Methoden und handlungsorientierte Praxisanregungen. 2., überarb. und erw. Auflage. Beltz Verlag, Weinheim/ Basel, 2005.

24. Uchebnye izdanija do 1830 goda v fonde fundamental'noj biblioteki PGGPU [Jelektronnyj resurs]: katalog/ M-vo obrazovanija i nauki RF, FGBOU VPO «Perm. gos. gumanit.-ped. un-t», Fundament. b-ka; sost. A. V. Kosticina. Perm': Izd-vo PGGPU, 2015. http://pspu.ru/university/biblioteka/redkij-fond-fb-pggpu/uchebnyje-izdanija-do-1830-g.-v-fondah-fb-pggpu/g. [In Rus].

25. Ulbricht G. Heinrich Stephani (1761–1850) — ein großer Pädagoge der Aufklärung in Bayern / Günter Ulbricht. Aachen: Shaker, 1998. 345 S.

АТЛАС ВИЗУАЛЬНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ РОССИЙСКИХ ПОСОБИЙ ДЛЯ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX — НАЧАЛА XX ВВ.: КОНЦЕПЦИЯ И СТРУКТУРА[1]

И. И. Тетерин

Аспирант кафедры педагогики, Тульский ГПУ имени Л. Н. Толстого
E-mail: ivan.teterin.tula@gmail.com

Введение. В современных условиях происходят существенные изменения в иерархии ценности и частотности обращения к текстуальным и внетекстовым источникам информации. В проблемном поле науки это привело к тому, что исследователи стали чаще выделять в качестве особого предмета изучения визуальную форму репрезентации мира и человека, осваивать новые исследовательские практики, определять валидность информации, заданной во внетекстовом формате.

Проблема и цель исследования. Ориентация на эти обстоятельства привела научную группу под руководством профессора Е. Ю. Ромашиной к идее создания «Атласа визуальных элементов российских пособий для начального обучения грамоте». Были поставлены следующие исследовательские задачи: составить репертуар визуальных элементов, использованных в учебных пособиях для первоначального обучения грамоте; проследить их генезис, предложить типологию и периодизацию в рамках указанного периода; установить способы взаимосвязей и взаимовлияния между текстом и визуальным рядом; выявить формы, методы, приемы наглядного обучения детей, репрезентированные авторами; определить варианты

[1] Работа поддержана грантом Отделения гуманитарных и общественных наук РФФИ № 16–06–00113а.

Как цитировать статью: Тетерин И. И. Атлас визуальных элементов российских пособий для начального обучения грамоте второй половины XIX – начала XX вв.: концепция и структура // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т.1, № 3 (39). С.185–194.

алгоритмов формирования визуальной грамотности, предложенные создателями учебной литературы в качестве моделей образовательного процесса; проанализировать, какие дидактические функции были присущи визуальному ряду учебников для первоначального обучения грамоте в России второй половины XIX — начала XX вв.

Методология и методы исследования. В процессе работы решены следующие методологические вопросы: определена «единица» визуального ряда; отражено ролевое и функциональное соотношение визуального ряда и текста; выделены параметры и критерии осуществления навигации по «Атласу»; определен объем справочной, библиографической и аналитической информации, полезной пользователю-исследователю; в рамках созданного ресурса отобраны методы статистической обработки данных.

Результаты. Разработана аналитическая матрица и концептуальная рамка исследования, создан «Атлас» — функциональный электронный банк данных с возможностью настраиваемого многофакторного фильтра для сбора, хранения и обработки собранных эмпирических данных. На сегодняшний день в сети Интернет функционирует его демоверсия (http://atlas.tsput.ru), позволяющая пользователям апробировать разработанные поисковые фильтры и тематический рубрикатор, увидеть конкретное содержание единичного поискового запроса.

Заключение. Собранные в «Атласе» материалы, их компоновка, навигационно-поисковые компоненты создали для пользователей ресурс индивидуального исследования визуального ряда российских учебников для первоначального обучения грамоте.

Ключевые слова: *атлас, визуальный элемент, визуальный ряд, азбука, букварь, школьный учебник.*

Введение

В современных условиях происходят существенные изменения в иерархии ценности и частотности обращения к текстуальным и внетекстовым источникам информации. В проблемном поле науки это привело к тому, что исследователи стали чаще выделять в качестве особого предмета изучения визуальную форму репрезентации мира и человека, осваивать новые (и/или обновленные) исследовательские практики, определять валидность информации, заданной во внетекстовом формате [6]. Сегодня гуманитарий становится «критическим медиачитателем, способным понимать, контекстуализировать и анализировать окружающее его визуальное содержание» [2, с. 66].

Ориентация на эти обстоятельства привела научную группу под руководством профессора Е.Ю. Ромашиной к идее создания «Атласа визуальных

элементов российских пособий для начального обучения грамоте». Его основу составили материалы учебных изданий для начального обучения грамоте второй половины XIX — начала XX вв., поскольку количественный рост и концептуальное становление визуальной составляющей школьного учебника как особого направления в педагогической теории и образовательной практике России можно отнести именно к этому периоду. Тогда качественно изменилась роль наглядности в учебных пособиях, во многом определившая все последующее их развитие вплоть до появления цифровых изданий. Иллюстративные компоненты приобрели самостоятельное дидактическое значение, началось их оформление в целостный визуальный ряд. Была осознана как проблема невозможность текстуального обучения человека, еще не умеющего читать. Возрастные особенности детей становились важным аргументом для широкого использования авторами и составителями разнообразных форм и методов наглядности. В наибольшей степени эти процессы проявились в пособиях для первоначального обучения грамоте — азбуках и букварях.

Проблема, цель исследования

Обратившись к корпусу российских азбук и букварей данного периода, мы поставили перед собой следующие исследовательские задачи: составить репертуар визуальных элементов, использованных в учебных пособиях для первоначального обучения грамоте; проследить их генезис, предложить типологию и периодизацию в рамках указанного периода; установить способы взаимосвязей и взаимовлияния между текстом и визуальным рядом рассматриваемых пособий; выявить формы, методы, приемы наглядного обучения детей, репрезентированные авторами пособий для первоначального обучения грамоте; определить варианты алгоритмов формирования визуальной грамотности, предложенные создателями учебной литературы в качестве моделей образовательного процесса; проанализировать, какие дидактические функции были присущи визуальному ряду учебников для первоначального обучения грамоте в России второй половины XIX — начала XX вв.

Данные положения стали для нас основанием разработки аналитической матрицы исследования и послужили концептуальной рамкой при создании «Атласа» — функционального электронного банка данных с возможностью настраиваемого многофакторного фильтра для сбора, хранения и обработки собранных эмпирических данных. На сегодняшний

день в сети Интернет функционирует его демоверсия (http://atlas.tsput.ru), позволяющая пользователям апробировать разработанные поисковые фильтры и тематический рубрикатор, увидеть конкретное содержание единичного поискового запроса. Работая над моделью «Атласа», мы стремились не только решить собственные частные исследовательские задачи, но и создать специализированный информационный ресурс, который был бы полезен академическому сообществу.

Методология и методы исследования

В процессе работы ключевыми для нас стали следующие вопросы: что принять за единицу визуального ряда, что можно считать самостоятельным визуальным элементом; каким образом отразить ролевое и функциональное соотношение визуального ряда и текста; на основе каких параметров и критериев осуществлять навигацию по «Атласу»; какой объем справочной, библиографической и аналитической информации полезен и/или необходим пользователю-исследователю; какие методы статистической обработки данных можно использовать в рамках созданного ресурса.

Опираясь на теоретические работы в области структуры школьного учебника (Д. Д. Зуев, В. Г. Бейлинсон и др.), мы определили визуальный ряд школьного учебника как все виды изображений, воспринимаемые в совокупности и создающие «общее зрительное впечатление», т.е. не только схемы, карты, рисунки, но и использованные шрифты, выделения, модели оформления страниц, дизайн обложки и т.д. [3, с. 137].

Вопрос о единице визуального контента учебника имеет практический и прикладной смысл при осуществлении анализа изображения: до какого «предела» этот анализ должен быть доведен? Что мы выделяем в качестве обособленного визуального элемента — оформление страницы? иллюстрацию? ее фрагмент? фигуру? линию и точку? В каждом конкретном случае решать приходилось особо и конкретно — в зависимости от поставленной исследовательской задачи и от потенциала источника [4, с. 255]. В итоге в «Атласе» за визуальный элемент учебника мы приняли некую целостность, которую можно семантически интерпретировать. Главным критерием для ее выделения стала реализация автором учебника той или иной дидактической задачи через визуальное.

Результаты исследования

Пилотное исследование массива азбук и букварей, применяемых в России во второй половине XIX — начале XX вв., позволило нам выделить следующие типы использованных визуальных элементов:

- изобразительные (иллюстрация, репродукция картины, рисунок);
- художественные элементы оформления (виньетка, заставка, рамка и т.д.);
- графические (схема, график, карта и т.д.);
- графические элементы оформления (линия, выделение, шрифт, интервал, способ размещения текста и т.д.).

Задачи учебника определяются пониманием его функций. В литературе можно найти более сорока функций учебника, объединенных в десятки классификаций (В. Г. Бейлинсон, Д. Д. Зуев, А. П. Карабанов, Б. Кошевская, В. В. Краевский, Э. Кубицель, Ю. Н. Кулюткин, Г. Маендорф, М. Н. Скаткин, Н. Ф. Талызина, И. П. Товпинец, В. С. Черепанов, М. Н. Шабалин и др.). Мы придерживаемся позиции, что основных функций, присущих учебнику, три:

— обучающая (информационная): направлена на формирование когнитивного компонента личности;

— развивающая: обеспечивает формирование умений и навыков, в том числе познавательных;

— воспитательная: адресована эмоционально-волевой сфере, способствует формированию личностных качеств.

При экстраполяции функций, присущих целому учебнику, на его визуальный ряд и отдельные элементы мы видим, что, как правило, дидактическая функция реализуется через учебное задание того или другого типа: соотнести изображение и текст, дорисовать, составить рассказ по картине и т.п. В рассматриваемый период подобные задания редко сформулированы открыто и нечасто размещены на страницах пособий. Чаще такое задание присутствует латентно, его приходится реконструировать, опираясь на дополнительные источники информации: на методические или теоретические заметки автора.

Хронологические рамки демоверсии «Атласа» ограничены годами издания учебников, фрагменты которых загружены в базу в настоящий момент. Предполагается расширение хронологических границ проекта. В навигационном блоке «Атласа» даны фильтры из трех настраиваемых полей: «дидактическая функция»; «тип визуального элемента»; «годы

издания» (см. Рис. 1). Они позволяют пользователю при запросе ранжировать информацию по заданным критериям, *исключая* лишние позиции. Например, если в первом поле выбрать обучающую дидактическую функцию; во втором — изобразительный тип визуального элемента; в третьем — период с 1870 по 1875 гг., то сформированный результат запроса выдаст информацию только по тем визуальным элементам, которые обладают *всеми* отмеченными параметрами. Визуальный элемент, которому присуща обучающая дидактическая функция, но имеющий отличный от изобразительного тип, не попадет в итоговую запись.

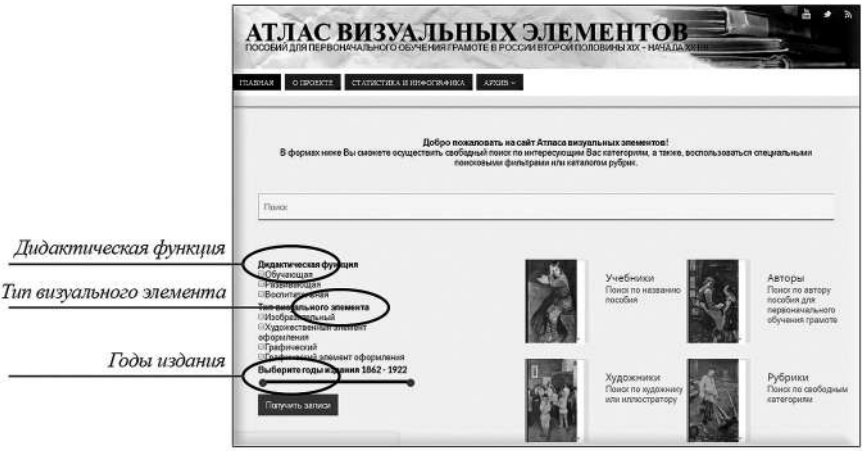

Рисунок 1. Фильтры

Еще один навигационный компонент «Атласа» — поле «Поиск». Через *свободный запрос* пользователь может искать информацию по любому ключевому слову или словосочетанию (см. Рис. 2).

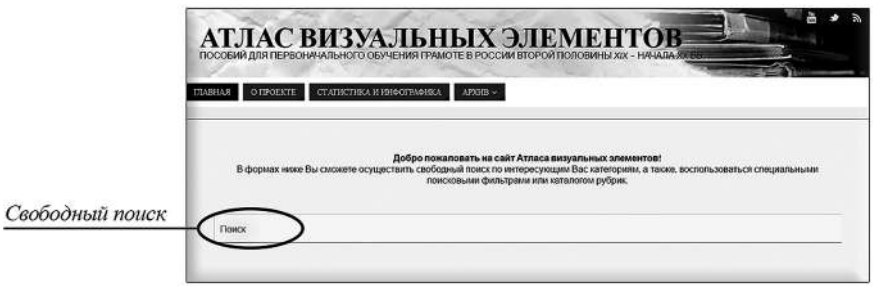

Рисунок 2. Свободный поиск

Кроме того, в навигации «Атласа» присутствует **каталог** — перечень категорий: «Учебники», «Авторы», «Художники», «Рубрики» (см. рис. 3). Категория «Учебники» задает список пособий и позволяет выбрать то или иное издание, ориентируясь на его *название* (в соответствии с точным библиографическим описанием). Категории «Авторы» и «Художники» ориентируют пользователя по фамилии, имени, отчеству автора / составителя / художника / гравера/ иллюстратора соответственно. Категория «Рубрика» задает поиск по *смысловому значению* (семантике) часто встречающих визуальных элементов, сгруппированных по существенному признаку: дом, человек, домашние животные, природа и т.д.

Для учебника как целого сущностно важна взаимосвязь текста и визуального ряда. Определяя роль и место визуального в системе структурных компонентов учебника, мы пришли к необходимости рассмотрения не только визуальных элементов, но и текстов, с ними связанных. Между текстовыми и внетекстовыми компонентами учебника можно выделить следующие виды взаимосвязей: визуальный ряд выполняет служебную функцию дополнения и иллюстрации текста; визуальный ряд и текст равнозначны (текст непонятен без иллюстрации и наоборот); визуальный ряд является главным источником информации, играет ведущую роль, текст только поясняет его [5, с. 260].

Рисунок 3. Каталог

Как определить границы отбора вербальной информации: с изображением следует связывать только подпись к нему или всю страницу?

или разворот? или все издание в целом? Чтобы избежать искусственного отрыва образа от текста, мы избрали следующий **вид страницы «Атласа»** (см. Рис. 4).

Рисунок 4. Общий вид страницы

В левом верхнем углу страницы представлено изображение обложки пособия, ниже дано его полное библиографическое описание, одновременно являющееся ссылкой на pdf-версию в сети Интернет (если таковая имеется). Под библиографической ссылкой отдельно указаны *место издания, издательство, год издания* и *язык* пособия. Изображение рассматриваемого визуального элемента размещено по центру в крупном масштабе. Для того чтобы исследователи имели возможность познакомиться не только с отдельным визуальным элементом, но и со связанным с ним текстом, интегрировать на листе целостную композицию, в правой части страницы

мы разместили две специальные области, определяющие взаимосвязь текстовой и образной информации: «общий вид страницы» (с указанием ее порядкового номера в издании) и разворот страниц — recto и verso.

Зачастую с визуальным элементом работает не только «ближайшее окружение», но и «сквозная» очередность размещения изображений в издании. Вербальный контекст может быть «привязан к образу» либо пространственно (рядом, внутри одного взгляда), либо темпорально (за изображением или перед ним, одним взглядом не охватывается) [1, с. 29]. На восприятие, понимание и интерпретацию визуальной информации влияет не только ее территориальное размещение, но и порядок прочтения. Поэтому внизу страницы мы разместили ленту визуальных элементов: ориентируясь на нее, можно определить порядок иллюстративных материалов в пределах одного издания. Его «дискурсивный контекст» открывает возможности более широких интерпретаций.

На странице «Атласа» также помещена информация о способе обучения грамоте, который применен автором в данной азбуке или букваре. Как правило, это выдержки из каталогов учебных пособий либо из предисловия к конкретному изданию. В ряде случаев использованы методические пособия и/или руководства учителю, созданные тем же автором (комментарий 1). Эти сведения помогают более точно определить тип дидактической функции, реализуемой визуальным элементом, а также раскрыть его лингвокультурологический и семантический смысл. Отдельно отметим вкладку головного меню «Статистика и инфографика». Здесь генерируются количественные и качественные результаты исследования визуального ряда школьных пособий: данные о частотности использования в учебниках того или иного типа визуального элемента, анализ его соотношения с исполняемой дидактической функцией, характеристики генезиса конкретных визуальных элементов и др.

Заключение

Собранные в «Атласе» материалы, их компоновка, навигационно-поисковые системы создают серьезный ресурс для индивидуального исследования визуального богатства российских азбук и букварей. Работа с этим ресурсом позволит увидеть широкий спектр визуальных компонентов пособий для первоначального обучения грамоте, проследить динамику их развития, найти возможности их учета в практической работе современного педагога.

Комментарии:

1. Способ обучения грамоте в «Атласе», как правило, назван так, как это принято в современной дидактике. В ряде случаев использованы цитаты из предисловий пособий и/или каталогов.

Литература

1. *Вишленкова Е. А.* Визуальное народоведение империи, или «Увидеть русского дано не каждому». М. : НЛО, 2011. 384 с.
2. *Купиайнен Я.* Форум «Визуальная антропология» [Электронный ресурс]: Антропологический форум. 2007. № 7. С. 64–68. URL: http://anthropologie.kunstkamera.ru/06/2007_7_rus (дата обращения: 02.12.2016).
3. *Ромашина Е. Ю.* Взаимосвязи текста и визуального ряда в российских школьных учебниках рубежа XI–XX вв. [Электронный ресурс] / Проблемы современного образования. 2014. № 6. С. 135 148. URL: http://www.pmedu.ru/res/2014_6_10.pdf (дата обращения: 10.02.2017).
4. *Ромашина Е. Ю.* Методологические проблемы исследований визуального ряда школьных учебников (по материалам российских азбук и букварей второй половины XIX века) // Методологические проблемы междисциплинарных исследований в сфере наук об образовании : сб. материалов Всерос. сетевой научно-практич. конф. с международным участием, посвящ. 90-летию академика РАО В. В. Краевского / науч. ред. А. А. Орлов [Электронный ресурс]. Тула: изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого. 2016. С. 253–259. Электрон. изд.— 1 электрон. оптич. диск (CD-R).— № гос. регистрации 0321701200 — № рег. свид. ФГУП НТЦ «Информрегистр» 48993 23.03.2017.
5. *Тетерин И. И.* Модель структурно-функционального анализа визуального ряда российских азбук и букварей конца XIX — начала XX века // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. № 5. С. 258–263.
6. Pedagogy of Images: Depicting Communism for Children. PrincetonUniversity: [сайт]. URL: http://pudl.princeton.edu/collection.php?c=pudl0127&sort=title&rpp=14&start=14 (дата обращения: 15.01.2017).

References

1. *Kupiajnen J.* Forum «Vizual'naja antropologija»// Antropologicheskij forum. 2007. № 7. S. 64–68. URL: http://anthropologie.kunstkamera.ru/06/2007_7_rus(датаобращения: 12.11.2016) [InRus]
2. Pedagogy of Images: Depicting Communism for Children. Princeton University.URL: http://pudl.princeton.edu/collection.php?c=pudl0127&sort=title&rpp=14&start=14 (дата обращения: 10.12.2016)
3. *Romashina E.Yu.* Vzaimosvyazi teksta i vizualnogo ryada v Rossiiskih shkolnih uchebnikah rubeja XIX_XX vv. Problemi sovremennogo obrazovaniya. 2014. № 6. 135–148. http//www.pmedu.ru/res/2014_6_10.pdf. [In Rus]
4. *Romashina E.* Yu. Metodologicheskie problemi issledovanii vizualnogo ryada shkolnih uchebnikov po materialam rossiiskih azbuk i bukvarei vtoroi polovini XIX veka, Metodologicheskie problemi mejdisciplinarnih issledovanii v sfere nauk ob obrazovanii. Sb. materialov Vseros. setevoi nauchno-praktich.konf. s mejdunarodnim uchastiem posvyasch. 90_letiyu akademika RAO V. V. Kraevskogo. Nauch. red. A. A. Orlov [El. resurs]. Tula. Izd-vo TGPU im. L. N. Tolstogo. 2016 .253–259. [In Rus]
5. *Teterin I. I.* Model, strukturno-funkcionalnogo analiza vizualnogo ryada rossiiskih azbuk i bukvarei konca XIX — nachala XX veka. Istoricheskaya i socialno-obrazovatelnaya misl. 2016. № 5. 258–263. [In Rus]
6. *Vishlenkova E. A.* Vizualnoe narodovedenie imperii ili «Uvidet russkogo dano ne kajdomu». M. NLO. 2011. 384s. [InRus]

3–7 апреля 2017 г. прошла Методическая неделя естественнонаучных предметов.

10 апреля 2017 г. подведены итоги международного конкурса научно-творческих работ «Правовая культура — основа гармоничного развития личности и общества».

12–14 апреля 2017 г. сотрудники Института участвовали в работе Московского международного салона образования.

14 апреля 2017 г. завершились курсы повышения квалификации по программе «Организация и содержание образовательного процесса в соответствии с ФГОС общего образования».

20 апреля 2017 г. вышла из печати монография доктора педагогических наук, профессора, члена-корреспондента Российской академии образования, заведующего лабораторией истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Председателя Научного совета по истории образования и педагогической науки РАО М. В. Богуславского.

21 апреля 2017 г. во Владимире прошла научно-практическая конференция «Содержательные аспекты модернизации системы общего образования».

22 апреля 2017 г. подведены итоги конкурса проектных и исследовательских работ учащихся «Стремление».

26 апреля 2017 г. сетевая кафедра ЮНЕСКО «Экологическое образование для устойчивого развития в глобальном мире» подготовила годовой отчет о своей работе.

11 мая 2017 г. вышел из печати журнал «Педагогические измерения» № 1 за 2017 год.

15 мая 2017 г. Состоялось заседание Ученого совета Института.

КРУГЛЫЙ СТОЛ «НАУКА — ШКОЛЕ: ЗАДАЧИ НАУКИ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ»

25 апреля 2017 года в Институте стратегии развития образования РАО состоялось заседание Круглого стола по теме «Наука — школе: задачи науки для решения проблем общего образования».

Почетным гостем была Глава Российского Императорского Дома Ее Императорское Величество Великая Княгиня Мария Владимировна, единственная дочь Главы Российского Императорского Дома Великого Князя Владимира Кирилловича и Великой Княгини Леониды Георгиевны (урожденной княжны Багратион-Мухранской-Грузинской), родившаяся в 1953 году в Мадриде. По традиции Императорской Семьи Августейшие родители с младенчества воспитывали Великую Княжну в духе православной веры и преданности интересам России.

С приветственным словом к участникам Круглого стола обратилась директор Института стратегии развития образования РАО, член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор Светлана Вениаминовна Иванова и рассказала об истории создания Института, о деятельности подразделений и научных школ.

В приветственном слове Глава Российского Императорского Дома Е. И. В. Великая Княгиня Мария Владимировна пожелала собравшимся и всему российскому образованию дальнейших успехов, отметив что «образование сейчас находится в надежных руках и можно передавать эстафету следующим поколениям».

С приветственным словом от Российской академии образования выступил Академик-секретарь отделения теоретической педагогики и философии образования РАО, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор Михаил Львович Левицкий. Он рассказал об успехах и проблемах современного российского образования.

Директор Канцелярии Главы РИД Александр Николаевич Закатов в своем выступлении отметил, что уже 25 лет Российский Императорский Дом возглавляет Е.И.В. Великая Княгиня Мария Владимировна и что главная миссия Императорского Дома — преемственность в истории и сохранение общенационального и религиозного мира в России.

Начальник Управления по межрегиональным связям Канцелярии Главы РИД, главный координатор Высочайших визитов Вадим Олегович

Лопухин рассказал присутствовавшим о том, что Великая Княгиня побывала практически во всех регионах России, от Камчатки до Северного Кавказа, посещая средние и высшие учебные заведения.

Главный редактор журнала «Вестник образования России», Заслуженный учитель России Юрий Иванович Глазков говорил о развитии олимпиадного движения в России и о появлении новых типов образовательных центров, новых учреждений для одаренных детей.

Заведующий центром начального общего образования, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор Наталья Федоровна Виноградова, рассказывая о начальной школе, отметила, что при поступлении в школу, детей должен встречать хорошо подготовленный педагогический коллектив. Наталья Федоровна рассказала, что изучая окружающий мир, дети изучают и таких персоналий, как представители Дома Романовых.

Заведующий центром стратегии и теории воспитания личности, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор Наталия Леонидовна Селиванова рассказала о богатом опыте российского образования.

Ректор Самарского государственного областного университета доктор экономических наук Марина Венедиктовна Наянова выразила солидарность в своих взглядах с Н. Ф. Виноградовой в том, что обучать младших школьников должны педагоги с опытом работы. А также напомнила Великой Княгине о ее прошедшем визите в Самару и подарила ей фотографии.

Заведующий центром филологического образования, кандидат педагогических наук Ирина Нургаиновна Добротина рассказала о проблемах филологического образования.

Заведующий центром истории педагогики и образования, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор Михаил Викторович Богуславский представил присутствующим презентацию о создании выдающимся отечественным педагогом-просветителем, князем В. Ф. Одоевским перспективной модели общего образования.

ВСТРЕЧА С ПОБЕДИТЕЛЯМИ ВСЕРОССИЙСКОГО КОНКУРСА «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДЕБЮТ 2017»

6 апреля прошла встреча сотрудников Института стратегии развития образования РАО с участниками конкурса «Педагогический дебют 2017» в номинации «Молодые управленцы». Любой желающий педагог может принять в нем участие.

Финальные мероприятия конкурса «Педагогический дебют» проходили в Москве с 3 по 8 апреля.

Почетным гостем на встрече был главный редактор журнала «Вестник образования», Заслуженный учитель России Юрий Иванович Глазков. Он вручил директору Института стратегии развития образования РАО С. В. Ивановой Золотой знак журнала «Вестник образования» за большой вклад в развитие российской педагогической прессы.

Презентацей основных направлений деятельности Института открыла встречу директор, член-корреспондент РАО, профессор С. В. Иванова. Она рассказала об истории создания Института, о деятельности подразделений и Научных школ. Молодым коллегам было интересно узнать, что Институт является одним из старейших научных учреждений страны в области педагогики.

Далее были выступления руководителей научных подразделений Института, которые помимо освещения работы своих подразделений, поделились и профессиональным опытом.

Выступление доцента, заместителя директора по образовательной деятельности И. М. Логвиновой «Научно-методическое сопровождение профессионального развития педагогов» содержало рассказ об апробации новых программ дополнительного профессионального образования, о проектной и исследовательской деятельности педагогов и учащихся в условиях реализации ФГОС общего образования.

«Инновации и интеллектуальная собственность в образовательных организациях» — тема выступления руководителя Центра управления инновационными проектами Ю. Ю. Власовой, которая рассказала о реализации инновационного образовательного проекта по внедрению в школы России методических разработок с доказанной эффективностью и безопасностью.

Следующим было выступление начальника Управления подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации Оксаны Игоревны

Долгой, которая представила присутствующим аспирантуру и докторантуру Института.

О «Школе будущего» рассказали член-корреспондент РАО, руководитель Центра стратегии и теории воспитания личности Н. Л. Селиванова и ее заместитель П. В. Степанов.

Центр филологического образования представили старший научный сотрудник Ю. Н. Гостева, старший научный сотрудник Н. Н. Трубанева и научный сотрудник И. В. Ускова. Они рассказали об обновлении содержания литературного образования и модернизации литературного образования в новой информационной среде.

Яркими и весьма полезными для гостей Института были выступления доктора педагогических наук, члена-корреспондента РАО, руководителя Центра начального общего образования Н. Ф. Виноградовой, руководителя Центра естественнонаучного образования А. Ю. Пентина, руководителя Центра теории и методики обучения математике и информатике Е. А. Седовой и руководителя лаборатории общих проблем дидактики И. М. Осмоловской.

Несколько финалистов конкурса дали интервью для журнала «Отечественная и зарубежная педагогика».

Татьяна Александровна Семильченко, заместитель директора по воспитательной работе МОЦ «Яркополянская школа» представляла Республику Крым. В школе работает уже 6 лет, а на руководящей работе всего 1 год.

— Татьяна, скажите, а чем был обусловлен выбор профессии?

— Я всегда мечтала стать учителем. Мой первый учитель сейчас директор школы, где я и работаю. И именно он научил меня побеждать, постоянно участвуя в различных конкурсах. Но конкурс «Педагогический дебют» это для меня первый конкурс такого масштаба.

— Что изменилось в школе с Вашим приходом?

— Я организовала в школе театральный кружок. Вместе с учениками мы постоянно участвуем в конкурсах и даже занимаем призовые места по Республике Крым.

Анна Вячеславовна Калинкина, заместитель директора по учебно-воспитательной работе Международного образовательного комплекса«Гармония» г. Ижевска, представляла Республику Удмуртию.

Педагогический и управленческий стаж – 2 года.

— Анна, что Вас привлекает в профессии учителя?

— Надо сказать, что по первому образованию я инженер-эколог. Но так сложилась жизнь, что поступив в технический вуз, я пошла работать в школу. Сначала секретарем, потом лаборантом. И работа затянула меня. Стало интересно, смогу ли я расти в профессиональном плане и дальше. И такую возможность мне предоставили именно в школе. Прошла курс переподготовки на управленца, и началась моя управленческая педагогическая деятельность.

— А много ли в Вашей школе молодых учителей?

— К сожалению, немного. Это моя школа, ее я и заканчивала. Когда пришла сюда на работу и была назначена на руководящую должность, основная проблема была, как руководить теми, кто еще вчера тебя учил. Средний возраст наших учителей 45 лет. Поэтому нужно было найти ко всем свой подход.

Кристина Владимировна Каранина, заместитель директора по учебно-воспитательной работе МБОУ школа № 78, представитель г. Ростов-на-Дону.

— Расскажите, пожалуйста, как Вы пришли в педагогику?

— У нас семейная династия, я педагог в четвертом поколении. Сейчас учусь в аспирантуре по специальности «социология управления». А школа для меня это большая семья и мое призвание. Люблю свою работу, детей. Работаю уже 12 лет в школе и 9 месяцев в должности заместителя директора.

— А остается ли свободное время? И если да, то, как его проводите?

— Свободное время остается, как правило, провожу его с семьей. Я много читаю, мне нравится литература, поэзия, особенно поэты «Серебряного века». Еще я довольно долго профессионально занималась танцами.

— Как Вы считаете, какая основная проблема современной школы?

— На мой взгляд, это внедрение стандартов. Необходимо сделать школу доступной средой. И если у нас в стране все-таки отменят коррекционные интернаты, то школа станет доступной для всех. Поэтому необходимо подготовить специалистов, чтобы учиться было комфортно и тем, кто уже обучался в школе и тем, кто вольется в уже сложившиеся коллективы.

— Как Вы считаете, нужно ли введение в школьную программу новых предметов?

— Отечественная педагогика имеет колоссальный опыт работы и надо

продолжать совершенствовать то, что уже наработано. Лично я считаю, что можно только вместо третьего урока физкультуры в неделю вернуть один час литературы. Россия — страна читающая и всегда такой была, а современные дети, к сожалению, читают все меньше.

В целом встреча прошла в теплой и дружеской обстановке, а в конце встречи научные сотрудники Института ответили на многочисленные вопросы своих молодых коллег, которым в свою очередь были вручены памятные сертификаты.

ПОЗДРАВЛЯЕМ С ЮБИЛЕЕМ ВАЛЕРИЯ СЕМЕНОВИЧА ЛАЗАРЕВА!

18 мая 2017 года отмечает свой юбилей российский ученый, доктор психологических наук, академик Российской академии образования, профессор, основатель и лидер нашей научной школы, Валерий Семенович Лазарев.

За 35 лет исследований под руководством Валерия Семеновича коллективом возглавляемой им научной школы были заложены основы отечественной инноватики в образовании, разработан и обоснован ее понятийный аппарат, определены наиболее значимые проблемные области, предложены оригинальные научные и практические решения проблем развития образовательной деятельности. Тем самым создана теоретико-методическая база совершенствования механизмов развития в образовательных организациях как важнейшее условие повышения качества российского образования.

Профессионализм, широкая эрудиция, необычайное трудолюбие, ответственность и преданность своему делу позволили ему стать выдающимся ученым, автором многочисленных трудов по психологии мышления, психологии образования, управления образованием, педагогической инноватике. Он первым из российских ученых применил общие идеи организационного развития и проектного управления к развитию образовательных систем, создал теорию системно-целевого развития школы, теорию развивающихся образовательных систем, теорию педагогического коллектива как субъекта инновационной деятельности.

Администрация, коллектив Института и научной школы поздравляют Валерия Семеновича с юбилейной датой, искренне желают ему здоровья, долголетия и творческих успехов в служении российскому образованию!

СЕРДЕЧНО ПОЗДРАВЛЯЕМ С ЮБИЛЕЕМ ЕЛЕНУ НИКОЛАЕВНУ ДЗЯТКОВСКУЮ!

Почетный работник общего образования, академик Российской экологической академии. Окончила Белорусский государственный университет имени В. И. Ленина в 1979 году, доктор биологических наук (1998), профессор (2002).

Один из основателей научной школы РАО по экологическому образованию, обогативший ее дидактическими и методическими разработками в области экологии человека и образования в интересах устойчивого развития. Развивает культурологический подход в образовании. Разработала методическую систему экологического образования для устойчивого развития, имеющего общекультурную, мировоззренческую направленность, реализуемого транспредметно, опирающегося на культурные концепты «наследие», «безопасность», «здоровье» и метафорические мыслеобразы экологического и нравственных императивов («зеленые» аксиомы). Авторская методическая система представлена в серии УМК «Экология учебной деятельности», в региональных учебно-методических комплексах, интегрированном курсе «Экология и безопасность жизнедеятельности».

Елена Николаевна Дзятковская — основатель научной школы Российской академии медицинских наук «Экология учебной деятельности». Она разработала методологию и методику комплексной профилактики и реабилитации детей с психосоматическими расстройствами

на основе гомеостатического подхода к управлению их учебно-познавательной деятельностью.

В 2016 году под руководством Елены Николаевны сетевая кафедра ЮНЕСКО, работающая на базе Института стратегии развития образования РАО, запустила пилотный проект УНИТВИН/ЮНЕСКО «Межрегиональное сетевое партнерство „Учимся жить устойчиво в глобальном мире: Экология. Здоровье. Безопасность“». Цель проекта — создание в нашей стране сетевого сообщества педагогов по практической реализации идей образования для устойчивого развития. Проект объединил более ста тысяч работников образования из 33 территорий нашей страны.

Елена Николаевна Дзятковская ведет большую научную и общественную работу. Она автор более 400 публикаций (17 монографий, два патента). Многие годы она является заместителем председателя Научного совета по проблемам экологического образования Российской академии образования, заместителем главного редактора журнала «Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы».

Елена Николаевна — по жизни чуткий и отзывчивый товарищ, добрый человек, многодетная мама.

С искренними поздравлениями и добрыми пожеланиями!

Друзья и коллеги!

В мае этого года празднует юбилей
Галина Вениаминовна СОРИНА —

член редакционного совета журнала «Отечественная и зарубежная педагогика», специалист по логике и методологии науки, философии языка и коммуникации, доктор философских наук, профессор, академик Академии гуманитарных наук, профессор кафедры философии языка и коммуникации философского факультета, научный руководитель Научного образовательного центра «Философско-методологическое проектирование и принятие решений» философского факультета, руководитель образовательной программы «Философия и методология принятия решений» МГУ имени М. В. Ломоносова.

Галина Вениаминовна является приглашенным старшим научным сотрудником Института Ремарка Нью-Йоркского университета.

Большую работу Галина Вениаминовна проводит в качестве члена президиума Учебно-методического совета классических университетов России по философии и религиоведению и заместителя председателя Научно-методического совета по философии Министерства образования и науки России.

Галина Вениаминовна — автор более 160 научных публикаций. Она — для всех знающих ее представителей научного сообщества — образец преданности науки, высокопрофессиональный и увлеченный

своим делом человек. Галина Вениаминовна умеет развивать научное знание и в то же время передать свои знания и опыт своим ученикам (от студента до докторанта). Для Г. В. Сориной эта преподавательская часть ее деятельности очень важна и любима, поэтому и она пользуется многие годы уважением и любовью учеников. Известно, что лекции Сориной вызывают высокий и устойчивый интерес у студентов, в преподавательской среде ее авторитет непререкаем, и даже экзамены она умеет сделать обучающими, а не только фиксирующими уровень знаний студентов.

Для нашего журнала Галина Вениаминовна — весьма ответственный член редколлегии, который помогает держать высокую научную планку, не идти на компромиссы при отборе статей для публикации. Такую же принципиальную роль играет Галина Вениаминовна в диссертационном совете Института стратегии развития образования.

Галина Вениаминовна — отзывчивый и сердечный человек, умеющий любить и дружить, воспринимающий мир оптимистично и светло!

Пусть в Вашем мире, Галина Вениаминовна,
будет как можно больше света и добра!

Сердечно поздравляем с юбилеем!

Примите наши искренние пожелания здоровья и успехов в труде!

Редакционная коллегия

ЕВГЕНИЯ ВАСИЛЬЕВНА БОНДАРЕВСКАЯ

Ушла из жизни ***Евгения Васильевна Бондаревская*** — крупнейший российский ученый-педагог, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, лауреат Премии Правительства России в области образования, Заслуженный учитель школы РФ, долгое время возглавлявшая кафедру педагогики Ростовского педагогического, а затем Южного федерального университетов. Е. В. Бондаревская известна как основатель фундаментального направления отечественной педагогической науки и практики, связанного с разработкой гуманистической теории образования, основанной на идеях культурологического и личностно-развивающего подходов как методологических принципов проектирования педагогических систем в демократическом обществе.

Более четверти века назад, когда произошел эпохальный поворот в развитии нашего общества и возникла острая необходимость пересмотра моделей воспитания, сложившихся в моноидеологическом государстве, сама ситуация в российском образовании обусловила появление носителей нового педагогического мышления. Одним из них и была Е. В. Бондаревская. Ее мысль о том, что на смену «человеку идеологии» должен прийти человек культуры, стала основанием культурологического подхода, который до нее рассматривался в узко-дидактическом смысле лишь как инструмент проектирования содержания образования, а благодаря ее трудам этот принцип стал базовым в отечественной педагогике. Последовательное развитие этого принципа привело Е. В. Бондаревскую к созданию теории и практики личностно

ориентированного образования. Можно с уверенностью сказать, что ее педагогическая теория представляет собой модель образования, которая востребована обществом, обращенным к человеку. Неслучайно труды Е. В. Бондаревской уже вошли в хрестоматии для будущих педагогов.

Основным механизмом воспитания Е. В. Бондаревская считала педагогическую поддержку внутренних нравственных усилий самого человека. В этом плане воспитание, по Е. В. Бондаревской, это не просто «управление развитием», как пишут в учебниках по педагогике, а проектирование и поддержка сил саморазвития личности. В самом деле, если человек принимает решение о нравственном поступке не сам, то, скорее всего, его деяние и не будет нравственным. В этом своем учении Е. В. Бондаревская, выражаясь известными словами, прочно «стояла на плечах гигантов» — И. Г. Песталоцци, Л. Н. Толстого, В. А. Сухомлинского. Она, по сути, изменила представление о природе педагогической реальности. Согласно традиционной советской трактовке педагогика рассматривалась как сфера идеологии, политики, «партийности». Е. В. Бондаревская предложила изменить положение и статус педагогики — перевести ее из мира идеологии в мир культуры. В утверждении приоритета интересов личности над техногенными и политико-идеологическими потребностями государства, в создании условий для становления личности как носителя культуры Е. В. Бондаревская видела стратегические линии развития образования. В условиях острого мировоззренческого и методологического кризиса начала 1990-х годов, когда ученые и практики оказались дезориентированными относительно приоритетов и перспектив развития педагогической мысли, идея Е. В. Бондаревской о воспитании человека общечеловеческой демократической культуры стала поистине «ариадновой нитью» педагогики. Введенное ею понятие «концептосфера воспитания» указывает на многообразие и плюрализм теоретических подходов и мировоззрений в теории и практике воспитания, и в этой сфере концептов идеи самой Е. В. Бондаревской занимают ведущую роль. Процесс воспитания — это не последовательность мероприятий, а логика жизненных событий.

Характеризуя цели, содержание, методы современного образования, Е. В. Бондаревская чаще всего использовала понятие «творчество». Личность для нее — это не просто носитель сознания, позиции и отношений. Это, прежде всего,— творческий человек, и воспитание человека как личности предполагает включение его в процесс творения культуры.

И никак иначе мы не сможем воспитать человека инновационного общества. Образование, есть, таким образом, важнейший культуротворческий процесс в современном обществе. Эту идею еще предстоит осмыслить, ведь она означает существенную перестройку наших представлений об образовании, о школе и об учителе…

Е. В. Бондаревская — основатель крупной научной школы (более полутора сотен кандидатов и докторов наук). Многие из ее учеников уже сами занимают лидирующие позиции в педагогической науке: это — члены-корреспонденты РАО А. Я. Данилюк — создатель теории интеграционных процессов в образовании, О. В. Гукаленко — исследователь поликультурного воспитательного пространства, А. Г. Бермус — автор оригинальных трудов по философии и теории образования и многие другие. Под руководством Е. В. Бондаревской почти три десятилетия проводились педагогические чтения «Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона», в которых участвовали сотни учителей и воспитателей. Она была неутомимым организатором педагогической науки на Юге России, инициатором многих творческих мероприятий Южного отделения РАО с педагогами Северного Кавказа и Приднестровья, а роль и значение этих мероприятий по известным причинам трудно переоценить.

Евгения Васильевна сыграла решающую роль в создании авторитетных научных школ, щедро делилась свои опытом и идеями с молодыми учеными и научными руководителями. Каждое ее выступление несло глубокие и острые суждения о важнейших проблемах современного образования, о современном учителе и ребенке, методологии и результативности педагогических исследований.

Евгения Васильевна принимала активное участие в жизни РАО, сотрудничала и с учеными нашего института — В. П. Борисенковым, В. С. Ильиным, В. В. Краевским, Н. Л. Селивановой, В. В. Сериковым и др.

Евгения Васильевна запомнится нам как исключительно порядочный, принципиальный, открытый и добросердечный человек.

В одной из своих прекрасных книг Евгения Васильевна на вопрос: «Что является событием для личности?» дала прекрасный незабываемый ответ: «Событием для личности является встреча с Другой личностью!..» И все мы, кто знал ее и работал с ней, пережили счастье такой встречи!

Спасибо Вам, дорогая Евгения Васильевна!
Вы навсегда останетесь в нашей памяти

Georgiy I. Lerner,
PhD (Education), Professor of the Department of Biology Training Methods, Moscow Institute of Open Education
E-mail: glerner@yandex.ru
Elena I. Lerner,
PhD (Education), Teacher, European Gymnasium/ School "Integration XXI Century International"
E-mail: *elenalerner@mail.ru*

Remembering our father

Isaak Lerner's son and daughter reminiscing their father.

Keywords: education, didactics, personality.

Vladislav V. Serikov,
Corresponding Member of the Russian Academy, Dr. Sc. (Education), Professor, Deputy Director for Science, Federal State Budget Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education"
E-mail: *vladislav.serikoff@yandex.ru*

Lerner's Didactics: ideas and their development

The article presents Isaak Ya. Lerner's innovative didactic ideas, his contribution to the development of a culturological model of the content of education, problematic and predetermined approaches to teaching, the principle of unity of the substantive and procedural as an approximate basis for the design of educational systems; The development of Isaak Ya. Lerner's ideas in the theory and practice of personality development education is presented.

Keywords: educational content, types of cultural experience, objective approach, substantive and procedural in teaching, personal experience as a kind of educational content.

Irina M. Osmolovskaya,
Dr. Sc. (Education), Head of the Laboratory of General Problems of Didactics, the Federal State Budget Scientific Institution "Institute for Strategy of Development of Education of the Russian Academy of Education"
E-mail: *irmos77@list.ru*

Isaak Ya. Lerner about training process: modern reading

The article considers Isaak Ya. Lerner's ideas from modern positions, reveals their importance for development of didactics, and analyzes their demand in practice of school.
Keywords: didactics, training process, training method, content of education, teacher.

Elena N. Seliverstova,
Dr. Sc. (Education), Professor, Head of the Chair of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs
E-mail: *eseliver@mail.ru*

The idea of subjectivity in I. Lerner's didactic heritage: connecting centuries

The article attempts to analyze the Isaak Lerner's didactic heritage from the standpoint of modern didactics theoretical systems, most fully focused in the idea of subjectivity. On this basis it is concluded that exactly Isaak Lerner provided the continuity of pedagogical eras as an important source of modern non-classical changes in didactics.
Keyword: I. Lerner's didactic heritage; the idea of subjectivity; cultural theory of education content; classical and non-classical didactics.

Irina V. Shalygina,
PhD (Education), Associate Professor, Head of innovation, Institute of the system-active pedagogy, Moscow
E-mail: *didactika@inbox.ru*
Yury Ye. Shabalin,
PhD (Education), Associate Professor, Editor-in-chief, Sovet Rectorov journal
E-mail: *edu3000@inbox.ru*

Humanitarian potential theory of content of the general education of Isaak Ya. Lerner, M. N. Skatkin and V. V. Krayevsky

Creation of the culturological theory of the content of education of I. Y. Lerner, M. N. Skatkin, V. V. Krayevsky and its development in modern studies. The article is devoted to the relevant problem of renovation of education content on the basis of humanitarisation ideas, to development of mechanisms and ways of using the potential of humanitarian cognitive ways in the theory of content of the general education.
Keywords: didactics, theory of content of the general education, humanitarisation.

Dmitry A. Dontsov,
PhD (Psychology), Associate Professor, FSBEI "Moscow state University named after M. V. Lomonosov"
E-mail: *dontsov-junior@bk.ru*
Olga A. Moskvitina,
PhD (Psychology), Associate Professor, Senior Researcher, FSBSI "Psychological Institute of RAO"
E-mail: *mskvn-lg@yandex.ru*

Relevance of the scientific heritage of Konstantin D. Ushinskiy in the modern education of schoolchildren

The article reveals the role and importance of basic views of the outstanding Russian pedagogue, public figure, writer Konstantin D. Ushinsky. Principles of conformity to culture and the conformity to natural law of Konstantin D. Ushinsky's pedagogical theory underused in modern educational practice. The authors pay special attention to the views of Konstantin D. Ushinsky about the role of art and aesthetic education in the spiritual and moral development of all pupils.

Keywords: Konstantin D. Ushinsky, education, students, pedagogical anthropology, natural conformity, conformity, feeling, aesthetic education, art education, psychology, training, development

Tatiana V. Koval,
PhD (Education), Senior Researcher, the Federal State Budget Scientific Institution "Institute for Strategy of Development of Education of the Russian Academy of Education"
E-mail: *nastiakovalt@mail.ru*
Elena A. Kryuchkova
PhD (Education), Senior Researcher, the Federal State Budget Scientific Institution "Institute for Strategy of Development of Education of the Russian Academy of Education"
E-mail: *elena.kryuchkova.58@mail.ru*

Meta-subject approach to study of concepts: demands of National educational Standards and the problems of their implementation in secondary school

The article discusses the approaches to the implementation of interdisciplinary results of education in the study of concepts in secondary school (subjects: history, Social sciences, geography) and evaluates the international

experience of interdisciplinary integration on the basis of concepts. Authors substantiate the importance of forming interdisciplinary concepts within subject teaching and propose their classification.
Keywords: National educational Standard, secondary school, interdisciplinary results of education, classification of concepts, interdisciplinary concepts.

Natalia Y. Severova,
Master of Science in Linguistic, Associate Professor, Department of German Language, Federal State Educational Budget Institution of Higher Education "Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation" (MGIMO University)
E-mail: *nat-severova@yandex.ru*

Special Features of Secondary Education Programs for Gymnasiums in Austria

The article deals with secondary education programs in Austria and describes their distinguishing features. The connection of these programs with worldwide educational trends is briefly described. The possibility of integration of the elements of these programs into secondary school to the purpose of providing the children with wide educational perspectives and getting a qualified higher education is substantiated.
Keywords: secondary education programs, anthropocentric educational paradigm, constructivism (philosophy of education), critical thinking, personally oriented learning, humanistic education.

Tigran E. Marinosyan,
PhD (Philosophy), Scientific Secretary, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education
E-mail: *moscowline@mail.ru*
Lilia G. Balasanyan,
PhD (Education), Associate Professor of the Department of Foreign Languages Teaching Methods, Armenian State Pedagogical University named after Khachatur Abovyan, President of the Armenian Association of Teachers of Russian Language and Literature
E-mail: *liliyabalasan@mail.ru*

Intergovernmental agreements in the field of education as a factor in predicting educational processes in the countries of the post-Soviet space

Introduction

The article is devoted to the role of intergovernmental agreements in the field of education as a factor in forecasting educational processes in the countries of the post-Soviet space. The authors of this article suppose that in forecasting the development of education systems in the countries of the post-Soviet space, it is necessary to take into account, parallel with social and economic factors, the integration processes unfolding both in the territory of the Commonwealth of Independent States, the Baltic States, and in the world as a whole.

Research Methods

The philosophical and cultural analysis of the relations between Russia and Armenia in the field of education and pedagogy, as well as the generalizations and conclusions drawn from the existing experience can contribute to the development of these relations, the understanding of the importance and necessity for all the countries of the Commonwealth, the functioning of a unified educational space, considering the new historical and political conditions.

Results

The analysis of the relations between Russia and Armenia in the field of education can contribute to the structuring of a possible model for the development of interaction between the countries of the post-Soviet space in the sphere of education.

Conclusions

The authors of this article suppose that in forecasting the development of education systems in the countries of the post-Soviet space, it is necessary to take into account, parallel with social and economic factors, the integration processes unfolding both in the territory of the Commonwealth of Independent States, the Baltic States, and in the world as a whole.

Keywords: forecasting in education, Commonwealth of Independent States, intergovernmental agreements, Russian-Armenian educational links, educational

Evgeny N. Sulima,
Dr. Sc. (Philosophy), Professor, Department of Geopolitics, Lomonosov Moscow State University
E-mail: *krikun_86@inbox.ru*
Maximilian A. Shepelev
Dr. Sc. (Political Sciences), Professor, Department of International Relations and Public Administration, South-Western State University, Kursk
E-mail: *ma_shepelev@mail.ru*

Political science, International relations and Public administration: the issue of conformity of educational and scientific specialties

The article is devoted to the problems of conformity of educational and scientific specialties related to the adjacent direction and having a common origin from the Aristotelian tradition of understanding politics as the art and science of state governance. The features of the normative regulation to this issue in Russia and other post-Soviet states, as well as position on this issue, which dominated in the world science are discussed.

Keywords: political science, international relations, public administration, training areas and specialties of higher education, academic specialties.

Yulia V. Svorotova,
Teacher, Educational Psychologist, State Budget Professional Educational Institution "Pedagogical College No. 18 Mitino", Moscow
E-mail: *svorotovajulia@mail.ru*

Sociocultural environment of a college as a means of preparing future teachers for professional work

The preparation of the future teachers to the profession is an urgent problem of modern pedagogy. The article proves the need for a pedagogical college sociocultural environment, aimed at comprehensive development and socialization of the individual students. "Sociocultural environment" concept is revealed the use in this field. The author presents the experience of modeling sociocultural environment of college with the help of various forms of work. Particular attention is paid to the use of innovative educational technologies. In the final part of the article, the author sums up the work on the basis of essays and reviews of students.

Keywords: sociocultural environment, teacher, student, teacher training college, teaching and professional activities

Maria A. Polyakova,
PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of History,
Bauman Moscow State Technical University (Kaluga Branch), Kaluga
E-mail: *mail@bmstu-kaluga.ru; mariap71@rambler.ru*

The evolution of Luther's view of the world and its role in religious education: from the universal priesthood to the small catechism

Introduction

The article is devoted to analysis of the world picture of the founder of the reformation of Martin Luther. His only source of faith was the Word of God expressed through Scripture. Therefore, of particular importance Luther gave the languages in which it was written (Hebrew, Greek) and which was used (Latin, German). Thus, we can talk actually about religious language picture of the world reflected in the works of the reformer.

Main part

The most revealing writing of Luther from the perspective of the reflection of his picture of the world is a set of catechisms, special place among which occupies the shorter catechism is clear and accessible guide on the basics of the faith. This catechism was used in the practice of teaching as home (family) and ward (pastor) and at school (teacher). At the same time, the catechism is an exposition of the salvation of the believer, which also reflects Luther's view of the world. Shorter catechism is a mature work of the reformer, a certain result of the evolution of his world, running from the beginning of the reformation (the idea of Universal Priesthood).

Conclusion

Thus the author comes to the conclusion that the Short catechism of Luther, presenting a step-by-step exposition of Christian teaching in matters of faith, is the most popular product of the reformer. Mass distribution Luther's of the catechism, and hence his view of the world, contributed to a fast growing printing press. The fact that the shorter catechism was meant for an audience of children, suggests the importance Luther gave to education.

Keywords: view of the world, the universal priesthood, Small catechism, preaching, Scripture, calling

Ekaterina Yu. Romashina,
Dr. Sc. (Pedagogy), Professor, Dean of the Department of Arts, Social Studies and Humanities, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula
E-mail: *katerinro@yandex.ru*

«New facilitation of learning to read»: sound method in the Russian primers and ABC-books of 1820-1840s

Introduction

In the encyclopedic, reference and research literature, as a rule, the story about the creation / appearance and application / dissemination of the sound method of teaching literacy in Russia is conjugated with the names of Vasily Zolotov, Nikolaj Korf, Konstantin Ushinsky, Lev Tolstoy and attributed to the 40-60-ies of the XIX century. The purpose of this study is to find out the validity of these borders, both chronological and personal.

Research Method

The author carried out a structural-functional and comparative analysis of Russian primers in the 1820-1840s, applied linguocultural and semiotic research approaches.

Results

Identified 11 manuals (including reprints), created in the 1820–1840's and composed by the sound method of teaching literacy. It is shown that such textbooks, although they appeared in Russia already in this period of time, nevertheless, did not become widespread in the practice of education. The considered primers by M. Gutt, A.A. Guslisty, D. Dmitriev, A.M. Daragan was not intended for school, but for home schooling. Apparently, the individual form of employment allowed teachers to experiment more boldly, and wealthy families were more likely to accept the results of such experiments and were guided by advanced methods of literacy. At the same time, these allowances did not replace the textbooks compiled according to the traditional principle of alphabetization. In the practice of Russian primary education, both coexisted in parallel until the beginning of the 20th century.

Conclusions

Thus, the borders of established ideas about the appearance and use in Russia of phonic primers have been expanded.

Keywords: primer, literacy, phonics, M. Gutt, A.A. Guslisty, D. Dmitriev, A.M. Daragan

Ivan I. Teterin,
Graduate student, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University
E-mail: *ivan.teterin.tula@gmail.com*

Atlas of visual elements of Russian primers in the second half of the 19th – beginning of the 20th century: the concept and structure

Summary |

The article reveals the scientific purpose, structure and content of the database "Atlas of visual elements of Russian primers in the second half of 19th - beginning of the 20th century", describes how to work with the Internet resource.
Keywords: atlas, visual element, primer, textbook.

Lyudmila A. Chernaya,
Dr. Sc. (History), Professor, Moscow State Academic Art Institute named after V. I. Surikov of the Russian Academy of Arts
E-mail: *tchernie@rambler.ru*

"Arithmetics" by Leontiy Magnitskiy

The article is devoted to the drafting history and publication of the first printed textbook on mathematics in Russia. The author concludes that the "Arithmetic" edition of 1703 was started by Leonty Magnitsky with the aim of private teaching, but was completed in order of Peter I to teach seamanship in the Navigation school, therefore it included a number of sections of geometry, astronomy, navigation and other subjects. Of particular interest is the preparation for publication this "mathematical encyclopedia". The role of assistant to the author of the textbook, of the future beetle Vasily Kiprianov and others is clarified. The numerous prose and poetic prefaces and illustrative material of the book is analyzed.
Keywords: history of pedagogy, science, arithmetic, mathematical encyclopedia, the first printed textbook on mathematics in Russia.

Объем присланного материала должен быть не менее 15 000 и не более 35 000 знаков, включая пробелы.

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

– заглавие — содержит название статьи, инициалы и фамилию автора / авторов, город, страна, а также УДК;
– сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью);
– ученая степень, звание (если имеются);
– должность;
– место работы;
– адрес (место проживания);
– телефон, e-mail. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур;
– после названия статьи идет на русском и английском языках аннотация (не менее 200 слов / 1500 знаков) — структурированная развернутая аннотация отражает такие компоненты, как: введение, проблема и цель, методология, результаты, заключение; (на английском языке: Introduction: …, Research Methods: …, Results (Findings): …, Conclusions: …). Качественная аннотация позволяет аудитории ознакомиться с содержанием статьи, определить интерес к ней, независимо от языка статьи и наличия возможности прочитать ее полный текст, повысить вероятность цитирования статьи отечественными и зарубежными коллегами.
– ключевые слова: 7–10 слов;
– комментарии: регистрируются ссылкой (ссылки в тексте оформляются в круглых скобках, содержат порядковый номер в списке).
– застатейный список литературы располагается в алфавитном порядке;
– оформляется в соответствии с ГОСТ 7.5–2008 (Библиографическая ссылка).

Отдельными файлами высылаются копии всей содержащейся в статье графики, формул и таблиц (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi); фото автора (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi).

Название всех файлов должно начинаться с фамилии автора.

Материалы принимаются полным комплектом. Рукописи, не принятые к публикации, не рецензируются и не возвращаются.

Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рекомендацией научного руководителя и публикуются бесплатно.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.ozp.instrao.ru. Публикации в журнале бесплатные.

Адрес редакции:
105062, г. Москва, Россия, д. 5/16, ул. Макаренко
Тел.: +7 (495) 625–05–89
E-mail: redactor@instrao.ru

ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

ОБЪЯВЛЯЕТ КОНКУРСНЫЙ НАБОР В ДОКТОРАНТУРУ ПО ТЕМАМ:

1. Теоретические и методические основы подготовки будущих педагогов к воспитательной и профориентационной деятельности в системе общего и дополнительного образования.
2. Реализация потенциала историко-педагогических исследований в современном педагогическом образовании.
3. Методологические основы преемственности и непрерывности образования условиях его структурных изменений.
4. Методологическое обеспечение междисциплинарных исследований в сфере образования.
5. Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды.
6. Дидактическое сопровождение формирования функциональной грамотности школьников в современных условиях.
7. Формирование системы оценки образовательных достижений школьников как механизма повышения качества общего образования.

По научным специальностям:

13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования — **5 мест**;

13.00.02 — теория и методика обучения и воспитания— **2 места**;

13.00.08 — теория и методика профессионального образования — **3 места**.

Сегодня мы гарантируем докторантам научное консультирование у ведущих специалистов Института, содействие в публикации статей в рецензируемых журналах из списка ВАК, издаваемых в Институте, участие в международных и всероссийских научных мероприятиях. В Институте действуют 3 диссертационных совета.

Прием документов: 10.05.– 9.06.2017 г. и с 02.10. – 13.10.2017 г.

Также открыт набор в **АСПИРАНТУРУ** на бюджетной и платной основе на 2017 / 18 уч.год. Подробности на сайте www.instrao.ru.

Контакты:

Долгая Оксана Игоревна, к.п.н., начальник управления подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации

Победоносцева Мария Георгиевна, к.п.н., заместитель начальника управления

Телефон: +7 (495) 625–3312, **E-mail:** aspirant@instrao.ru